

Livserfaring og kompetenceudvikling

Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring

#2

Redaktører:

Henning Salling Olesen, Bodil Husted og Kirsten Aagaard

Gør en forskel
VIA University College



Forord

Denne bog indeholder de afsluttende artikler for "IKV-pro" projektet om individuel kompetence vurdering (IKV) ved professionsbacheloruddannelserne. Projektet blev etableret i foråret 2013 og afsluttedes sommeren 2017.

IKV-pro projektet blev fra starten formuleret som et forsknings- og udviklingsprojekt med det formål at bidrage til en kvalificering af professionshøjskolernes forståelse af og arbejde med livslang læring med særligt fokus på samspillet mellem læreprocesser i formel og ikke-formel uddannelse og uformelle læreprocesser. IKV udgør et helt centralt element i professionsuddannelsernes anerkendelse af læring, der finder sted uden for det formelle uddannelsesmiljø, og derfor kan projektet være en isbryder for uddannelsernes anerkendelse og udnyttelse af læring som sker igennem hele livet og i alle livssammenhænge. Intentionen har været at skabe kvalitet i arbejdet med IKV med spørgsmål om udvikling af en valid vurderingspraksis af ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere. Der har været stor optagethed af, hvordan man i uddannelserne møder IKV-ansøgere med spørgsmål om uddannelserne er IKV parate? Det vil sige, om man organisatorisk er åbne for intentionerne med at anerkende realkompetencer? Har man metoder og kompetencer til at møde de studerende med de faktiske kompetencer, som de har med sig? osv.

Projektet har gennem årene udfoldet teori og praksis om livslang læring og IKV inden for seks forskellige uddannelsesområder. Forskningsdelen har især bidraget til udfoldelse af den teoretiske forståelse af livslang læring og IKV, og udviklingsprojekterne har især kvalificeret institutionernes møde med de studerende og understøt-

telse af dem gennem vejledning og udvikling af procedurer og metoder. Der er i projektgruppen blevet fokuseret på muligheder og problemstillinger i forhold til hvordan formel, ikke-formel og uformel læring kan sættes i spil i professionshøjskolerne. Gennem løbende projektmøder og sparring med en styregruppe, bestående af ledere fra de involverede institutioner, har projektet taget form og skabt en væsentlig platform for forståelse af de udfordringer, der knytter sig til modtagelsen af IKV-studerende og i videre forstand til at indgå i livslange læringsforløb. Det har været en meget givtig læreproces for projektdeltagerne, de har bidraget til at styrke uddannelsernes tilgang til IKV og har på den måde bidraget til et væsentligt fremskridt i forhold til at anerkende den reelle og faktiske kompetence, som de studerende har med sig ind i uddannelserne.

IKV-pro projektet har omfattet 3 ph.d. studier ved Roskilde Universitet og 6 udviklingsprojekter ved professionshøjskolerne med deltagelse af følgende institutioner: Roskilde Universitet, University College Lillebælt, University College Nordjylland, Professionshøjskolen Absalon, VIA University College og NVR, Program for Realkompetence. Professor Henning Salling Olesen, Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, Leder af NVR, Program for Realkompetence ved VIA University College har været ledere og koordinerende for projektet. Da Kirsten Aagaard er gået på pension 1. maj 2017 har Bodil Husted, nuværende leder af NVR overtaget den afsluttende opgave med publikationen og vil være ankerpersonen for opfølgning og videreførelse af projektet.

August 2017

Kirsten Aagaard, Henning Salling Olesen og Bodil Husted

Bidragydere
IKV-Pro Publikation 2

Henning Salling Olesen
Kirsten Aagaard
Bitten Blaabjerg
Maja Damkier
Anne Eijgendaal
Lene Kjær
Ann Elsebeth Jakobsen
Charlotte Troelsen
Miriam Dimsits
Jeanette Barnewitz Leth
Steen Baagøe Nielsen
Karsten Mellon
Jeanette Lindholm

ISBN nr 978-87-999723-3-3

Indholdsfortegnelse

Forord Henning Salling Olesen, Bodil Husted og Kirsten Aagaard	3
Indledning Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring Henning Salling Olesen, professor Roskilde Universitet og Kirsten Aagaard, leder af NVR, Program for Realkompetence frem til 1. maj 2017	6
Individuel kompetencevurdering af ansøgere til læreruddannelsen – en af studievejlederens mange arbejdsopgaver Bitten Blaabjerg, lektor og studievejleder ved læreruddannelsen, VIA University College og Maja Damkier, lektor og studievejleder ved læreruddannelsen, University College Lillebælt	30
BROER – fra kompetencer til kompetent Hvordan bygger vi sammen med IKV-ansøgeren bro fra livskompetencer til eksplicit kompetence? Hvordan bygger vi bro mellem livskompetence og systemkrav? Anne Eijgendaal, lektor ved pædagoguddannelsen, Horsens og Lene Kjær, lektor, pædagoguddannelsen, Aarhus, VIA University College	42
Et billede af kompetence - Individuelle kompetencevurderinger, som en genvej til pædagoguddannelsen for flygtninge og indvandrere Ann Elsebeth Jakobsen, lektor og studievejleder, pædagoguddannelsen Holstebro og Charlotte Troelsen, lektor og studievejleder, pædagoguddannelsen Viborg, VIA University College	50
På sporet af vejledningspotentialer i uddannelsesinstitutionen Vidensproduktion om IKV set i lyset af europæisk definerede vejledningsprofessionelle roller Miriam Dimsits, lektor, Efter- og Videreuddannelsen, VIA University College	62
Individuel kompetencevurdering (IKV) som vej til et bredere læringsbegreb? Jeanette Barnewitz Leth, ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og Steen Baagøe Nielsen, lektor ved Roskilde Universitet	72
Identifikation med omsorg. På vej mod en ny professionsidentitet Karsten Mellon, ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet	84
Hverdagslivsfortællinger om kompetencer i sundhedsuddannelser Jeanette Lindholm, ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og lektor ved VIA University College	92

Indledning

Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring.

Af **Henning Salling Olesen**, professor Roskilde Universitet og **Kirsten Aagaard**, leder af NVR, Program for Realkompetence frem til 1. maj 2017

Indholdsfortegnelse

Indledning	
Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring	6
Livslang læring som mobilisering af læringsreserverne	8
Heart Beat og historiens puls: Livsløb og karrierecyklus	9
Realkompetence og anerkendelsesregimer	11
Den danske implementering af anerkendelse af realkompetencer	13
Professionsuddannelsernes akademisering	14
Livserfaring og kompetenceudvikling: læreprocesser	16
Hverdagsliv, erfaring og læring	17
Læring og identitetsudvikling– et psyko-socialt perspektiv	19
De praktiske udviklings opgaver på professionshøjskolerne	22
Om artiklerne	23
Videre arbejde med IKV og anerkendelse af realkompetencer i professionsuddannelserne	24
Litteraturliste	26

Livslang læring som mobilisering af lærings-reserverne

Livslang læring er igen blevet et centralt begreb i samfundsbatten. Hvor det for 25-30 år siden primært var et slagord for en demokratisering af voksnes adgang til uddannelse, er det i dag et langt mere omfattende - men også mere jordnært - program: læring må være et integreret led i alle områder af samfundslivet, og vi skal alle lære hele livet. Livslang læring er blevet et nøglebegreb for at mobilisere og tilpasse de menneskelige ressourcer med sigte på arbejde, økonomisk vækst og konkurrence. Begrundelserne er ikke menneskelig trivsel og udvikling men konkurrenceevnen, både på nationalt og kontinentalt niveau (Europa versus Nordamerika versus Fjernøsten). Dette kan forekomme ironisk, og bekymrer en del gode mennesker, men det er også logisk: Det faktum, at økonomien og arbejdslivet har brug for de menneskelige ressourcer, og det faktum at kvalifikationsbehovene i høj grad indbefatter subjektiv involvering, gør livslang læring til et samfundsmæssigt program i et kapitalistisk samfund som vores (Pedersen, 2011).

Overgangen fra industrisamfund til videns- og informationssamfund synes at have skabt en ny opmærksomhed om betydningen af menneskelige ressourcer og læring. Ideen indebærer en vision om at ethvert individ ikke blot skal have adgang til uddannelse og oplæring gennem hele livet, men også skal nyttiggøre alle de uformelle læringsmuligheder i hverdagslivet – på arbejdspladsen, i familien og omgangskredsen, i fritiden og i kulturelle aktiviteter. Den oprindelige idealistiske og forhåbningsfulde bestræbelse for livslang læring er i løbet af 3-4 årtier langsomt blevet slidt ned, fordi den ikke blev omsat i praksis, men nu synes denne bestræbelse at have fået anderledes vind i sejlene. Livslang læring støttes nu af både politiske og økonomiske magteliter i hele den kapitalistiske verden. Samtidig har begrebet imidlertid skiftet accent fra 'blød værdi' til 'hård valuta'. Drivkraften i denne interesse er ønsket om at mobilisere menneskelige ressourcer og kompetencer til styrkelse af konkurrenceevnen – ledsaget af en tiltagende fornemmelse af, at disse behov ikke kan dækkes gennem uddannelses- og oplæringsinitiativer alene.

Umiddelbart betyder det en øget politisk og økonomisk satsning på uddannelse på alle niveauer - men der er også nogle udfordringer og modkrav knyttet til denne udvikling. Det gamle humanistiske projekt livslang læring var en del af uddannelsesoptimismen, troen på at udvidelsen af og åben adgang til uddannelse i sig selv var vejen til social retfærdighed, demokratisering og oplysning. Nu fremstår begrebets indbyggede institutions-kritiske pointe klarere: Læring er ikke begrænset til uddannelse, ja faktisk har uddannelsesinstitutionerne deres begrænsninger i forhold til læringsbehovet.

Det er stadig familiens og uddannelsessystemets opgave at sikre en grundlæggende socialisering og kompetenceudvikling, men det enkelte menneske må i stigende grad lære gennem hele livet - både nye erhvervmæssige kvalifikationer og almene kompetencer som kan fremme viljen og evnen til at samarbejde med og lære af andre. Men det kniber måske mere med at udvikle nye og relevante tænkemåder om læring og pædagogik. 'Livslang læring' og 'kompetenceudvikling' som er fremherskende i den offentlige debat er stadig temmelig flydende slagord, og horisonten for relevante problemstillinger bliver udvidet betragteligt.

Denne udvikling betyder, at man bliver nødt til at anskue uddannelsespolitikken på nye måder i forhold til de sædvanlige livsløb, og det betyder at den opfattelse af læring som knytter sig til den institutionelle uddannelse bliver for snæver. Vi må i stedet (igen) interessere os for de læreprocesser, som finder sted i andre livssammenhænge end den formelle uddannelse og i andre faser end barndom og ungdom. Vi bliver derfor nødt til både at udvide perspektivet til at omfatte den videre samfunds- og kulturelle kontekst, og vi må teoretisk revidere forståelsen af læreprocesser. Læringsbegrebet må omfatte både intenderet uddannelse og oplæring men samtidig også den læring, der finder sted eller kunne finde sted i aktiviteter der har et andet primært formål. Og uddannelse og oplæring beskrives i (forventet) læringsudbytte og resultater set i forhold til erhvervsanvendelse.

Udgangspunktet for denne bog er den politiske forståelse af ovenstående, som er udmøntet i anerkendelsen af realkompetencer i de mellemlange professionsuddannelser ved professionshøjskolerne gennem individuel kompetencevurdering (IKV). Bogens bidrag er resultatet af en række forskningsprojekter og udviklingsarbejder, som har undersøgt, hvordan IKV-ordningen virker, hvordan studerende ændrer karriere og søger ind på professionsuddannelserne ad denne vej, og hvordan man på professionshøjskolerne kan håndtere denne situation. Antallet af IKV-studerende er ikke specielt omfattende og fænomenet ligner mest den optagelse ved dispensation, som har været en individuel smutvej for unge, der havde "valgt forkert" tidligere i skolesystemet. Men optagelsen af modne studerende på basis af individuel kompetencevurdering er interessant, fordi den repræsenterer den nye udfordring for uddannelsesinstitutionerne, når de samfundsforandringer som har givet vind i sejlene til at livslang læring-politikken ruller ud. Lærerne og institutionerne skal indstille sig på at de samlede uddannelsesforløb for unge ikke længere er det normgivende - måske ikke engang det mest betydende. Det kræver store omstillinger og en ny ramme for tænkning omkring undervisningen.

Det bliver nødvendigt at forholde sig konkret til nye opgaver - til nye typer af uddannelse, de ydre rammer og ikke mindst nye målgrupper med ændrede forudsætninger. Det er imidlertid vigtigt ikke blot at se dem som enkeltfaktorer, der skal tages højde for. Disse nye opgavetyper er nemlig prototypiske for en mere omfattende forandring af uddannelsessystem og læringsformer i vores samfund. Og som følge heraf er de også en chance for institutionerne - her kan de 'øve sig' strategisk på fremtidens uddannelsessystem. Det er altså en slags laboratorieforsøg for fremtidens kompetenceudvikling, vi har her.

Uddannelsessystemet er en central institution i den samfundsmæssige moderniseringsproces. I første omgang har det medvirket til at øge mobiliteten, muliggøre en hurtigere ændring af arbejdsdelingen og til at løsgøre kvalificeringen fra eksisterende praksisser - som jo altid allerede er, forældede eller på vej til at blive det. Det pudsige er, at uddannelsessystemet, samtidig med at have denne accelererende funktion, også er knyttet til det organiske livsløb på den måde, at det stadig forudsætter en normalbiografi bestående af socialisering, voksent arbejdsliv, alderdom. Vores uddannelsessystem forudsætter, at det grundlæggende uddannelsesforløb i barndom og ungdom i sig selv giver et grundlag for resten af livet. Senere uddannelsesforløb er principielt tænkt som supplement og opdatering, og uddannelserne tager stort set ikke højde for andre væsentlige kilder til læring og erfaring.

Derfor er der også brug for et nyt syn på læring og kompetenceudvikling, der omfatter både uddannelse og en række andre sociale samspil. Det betyder at uddannelse får en anden funktion - mere flydende og mere omfattende end den traditionelle forståelse af en opdaterende efteruddannelse og en konkret supplering af erhvervskompetence gennem videreuddannelse. I voksenuddannelsen ser man nu to modsatrettede processer: En fortsat institutionalisering af voksenuddannelser, der formaliserer og systematiserer efter- og videreuddannelse, og mange former for fritidsuddannelse, som forlænger det institutionelle uddannelsessystem både i længden og i bredden. På den anden side en af-institutionalisering, som både består i at anlægge et bredere læringsbegreb, og i mere systematisk at interessere sig for læreprocesser i mange andre sammenhænge end uddannelse.

Disse modsætningsfulde tendenser betyder at 'skolegrænserne' er blevet langt mere flydende og diskutabile end før - endnu en udfordring til institutionerne. Men det betyder også, at læring og uddannelsesbehov i væsentlig grad er blevet et selv-administreret ansvar og behov for den enkelte (voksne). Derfor er det helt nødvendigt at vi - lærere, forskere og institutioner - skærper opmærksomheden og udvider perspektivet for at forstå

hvem uddannelsesdeltagerne faktisk er, hvad deres livssituation er og hvad deres motiver for at lære noget er.

Heart Beat og historiens puls: Livsløb og karrierecyklus

Lad os begynde med den vigtige banalitet som knytter sig til det rytmiske forhold mellem menneskenes liv og samfundsudviklingen. Før moderniseringsprocessen tog fart for 150-200 år siden, var samfundet relativt stabilt fra generation til generation - lokaliseringen, arbejdets tekniske og processuelle indhold, arbejdsdelingen osv. - alt dette var tilnærmelsesvis tilstede som rammebetingelser, som nye individer skulle lære at fungere i og passes ind i. Kulturen, de normative orienteringer var tilsvarende rammesættende og i den forstand så trygge, at der ikke kunne rokkes væsentligt ved dem, og at de ikke forandrede sig meget i det enkelte individs levetid.

I et sådant samfund har opdragelse karakter af tilpasning, og uddannelse karakter af formidling af kendte praksisser og kundskaber. Kompetenceudvikling var en livslang tilvækst inden for kendte rammer. Uddannelsessystemets stigende betydning kan i første omgang ses som svar på behovet for at sikre formidlingen til alle, og på et krav om tidsmæssig kompression af denne formidling.

Nu er forholdet mellem individuelt livsløb og samfundsforandring som enhver kan se grundlæggende ændret – forholdet mellem cyklusserne er nærmest omvendt. Nu går der adskillige samfundskonstellationer på det enkelte menneskeliv. Man kan diskutere hvad der konstituerer samfundsmæssige epoker i forhold til kvalifikations- og kompetencekrav - det er næppe hver ny teknisk fornyelse som kan ses på denne måde, selvom mange af dem stiller krav om omkvalificering - men mon ikke de fleste vil medgive at der går et par epoke-skift på et almindeligt menneskeliv i dag. I forfatternes generation kan man sige at skiftet fra land(brugs)- til by-/industrisamfund var det første, skiftet til postindustrielt samfund (videnssamfund eller hvad man nu vil) det andet store skift i løbet af de livsløb, som vi gennemlever. Det kan være vi kan nå et mere, hvem ved? Menneskenes liv er stadig forankret i et biologisk livsløb, men vores livs læring kan ikke følge et sådant organisk princip. Uddannelsessystemernes struktur, som er produkt af moderniseringsprocessen, er fanget i dette dilemma.

Dertil kommer en række kulturelle og sociale forandringer, som giver uddannelse og arbejde nye subjektive betydninger. Ikke blot er den livslange læring et objektivt samfundsbehov, men den er også blevet en central bestanddel i mange menneskers hverdagsliv og livsstrategier. Det handler om en direkte kulturel konsekvens af moderniseringsprocessen - det som bl.a. er blevet kaldt en kulturel frisætning (Ziehe, Fornäs, & Nielsen, 1989). Den selvfølge-

lige sociale normativitet og den fastlagte kulturelle horisont, som grundlæggende kendetegnede det før-moderne samfund, er i løbet af moderniseringen blevet udhulet, men har dog delvis overlevet som klasse-mæssige og kønsmæssige orienteringsmønstre. Men selvfølgelig er væk, og den enkelte må gennem hele sit voksne liv rekonstruere og nykonstruere disse kulturelle betydningsuniverser. Dette er en læreproces - den foregår ikke udelukkende eller blot primært i uddannelsesmæssige sammenhænge, men den er en nærværende bestanddel i alle læreprocesser, som mere end overfladisk vedrører identitetsudvikling og livsstrategier for den enkelte.

Normal-biografien er derfor ved at gå i opløsning. Det enkelte menneskes livsløb består ikke længere af een erhvervmæssig karriere med forudgående uddannelse og efterfølgende pensionering, og een ledsagende familiekarriere, der er afstemt efter erhvervskarrieren - bl.a. formidlet gennem kønsarbejdsdelingen. Begge karrierer gennemløber skift og "loops" og erhvervmæssige og personlige behov flettes sammen på en ny måde. Kvinderne arbejder næsten hele deres voksne liv, afbrydelser i forbindelse med børnefødsler er ganske kortvarige. Begge køn får efterhånden i næsten lige stor udstrækning en arbejds'karriere' – dvs. et indholdsmæssigt bestemt forhold til arbejdet, som gør at kvinderne ikke blot er buffer i mandens geografiske og praktiske arbejdsforhold.

Men heller ikke for den enkelte er hele arbejdslivet knyttet til samme fag eller arbejdsområde - i stigende grad skifter folk erhvervsområde på en måde der enten indebærer en ny kvalificering eller en om-funktionering af den kvalifikation, som den enkelte medbringer.

Hvor der historisk i før-moderne tid gik adskillige generationer på hver samfundsmæssig fornyelsesfase betød moderniseringen, at der skulle ske en accelereret overførsel af kompetencer mellem generationerne. Det klarede skole og ungdoms-erhvervsuddannelse. Nu er vi altså der hvor der går adskillige samfundsmæssige teknologi- og erhvervsforandringer på et enkelt arbejdsliv – og menneskene må forsøge at følge med gennem omskoling, omstilling og nyorientering. Erhvervsskift er et livsvilkår.

Der er et andet forhold, som har stor betydning som følger af moderniseringsprocesserne: Til den stigende samfundsmæssige interesse for menneskelige ressourcer svarer en tiltagende sammenvævning mellem 'fag' og 'person' på en ny måde. Før var et erhverv en livsform som var givet og prægede en person fuldstændig. Nu er et erhverv noget som vælges og 'haves' – ikke frit, langtfra – men erhvervsidentitet er noget, der dannes af erhvervsvalg og faktisk varetægelse. Det er særlig tydeligt for professionelle erhverv. 'Professionalisering' er en grundform for udvik-

lingen af arbejdsdeling og specialisering, som på samme tid differentierer arbejdskraften og implicerer den enkelte personligt i erhvervs-kvalifikationen. 'Professionalisering' er sat i anførselstegn, fordi det rejser et teoretisk spørgsmål om, hvornår man med en strikt brug af professionskategorien kan sige, at det er en egentlig professionalisering der finder sted - men i en lang række erhvervsområder foregår udviklinger, der i hvert fald indebærer en tilnærmelse til nogle af professionernes kvalifikations-kendetegn. Dertil kommer en generel forskydning i erhvervsstrukturen fra industrien til serviceerhvervene. Generelt betyder det også en forskydning til erhverv hvor personlig involvering er en del af den erhvervmæssige kvalifikation.

I bred forstand betyder disse udviklingstendenser at grænsen mellem erhvervmæssig kvalificering og personlig udvikling udviskes, og får meget mere variable former end før - både mellem forskellige individer, generationer og køn, og hen over den enkeltes voksne liv.

Sammenholder vi de to tendenser om grundlæggende sporskifte i arbejdskarriere og familiekarriere en eller flere gange i det voksne liv, og den øgede sammenfletning mellem erhvervsidentitet og personlig udvikling betyder det, at de læreprocesser der forudsættes eller som følger af karriereskift i større omfang får karakter af grundlæggende identitetsudvikling og identitetsarbejde. Det betyder også, at den voksne persons personlige udvikling i øget omfang får konsekvenser for arbejdsidentitet og læring i forbindelse med arbejdet.

Erfaringen viser at de komplicerede sporskifter både er anledning til og undertiden resultat af omfattende og dybtgående læreprocesser. Nogle gange i form af deltagelse i uddannelse, andre gange ikke. Efter- og videreuddannelse i voksenalderen befinder sig ofte i netop disse omstillingsfaser, og ofte viser uddannelsen sig at have mere komplicerede implikationer end blot dens angivelige formål. Livslang læring er altså langt mere dybtgående end en løbende optankningsøvelse.

Realkompetence og anerkendelsesregimer

Vi kan altså forudse et fremtidigt mønster hvor det enkelte menneskes 'læringskarriere' ikke længere består i en formel skoling og erhvervsuddannelse en gang for alle i ungdomsårene, og derefter 'livets skole' for resten – men hvor formelt tilrettelagt uddannelse og oplæring i højere grad veksler hen over det voksne livsløb og flettes sammen med de uformelle læreprocesser, der finder sted udenfor den institutionelle sammenhæng. Skal samspejlet mellem de formelle, de ikke-formelle og uformelle læringsarenaer fungere, og måske endda aktivt understøttes, er der brug for nye koordinationsværktøjer. Og det er her anerkendelse af realkompetence får sin store betydning – ikke som en

smutvej for et fåtal men efterhånden som en ret normal foreteelse.

Anerkendelse af realkompetencer er på dagsordenen i de fleste europæiske lande og globalt, det gælder f.eks. USA, Sydafrika, Australien. Forskellige begreber anvendes som VPL, Validation of prior learning, RPL Recognition of prior learning og det franske 'bilan de compétence' (Andersson & Harris, 2006; Harris, Wihak, & Van Kleef, 2014) svarende til det danske 'anerkendelse af realkompetencer'. Begreberne dækker med forskellig vægtning afklaring, dokumentation, vurdering og anerkendelse af kompetencer som voksne har tilegnet sig igennem arbejdslivet, fritidslivet og andre livssammenhænge. Kriterier for dokumentation og vurdering er meget forskellige ligesom formålet er forskelligt og afhænger af, hvad en vurdering af kompetencer skal tjene til. Men generelt ser vi to anerkendelsesregimer: arbejdslivskompetencer der anvendes af industri og erhvervsliv, og skolastisk viden og intellektuelle færdigheder der anvendes af formelle uddannelsesinstitutioner og uddannelsesverdenen.

Anerkendelsen i industri og erhverv har et grundlæggende instrumentelt perspektiv på arbejdskraftens kompetencer, og er baseret på individets iagttagelige formåen til at fungere i arbejdssituationen. I ansættelsesprocedurer og i HRD-funktioner forsøger man at vurdere kompetencer i forhold til konkrete jobs, og med en bevidsthed om kravene hertil formet af arbejdsmarkedets strukturer og økonomiske dynamikker. Lige så enkelt det er i princippet, lige så kompliceret er det i praksis, og man kunne godt argumentere for at de kortsigtede handlemåder i industrien (hyr-og-fyr) simpelthen afspejler denne kompleksitet kombineret med relativt lave omkostninger ved at oplære på jobbet. Omvendt er en HRD-politik baseret på høje interne investeringer i arbejdskraften og relativt langvarige ansættelsesforhold betinget af arbejdskraftens enorme tilpasningsevne til ændrede krav – som for øvrigt er lidet teoretisk belyst. Gennem de seneste årtier, og med store variationer, er virksomhedsinterne arbejdsmarkeder og ikke mindst kompetenceudvikling kommet til at spille en større rolle – hvilket vil sige at erhvervslivet i tiltagende grad interesserer sig for det som det franske 'bilan de compétence' peger på: At arbejdskraftens kompetencer er en ressource. Men selv med disse variationer og udviklingstendenser er det dominerende rationale i erhvervslivet dog stadig at se på specifikke jobrelevante præstationer.

Anerkendelse i uddannelsessystemet er i princippet baseret på dokumenteret fuldførelse af formelle uddannelsesforløb og beskrivelser af disse uddannelsers indhold. Baggrunden er et syn på uddannelse der er et til to hundrede år gammelt. Denne form for anerkendelse vurderer specifik viden og færdighed i at bruge den, og forudsætter mere eller mindre direkte en lineær uddannelsesstruktur i

hvilken hvert element står på skulderen af det forrige. I de seneste årtier er dette rationale blødt noget op i en række lande på i det mindste to punkter: Uddannelsessystemet er ikke længere så entydigt en-strengt. Erhvervsuddannelse og oplæring er blevet til selvstændige institutionssystemer i langt flere lande. Og en blanding af liberal kultur og behovet for at mobilisere nye grupper af elever og studerende har ført til etablering af en række nye adgangsveje og -stier. Det er dog indtrykket, at validering stadig i høj grad gives *på trods af systemets hovedstruktur*, drevet frem af vejledere og liberale pædagoger, og stadig med virkning for begrænsede andele af elever og studerende. Hovedrationalet består. Og sidst men ikke mindst, så er adgangs-kriterier oftest defineret ved at resultatet af forudgående læring ækvivalerer uddannelsernes kerne-curriculum, eller i det mindste det iagttagelige potentiale til at opfylde disse kriterier inden for uddannelsen. Det er ikke vurderinger af generelle eller alternative kompetencer, der kunne være nyttige for det professionelle sigte med den pågældende uddannelse.

Man kan altså sige at arbejdsmarked og erhverv stiller krav til de formelle uddannelsessystemer om job-relevans ('employability'), og uddannelsessystemerne stiller krav til adgangssøgende på basis af egne curriculære standarder. I forhold til denne dikotome situation er der et oplagt behov for at udvikle nye begrebsmæssige rammer, et nyt sprog (Salling Olesen, 2011a) som beskriver menneskelige ressourcer på en måde, der er uafhængig af de to dominerende anerkendelsesregimer, som er skitseret her.

I denne sammenhæng er den nye beskrivelseskategori for menneskelig formåen 'kompetence' (Nicoll and (Nicoll & Olesen, 2013; Salling Olesen, 2013a). Oprindeligt havde kompetencebegrebet en juridisk betydning forbundet med legitimitet. Den betydning som er blevet fremtrædende siden 1990'erne er en kombination af funktionalistisk og psykologisk tankegang. Det har været anvendt lidt forskelligt og tyngdepunktet mellem disse to aspekter varierer lidt. Ikke desto mindre er der i dag i praksis en nogenlunde fælles betydning: kompetence er en persons formåen til at bruge viden hensigtsmæssigt i handling i hverdags-situationer, først og fremmest i arbejdssammenhæng. Denne betydning kan pindes ud i følgende fire attributter (D. S. Rychen & Salganik, 2001):

- Evnen til at handle med succes
- I en kompleks kontekst
- Ved at mobilisere psyko-sociale forudsætninger (kognitive og ikke-kognitive)
- Med resultater der svarer til behovene i en professionel rolle eller i et personligt projekt.

I denne forståelse, som er repræsentativ for den politiske og økonomiske brug af begrebet, er kompetence en funktionel, performativ og pragmatisk størrelse defineret ved

eksterne sociale krav som skal opfyldes. Det indebærer en problematisering af tidligere tiders begreber om anvendt viden, hvor viden er noget man kan besidde, og hvor rational praksis er anvendelse af generel abstrakt viden. 'Kompetencer' adresserer praksis som ikke er fastlagt og kendt på forhånd, og i 'kompetent praksis' skal kundskaber *mobiliseres* og *transformeres* for at opnå et succesfuldt resultat. Derfor er kompetence uløseligt forbundet til et potentielt handlende subjekt, som kan mobilisere forskellige ressourcer på en måde, der er relevant i den forhåndenværende situation.

I forbindelse med anerkendelsesspørgsmålet er 'kompetence' tiltænkt en afgørende rolle som generel ækvivalens for menneskelig formåen, og til erstatning for dominerende systemer med eksamensbeviser, som har legitimitet i det formelle uddannelsessystems anerkendelsesregime, men det tænkes ikke i sig selv at skabe en ny kundskabs- og færdighedskanon. Det tænkes også at kunne opnå legitimitet i andre anerkendelsesregimer, som dem der dominerer i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet. Ikke desto mindre har den praktiske anvendelse af begrebet som general ækvivalens mellem forskellige anerkendelsesregimer givet anledning til betydelige teoretiske og praktiske problemer, som det har kunnet iagttages i bestræbelserne på at identificere nøglekompetencer dvs. de kvaliteter hos arbejdskraften som ses som afgørende for økonomi og konkurrenceevne, og som kunne tjene som ledetråd for kompetenceudvikling over tid.

I den politiske begrebsbrug ytrer det sig ved at man tænker kompetencer som uforanderlige egenskaber, der kan erhverves og besiddes. Denne tingsliggørelse er et direkte resultat af ønsket om at kunne måle og sammenligne, men det er også præget af markedsøkonomisk tænkning. Definitionen og beskrivelsen af nøglekompetencer synes drevet af en drøm om en universelt flexibel arbejdskraft i en epoke, hvor den industrielle (tayloristiske) form for kompleksitetsreduktion er ved at være forældet på grund af udviklingen i arbejdsprocesserne.

I ovenstående opsummering af kompetence er de to første pinde tydeligt relateret til en fremtidig arbejdssituation. Den tredje pind retter opmærksomheden mod nødvendigheden af at mobilisere "kognitive og ikke-kognitive forudsætninger". Dette forsøg på en psykologisk afgrænsning kommer til at dreje sig om forholdet mellem det kognitive som synes veldefineret og en hel masse andre ting som kun kan defineres negativt, som "ikke-kognitive" – men synes at omfatte motivationsmæssige og andre emotionelle faktorer. Dette punkt søger at møde den udfordring for en kognitivistisk forståelse af tænkning og læring - som generelt er udgangspunktet – som knytter sig til forholdet mellem universalitet/abstraktion og specificitet/konkretisering - en udfordring til begrebsdannelsen eftersom praktisk

problemløsning og handlen involverer andet og mere end abstrakt viden. En af eksperterne i OECD-projektet DESECO, psykologen Weinert, refererer også til empiriske data, der viser at løsningen på vanskelige problemer altid kræver kontekstspecifik viden og kunnen (Weinert, 1998, 2001). I hans psykologiske bidrag til DESECO projektets indledende begrebsafklaring understreger Weinert at kompetence til løsningen af en opgave indebærer og forudsætter en kombination af "kognitive og (i mange tilfælde) motivationelle, etiske, viljesbestemte og/eller sociale komponenter" (Rychen & Salganik, 2001, s 62, vores oversættelse). Kompetencebegrebet rummer altså en løs ende som synes at undsige bestræbelsen på målbarhed og sammenlignelighed.

Det fører os hen til det andet problem i den fremherskende kompetence-diskurs, nemlig at den ikke tager *kompetencernes subjektive* karakter alvorligt. I stedet antages det at praksis er uforudsigelig og kræver flere og andre forudsætninger end de kognitive, som anskues som faktorer, der forøger kompleksiteten af de opgaver, der skal handles kompetent på. På denne måde ses kompetence som uafhængig af det specifikke subjekt. Dermed taber man også dette subjekts relation til de opgaver eller den praksis, der er tale om, af syne. Umiddelbart taber man dermed muligheden for at få øje på de ressourcer, der kunne ligge i netop dette forhold – men 'gør altså opgaven sværere' i alle tilfælde. Mere alment får man ikke en ramme for at forstå det, som er den egentlige pointe i kompetencebegrebet, nemlig *mobiliseringen* af ressourcer.

Det er fatalt for forståelsen af kompetence og i særdeleshed for forståelse af dynamikken i *kompetenceudvikling* det vil sige *læring*. Selvom kravene eller succeskriterierne for kompetent praksis er eksternt bestemte er kompetent praksis grundlæggende subjektive processer, baseret på de tolkninger og følelser hvormed subjektet møder opgaven. Det handler først og fremmest om forholdet mellem opgave eller praksis og de sammenhænge hvori subjektets ressourcer – kognitive som ikke-kognitive - er funderet. Disse sammenhænge er livserfaringer og læring fra tidligere praksis i andre situationer. Kompetence og kompetenceudvikling må forstås som en personlig, kulturelt forankret og erfaringsbaseret kapacitet til at fortolke situationer og engagere sig i dem, og dermed også et redskab for ny læring. Vi må søge at forstå de 'subjektive produktivkræfter' som fører til læring og praksisudvikling, inklusive dem, der vedrører det emotionelle og kognitive arbejde med at løsgøre sig fra eller om-konfigurere sine erfaringer. Vi må kunne analysere den sammenvævning af rationalitet og forsvarsmekanismer, som har rod i livserfaringer fra familieinteraktion, ledelse af grupper og lokalsamfund osv. og forstå hvornår, hvordan og hvorfor de kan få en ny betydning i sammenhæng med professionel viden og professionelt arbejde – og dog stadig være forankret i personlige

erfaringer. Hvis vi anerkender den subjektive dimension i praksis muliggør det en empirisk undersøgelse af forholdet mellem de aspekter af kompetence som i DESECOs definition kun kunne defineres negativt, de 'ikke-kognitive, psykosociale forudsætninger' og praktikerens livserfaring og læring – som er individuelle, situationsbestemte og foranderlige. Dette vil imidlertid også kræve, at vi opgiver den tingsliggørelse af kompetencer som er en følge af den politiske brug af begrebet. Der er så stadig, på det analytiske niveau, en begrebsmæssig udfordring og behovet for en adækvat sprogbrug. Men denne udfordring på det analytiske niveau kommer jo faktisk også af, at analytiske begreber skal favne modsatrettede interesser og perspektiver. Det gælder den bureaukratiske interesse i en retlig kontrol og målbarhed og de lærende subjekters interesse.

I forskningsdelen af dette projekt satser vi på at afdække disse sammenhænge og modsætninger uden at foregøgle, at de kan løses i et entydigt begrebsapparat – mens vi i udviklingsarbejderne på forskellig vis søger at optimere vejledning, vurderingspraksis og institutionernes håndtering af IKV-studerendes utraditionelle forudsætninger for kompetenceudvikling. En bredere teoretisk og diagnostisk diskussion af det modsætningsfulde samfundsmæssige rum i hvilket kompetencer, herunder deres subjektive dimensioner, søges transformeret til professionel kompetence, kan læses i en artikel (Salling Olesen, 2013a) og det temanummer af tidsskriftet RELA (Eur. J. of Research in the Learning and education of adults) hvori den indgår.

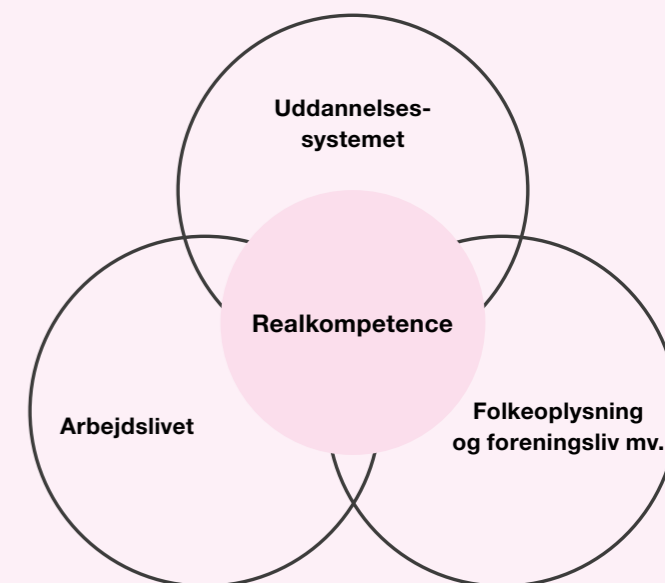
Den danske implementering af anerkendelse af realkompetencer

I Danmark er den gældende lovgivning om anerkendelse af realkompetencer fra 2007. Lovgivningen kan ses på baggrund af en række uddannelsespolitiske tiltag gennem en længere årrække. Det er f. eks. etableringen af voksen- og efteruddannelsessystemet i 90'erne, hvor arbejdserfaring udgør en del af det adgangsgivende grundlag til akademi-, diplom og masteruddannelserne.

I 2004 udarbejdede regeringen en redegørelse om anerkendelse af realkompetencer til Folketinget (Undervisningsministeriet, 2004). Redegørelsen indgik som led i strategien for at ruste Danmark til den globale konkurrence og styrke videnssamfundet gennem udvikling af en offensiv konkurrencestrategi. Strategien havde til formål at styrke indsatsen og udvide brugen af anerkendelse af realkompetencer. I redegørelsen anvendes begrebet "anerkendelse af realkompetencer" som et overordnet begreb for den samlede indsats for arbejdet med realkompetencer.

Redegørelsen er udarbejdet af Undervisningsministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Kulturministeriet og Økonomi- og Erhvervsministeriet i fællesskab.

Her beskrives hvordan realkompetence kan begrebsliggøres som et samspil mellem forskellige læringsarenaer ved brug af nedenstående model:



I redegørelsen opstilles en række principper for øgede muligheder for anerkendelse af realkompetence. Det er uddannelsernes mål og adgangskrav, der skal udgøre målestokken for en vurdering af realkompetencer:

- Den enkelte skal selv bidrage aktivt til dokumentation af realkompetencer
- Vurderingen er gratis for kortuddannede
- Uddannelsernes niveau og kvalitet må ikke forringes
- Metoderne skal sikre pålidelighed og tillid til resultatet
- Der skal udstedes beviser

Disse principper bibeholdes i den fortsatte politiske proces frem mod lovgivning i 2007. Begrebet realkompetence anvendes og defineres som en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor og hvordan de er erhvervet. Realkompetence omfatter både kompetencer, der er erhvervet i det formelle uddannelsessystem i arbejdslivet, f.eks. gennem læring på jobbet eller deltagelse i virksomhedsintern kompetenceudvikling. Det omfatter også kompetencer erhvervet i tredje sektor, f.eks. gennem højskoleophold, deltagelse i foreningslivets forskellige aktiviteter, eller som aktiv frivillig i en hjælpeorganisation, netværk mv. Man skulle altså anerkende resultaterne af både formel læring, ikke-formel læring og uformel læring.

I lovgivningen beskrives det, at en vurdering af realkompetencer (RKV/IKV) altid skal foretages på en uddannelsesinstitution og vurderingen skal altid sættes i forhold til konkrete uddannelsesbestemmelser i form af mål, kompetencebeskrivelse og krav inden for en given uddannelse. Dermed er der sat en ramme for, hvad der kan regnes med i en realkompetencevurdering i den danske model. Begreberne IKV og RKV bruges begge som forkortelser

for en realkompetencevurdering. For professionsbacheloruddannelserne indgår muligheden for at anerkende realkompetencer i adgangsbekendtgørelsen for uddannelsen. Her kaldes det som sagt for individuel kompetencevurdering, IKV.

Realkompetence beskrives som "alt det du kan", men er samtidigt afgrænset til "alt det du kan" set i forhold til konkrete uddannelsesbestemmelser. Udfordringen for uddannelserne er her hvordan man med afsæt i uddannelseslogikken forstår kompetencer, som er tilegnet gennem ikke-formel og uformel læring og tildeler dem værdi i uddannelserne gennem en vurdering. Uddannelserne har en udfordring i forhold til at rumme en både udviklingsorienteret og overvejende formativ tilgang og en vurderende og kontrollerende og mere summativ tilgang i deres arbejde med IKV (Aagaard og Dahler 2010).

Det er op til uddannelsesinstitutionerne at etablere procedurer og udvikle metoder og sikre kvalitet i arbejdet. Der er gennem årene udviklet forskellig praksis på institutionerne, hvor muligheden for at give adgang gennem en individuel kompetencevurdering er blevet prioriteret forskelligt. De professionshøjskoler som indgår i IKV-projektet har bl.a. ønsket at udvikle brugen af IKV, skabe kvalitet og på sigt skabe overensstemmelse i sektorens brug af IKV.

Uddannelserne udfordres i deres forståelse af hvad der kan være adgangsgivende kompetencer især set i forhold til, at den overordnede intention med anerkendelse af realkompetencer er at mobilisere den faktiske læring og kompetenceudvikling og udnytte læring som sker gennem livet.

Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne har primært til formål at skabe adgangsveje for ansøgere, som ikke har en gymnasial uddannelse. Det er ofte diskuteret hvordan man kan skelne mellem en IKV og en meritvurdering. Der er fx beskrevet i Rapport fra Undervisningsministeriets RKV-Arbejdsgruppe (*Rapport fra Undervisningsministeriets RKV-Arbejdsgruppe, 2011*) at der er tale om forskellige systemer, hvor IKV er et anerkendelsessystem i forhold til adgang, mens merit handler om afkortning af uddannelse.

Selv om opgaven med at skabe adgang gennem IKV kan virke overkommelig, da antallet af studerende optaget gennem IKV for de fleste uddannelser ikke er stort, er det gennem dette forsknings- og udviklingsprojekt blevet tydeligt at mere principielle uddannelsesmæssige udfordringer sættes i perspektiv gennem måden at gribe arbejdet med IKV an. Et centralt spørgsmål, som har været drøftet løbende på projektmøder, er om uddannelserne er parate til at møde studerende med andre forudsætninger

end standard-skoleadgangen? Ses anerkendelsen af realkompetencer forstået som anerkendelse af "alt det den enkelte kan" som en ressource og et potentiale og dermed en begyndende erkendelse på uddannelserne af kravene til en livslang læringsstrategi?

Professionsuddannelsernes akademisering

De professionsuddannelser som vi her arbejder med falder med visse modifikationer – som for en stor del kan ses som faseforskydninger - ind i et fælles udviklingsmønster. Deres oprindelse knytter sig til udviklingen af praktiske arbejdsfelter som, med en enkelt undtagelse (byggningskonstruktøruddannelsen) er velfærdsservice-områder. De har skilt sig ud som særskilte fag, der efterhånden systematiserer egen fagviden og en selvstændig uddannelse, som indgik i et relativt lukket kredsløb med et delarbejdsmarked knyttet til en enkelt arbejdsgiver eller en type af arbejdspladser som f.eks. offentlige institutioner, hvor også en del af oplæringen foregik. Det var en relation som havde megen lighed med lærlingeuddannelser og laugsvæsenet i håndværksfagene. Indholdet i disse uddannelser var for en stor del formidling af fagets praktiske erfaringer og arbejdsmåder, efterhånden suppleret af teoretisk viden som overvejende var leveret af akademiske professioner: Fra medicin til sygepleje og andre sundhedsuddannelser; fra humanistiske og naturvidenskabelige fagvidenskaber og psykologi til skolelærere og børnepædagoger; fra jurister og sociologer til socialarbejdere osv. Ofte var disse akademiske professioner samtidig specialister eller ledere i de pågældende arbejdsområder, og de dertil knyttede magtpositioner var langt fra entydigt accepterede af de praktiske fag. Tværtimod definerede de praktiske fag sig ofte i opposition til de akademiske, og byggede en fagidentitet på den større nærhed til hverdagspraksis på arbejdsområdet og ofte også til klienterne/brugerne.

Udviklingen af disse fag til professioner er derfor sket i en ambivalent sameksistens med akademiske fag, betinget af og vævet sammen med samfundsudviklingen på ganske forskellig vis, og på ret forskellige tidspunkter. F.eks. er børnepædagogfagets professionalisering et samspil af samfundsstrukturelle ændringer i arbejdsmarkedet, institutionsudbygning, faglig professionalisering og ændrede kønsrelationer analyseret (Salling Olesen, Warring, & Nielsen, 2014). I tiden efter 2. verdenskrig kan man se en begyndende konvergens mellem fagene i udviklingen af velfærdsstaten, uddannelsernes skolemæssige komponent forøges og indholdsmæssigt øgedes også ambitionsniveauet og selvstændigheden i disse fag. Men den grundlæggende komposition og den strukturelle tilknytning til et bestemt delarbejdsmarked holdt sig helt frem til 1990'erne. Inden for denne struktur søgte man at styrke den faglige basis gennem en udpræget akademisk drejning af det teoretiske indhold i samklang med den fremherskende

dominans af akademisk viden og skolastisk tænkning i hele uddannelsessystemet og i samfundet i øvrigt. Det førte i alle uddannelserne til en fremadskridende (men meget usamtidig) akademisering af disse uddannelser (R. Andersen & Weber, 2009). Det er vidtgående blevet opfattet som en professionalisering, undertiden en semi-professionalisering, fordi uddannelserne ikke bygger direkte på en akademisk forskningsbaseret uddannelse.

Selve begrebet profession er flertydigt – det indgår i dagligsproget som markør af kvalitetsstandard, som udtryk for neutralitet, som modbegreb til amatør osv. I en lang række faggrupper selvforståelse optræder professionsbegrebet nærmest normativt, som et "duelighedsmærke", og efterhånden som en statusmarkør. Her er synsvinklen intern, med vægt på det fælles faglige grundlag og den ideelle stræben efter kvalitet. Men videnskabeligt er begrebet især brugt i sociologi, som ser professioner udefra, fra deres samfundsmæssige funktion og betydning. Det udmøntes i nogle teorier i implicit anerkendelse af professionernes nøglefunktion for samfundet – i andre i en kritisk synsvinkel på de privilegier som professionerne tilraner sig og den magt de udøver ved at have "definitionsretten" indenfor et fagligt felt (Freidson, 2001; Laursen, Moos, Salling Olesen, & Weber, 2006). Disse forskellige synsvinkler afspejler det forhold, at professionen og den professionelle i det moderne samfund inkarnerer et særdeles vigtigt skæringspunkt mellem (1) rationalisering – at praksis er vidensbaseret – (2) arbejdsdeling/specialisering - og (3) ansvarsdelegering (Salling Olesen, 2011b; Salling Olesen, Nicoll, & Jütte, 2011).

Både de indre og de ydre perspektiver må medtænkes i et ordentligt professionsbegreb – og også være genstand for en teoretisk og empirisk diskussion i forhold til konkrete erhvervsgrupper – herunder også lærerne. Til dette formål kan et teoretisk og analytisk begreb sammenfattes på følgende måde:

En profession er en erhvervsgruppe, der er kendetegnet ved fire attributter

- Den har et faktisk og anerkendt monopol på et bestemt arbejdsområde eller en bestemt type af arbejdsopgaver
- Dens monopol legitimeres og muliggøres ved en bestemt specialiseret og teoretisk viden, ofte i praksis identificeret ved en selvstændig akademisk uddannelse
- Erhvervsgruppen har en selvstændig organisation og en form for fælles standard (etiske retningslinjer)
- Erhvervsgruppens medlemmer identificerer sig med professionen og tager fagligt ansvar for eget arbejde

Definitionen giver en analytisk ramme for at differentiere mellem forskellige professioner og til at forstå professioners rolle i samfundsudviklingen over lange tidsspan. Den inddrager både det ydre og det indre perspektiv. Hver

af attributterne er variable parametre. Det er åbenbart at de er indbyrdes delvis afhængige og tilsammen udgør de grundlaget for det 'konkordat med samfundet', som indrømmer erhvervsgruppen nogle fordele og privilegier mod, at den påtager sig ansvaret for et område af samfundsudviklingen.

Udviklingen af de praktiske professioner har handlet om at opnå de fire professionskendetegn i højere grad, og specielt i forhold til at leve op til det andet punkt, at ændre uddannelserne så de i højere grad har et egentlig teoretisk indhold, hvorved man så at sige har imiteret de klassiske professioners akademiske basis, samtidig med at man har forsøgt at fastholde uddannelsernes særlige profil som praksistilknyttede og baseret på deltagelse i det konkrete arbejde. Fra omkring årtusindeskiftet er det så blevet forstærket gennem ændrede studieplaner og ved at gøre adgangen til uddannelserne betinget af en gymnasial uddannelse. I dag er langt de fleste studerende ved professionshøjskolernes bacheloruddannelser unge, som optages på basis af en af de fire gymnasiale ungdomsuddannelser som er umiddelbart adgangsgivende, og som efterhånden gennemføres af mere end ¾ af de aktuelle ungdomsårgange.

Denne udvikling vurderes ganske forskelligt både inden for og uden for fagene/professionerne. Dels stilles der spørgsmål ved, om man har været i stand til at opretholde tilknytningen til det konkrete arbejde i praksisfeltet, dels stilles der spørgsmålstegn ved, om den teoretiske oprustning er relevant og funktionel i forhold til det angivelige formål: At øge kvaliteten i arbejdet og den selvstændige faglige kompetence hos fagets udøvere. Faktisk er det jo samtidig sådan, at de akademiske professionsuddannelser slås med vanskeligheden ved at etablere den levende forbindelse mellem praksisfelternes krav og den videnskabelige udvikling i forsknings- og uddannelsesmiljøet.

I forhold til denne skolastiske udvikling af uddannelserne kan man sige at IKV-studerende, der ikke har en gymnasial ungdomsuddannelse men ofte en erhvervsfaglig uddannelse og altid en eller anden form for arbejds- og livserfaring er en udfordring for uddannelsesinstitutionerne: Kan man rumme dem fagligt og socialt? Kan man overkomme at tage hensyn til deres særlige behov? Kan man integrere deres anderledes erfaringer i miljøet og måske ligefrem udnytte deres arbejds- og livserfaring som en berigelse af professionsuddannelsen?

Livserfaring og kompetenceudvikling: læreprocesser

Hvordan kan læreprocesser teoretiseres på en måde der modsvarer kompetencebegrebet? Det er klart nok ikke kun et spørgsmål om vidensoverførsel. Teorien må ikke blot

forholde sig til objektets ('virkelighedens') foranderlighed og det forhold, at problemer og praksisser altid er kontekstuelle, den må også inddrage livshistoriens specificitet og livserfaringens psykodynamiske karakter.

Den generelle udvikling i læringsforskningen har i de seneste år udviklet sig udover en psykologisk og pædagogisk ramme. Adskillige mere eller mindre uafhængige processer i andre discipliner og på tværs af discipliner har bidraget til læreprocesforskningen, og har dermed også omdefinert forskningens genstand. Disse udviklinger omfatter adskillige radikale opbrud, som bevæger sig udover det hidtidige syn på læring som en individuel tilegnelsesproces, der finder sted på grundlag af mere eller mindre intentionelle stimulerende aktiviteter (undervisning). Først og fremmest dominerer en grundlæggende konstruktivistisk tænkning: Læring er en konstruktiv aktivitet, som er interaktiv men aldrig bare modellerende eller styret af mødet med omgivelserne. For det andet: Forestillingen om et individuelt sammenhængende subjekt for læring og viden udfordres af forskellige ideer om et decentreret subjekt eller kollektive subjekter. For det tredje bliver forestillingen om at læring (og viden) er helt igennem mentale processer udfordret af forskellige ideer om materialitet, både i forhold til den kropslige karakter af at lære og vide, og i henseende til at se læring og viden som social praksis.

Der er en stærk tradition i Danmark for at forstå læreprocesser på baggrund af hverdagserfaringer. Begrebet erfaring har især været centralt i voksenpædagogikken – bl.a. fordi det anskuede læreprocesser ud fra deres betydning for den lærende selv (Salling Olesen, 1985, 2007, 2017), og adresserede de mange former for uformel læring. Dermed rummer det også en kritik af den pædagogiske disciplins institutionelle perspektiv som er central for en helhedsorienteret tænkning om læreprocesser som kompetenceudvikling. Det var en begrebsbrug som i høj grad tematiserede lønarbejdets betydning for voksnes læring, og aftegnede en anden tænkemåde end andre teoretiske traditioner knyttet til arbejdet – f. eks. arbejdsmarkedsforskning, som tenderer imod at se læreprocesser som tilpasning til arbejdsprocessens krav, eller de politiske og kulturelle bevægelses tendens til at underordne hverdagslivet under en højere sag. Teoretisk har det været erkendelsen af at samfundsmæssige forhold spiller en rolle ikke blot "udefra", ved at forme de sociale rammebetingelser, men også "indefra", gennem den samfundsmæssige formning af det lærende subjekt gennem livshistorien. At komme uden om den sædvanlige dikotomi mellem det individuelle og det samfundsmæssige niveau er en nøgleudfordring for læreprocessteorien.

Med livslang læring dagsordenen har denne teoretiske tilgang fået nyt momentum. Hvis man anskuer læring som en allestedsnærværende dimension i hverdagslivets erfaringer forudsættes en teoretisering af et forhold mellem subjektiv handlen og identitetsproces og subjektets sociale situation. Den politiske ambition om at engagere alle i livslang læring har styrket opmærksomheden på at forstå voksne menneskers læreprocesser og subjektive engagement som selvstændige dynamikker, der ikke bare kan afledes 1:1 af arbejdets krav eller lignende.

Det er baggrunden for udvikling af den livshistoriske forskning i voksnes uddannelsesdeltagelse og – motivation og deres faktiske læreprocesser. Betydningen af klasse, køn, etnicitet og tidligere livsløb som subjektiv livserfaring er blevet centrale temaer i forståelse af både arbejdsidentitet og livsorientering, og i forhold til specifikke læreprocesser (Salling Olesen, 2004, 2016; Salling Olesen & Weber, 2013).

I første omgang har denne interesse i høj grad været møntet på dem, som ikke viser interesse for uddannelse og ikke forholder sig eksplicit til læreprocesser, men siden mere generelt (Kondrup, 2011; Salling Olesen, 2016). I nærværende sammenhæng har denne tilgang vist sig særdeles produktiv i forhold til professionelle og professionsuddannelser, fordi den er velegnet til at belyse den særlige betydning af subjektivt engagement i arbejdet, og i det hele taget sammenvævningen mellem det faglige indhold i uddannelsen/arbejdet og de personlige erfaringer. Ikke mindst i de professioner som beskæftiger sig med mennesker som klienter/patienter/brugere giver den en indgang til at forstå sammenvævningen mellem – og ofte også spændingerne mellem personlige livserfaringer (præget af køn, klasse, etnicitet) og den kulturelt formede professionelle erfaring som formidles i form af formel professionel viden og kollektivt kodificeret praksis: I disse professioner er det ganske anskueligt, at læring ikke kun handler om erhvervelse af viden men også om deltagelse i en kropslig praksis, der er formet af teknologier, arbejdsorganisation osv. 'Læring af' en bestemt profession og læreprocesser i det professionelle arbejde fremstår som resultat af en interaktion mellem relativt forskellige dynamikker, nemlig den individuelle livshistorie, de samfundsmæssige og strukturelle transformationer af rammerne for arbejdet, og den faglige og videnskabelige udvikling af området.

Professioners udvikling kan altså anskues som et samspil af tre relativt uafhængige dynamikker:

- Samfundsmæssige dynamikker: teknologi, kultur, socioøkonomisk udvikling: Familienstruktur, medier
- Konstitueringen af viden (materiel idehistorie): 'Faglighed', videnskab, kundskab
- Den professionelles subjektive involvering i professionel praksis: Læreprocesser, forsvarsmekanismer, sårbarhed (Salling Olesen, 2001, 2012b; Salling Olesen & Weber, 2002).

Den individuelle udvikling af professionsidentitet og professionelle kompetencer foregår som en mediering mellem disse dynamikker, hvor medieringen mellem disse altid er en specifik individuel variant i hvert enkelt tilfælde. Denne sammenhæng er blevet indbygget i en heuristisk model til empirisk analyse af professionel læring og professionsidentitet (se figur).

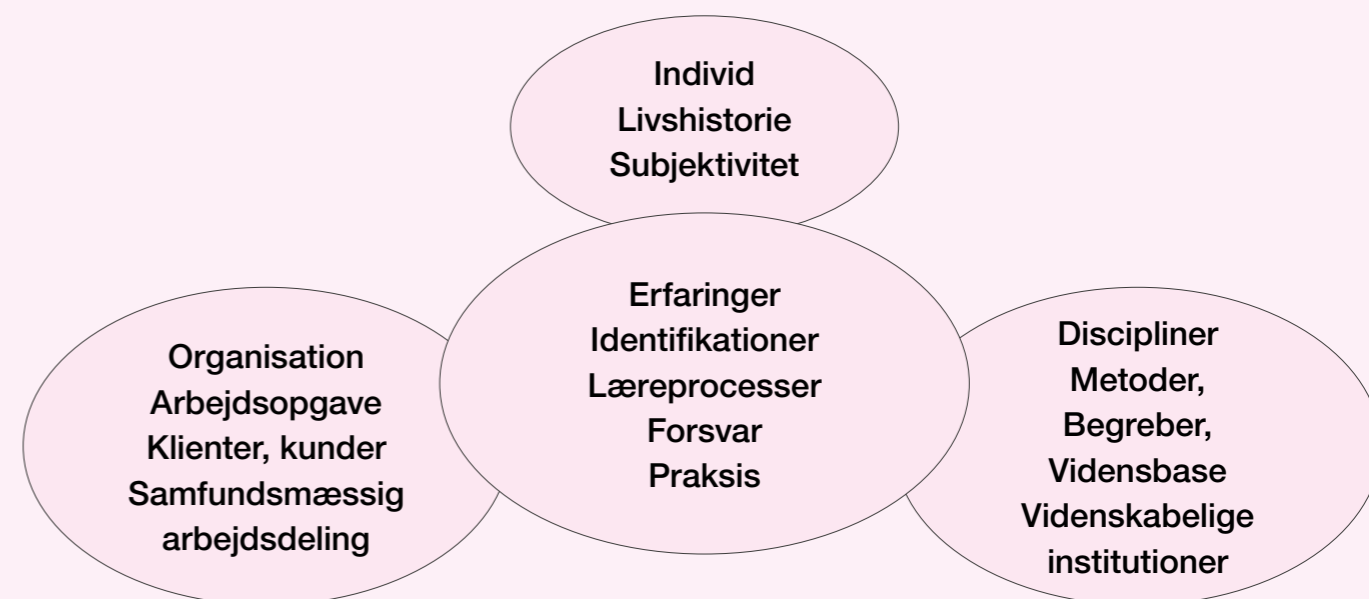
Disse forhold gælder naturligvis – men på en særlig måde – også for de tilfælde, hvor en person skifter livsbane og herunder erhverv - påbegynder en ny uddannelse, udvikler en ny arbejds- eller professionsidentitet, omsætter tidligere erfaringer på en ny måde i den nye sammenhæng. Altså det som sker i forbindelse med individuel kompetencevurdering. Derfor har denne livshistoriske rammeforståelse for udvikling af professionsidentitet også fundet anvendelse som ramme for analyserne af deres baggrund, overgang og læreprocesser under uddannelsen og tilegnelse af en ny professionel identitet. I det følgende skal vi forsøge at præcisere nogle af disse teoretiske problemstillinger.

Hverdagsliv, erfaring og læring

Læring foregår i et hvilket som helst rum, hvori vi som mennesker udfolder os praktisk og interagerer med verden, det gælder den sociale såvel som den naturlige.

Det er livssammenhæng som familien, arbejdspladsen, lokalsamfund, kulturelle fællesskaber, sportsklubber, politiske organisationer, faglige/professionelle fællesskaber, og såmænd da også skoler. For det enkelte menneske er det en livslang opbygning af erfaringer og kompetencer, som er en integral bestanddel af dette at færdes i samfundsmæssigt definerede rum. Det er ikke disse samfundsmæssigt definerede rum der i sig selv sikrer det. De bliver kun læringsrum i det omfang og på den måde mennesker individuelt og kollektivt definerer rummene som deres livssammenhæng, dvs. involverer sig i dem.

Det sker gennem den særlige omgang med de(t) sociale rum, som vi vil kalde *erfaring* (Salling Olesen, 1985, p.12). "Erfaring" er mere end en samling af *erfaringer*, som i dagligsprogets betydning af opslæmmede og tingsliggjorte produkter af levet liv, og det er også mere end umiddelbare perception(er) og handling(er). *Erfaring* betegner i denne sammenhæng det at etablere en forbindelse mellem ens egen umiddelbare sanselige oplevelse, og en kulturelt/sprogligt forarbejdet indsigt, som strukturerer forståelsen af den umiddelbare oplevelse. Det er en kollektiv proces. Individet konstitueres som socialt subjekt gennem denne erfaringsdannelse, dvs. ved at træde refleksivt i forhold til omverden og ved at deltage i reproduktion og omformning af kulturel indsigt og praksis. Der findes næppe i egentlig forstand nogen umiddelbar, helt uformidlet oplevelse. Omvendt findes der næppe nogen viden som ikke er situeret og praktisk indlejret, dvs. medieret gennem konkrete individer. Kulturel viden og bevidsthed reproduceres og ændres gennem den individuelle sanselige erfaring og kommunikationen af den. De konkrete erfaringsprocesser der forbinder den individuelle livshistorie med en samfundsmæssig og historisk proces er et resultat af den individuelle organismes (forsøg på) selvregulering.



Omgangen med den tingslige og sociale realitet er en del af den grundlæggende livsproces i biologisk og antropologisk forstand. Og det er erfaringen og læringen som muliggør udviklingen af denne selvregulering. Det biologiske selvreguleringsbegreb refererer til den biologiske evne til organisk liv og miljømæssig adaptation, men det interessante er jo at se på, hvordan denne selvregulerings-evne netop gennem evolution og social læring udvikler sig til en samfundsmæssig kraft, som gør at menneskelige samfund og det store kollektiv, "menneskeheden", (måske) kan regulere deres eget liv (vi får se hvor godt det kommer til at gå). Når mennesker handler sætter vi os i et dialektisk udvekslingsforhold til omverdenen, både den tingslige og den sociale, og gør den dermed også til objekt for refleksion og læring. Det vi i anden sammenhæng betegner som samfundsmæssige 'strukturer' og de historiske forandringer i dem er i denne optik effekter af den samfundsmæssiggjorte selvregulering, som er objektiveret og får en selvstændig realitet, men som dog i næste moment omformes gennem det sociale liv. Subjektet konstituerer sig i denne materielle udveksling mellem mennesker og social og naturmæssig objektivitet dels som individ, dels som socialt (kollektivt) subjekt. Læring er et dynamisk aspekt af denne udveksling. Subjektivitet er en forudsætning for læring, og læring er en forudsætning for subjektivitet. Det centrale er her at både omformningen af selvreguleringsevnen til individuel bevidst intention og udvikling af selvreguleringsevnen på et niveau der svarer til det nuværende samfundsmæssige liv, forudsætter læring (Negt & Kluge, 2014; Weber m.fl., 1997).

I dag er selv individuelle handlinger nødvendigvis samfundsmæssigt organiserede. Den individuelle bevidsthed og intention er spundet ind i den kollektive praksis og refleksion. Individuel læreproces og de kulturelle/samfundsmæssige rammer for bevidsthed kan ikke ses uafhængigt af hinanden. Det er også gennem den lærende deltagelse i den samfundsmæssige praksis - sådan som vi erfarer den - vi undertiden udvikler forestillinger om at den rummer flere muligheder og kan omformes. Utopien skal findes i den samfundsmæssige virkelighed. Men den findes kun, hvis der er nogen, der tænker den frem. For læsere der gerne vil læse mere om den teoretiske baggrund for erfaringsbegrebet henvises til Henning Salling Olesens bog *Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring* (Salling Olesen, 1985, kap 2) og til en dansk artikelsamling (Weber et al., 1997) hvori særlig artikler af Birger Steen Nielsen, Kirsten Weber og John Mortensen giver en indføring.)

Derfor kan et lærende menneske ikke forstås bare som et alment og abstrakt individ, det er et historisk specifikt individ, der produceres gennem en livshistorisk subjektobjekt-dialektik, dvs. forment i vekselvirkning med de sociale rum, hvori det lever. Socialt er det under alle

omstændigheder, men subjekt bliver det 'efterhånden' ved at erhverve sig og bruge nogle af de kulturelle redskaber til erfaringsdannelse. Derfor må vi forstå læreprocesser i lyset af denne samlede socialisationsproces og dens modsætninger og muligheder. Dette specifikke subjekt lever i en række sociale rum, der er forhåndsstrukturerede af andre forhold.

Disse sociale rum (her og nu) må ses som historiske steder, hvis betydning er strukturelt specifik og historisk foranderligt - det gælder skolen, og det gælder de andre sociale rum der kan komme på tale i en læringssammenhæng. Sociale relationer *inde i* disse sociale rum f.eks. magtrelationer er ligeledes (med)bestemt af denne strukturelle sammenhæng, de kan ikke 'snakkes væk' eller ændres ved viljens magt alene - men heller ikke opløses *uden* snak og vilje til erkendelse. Derfor må vi anskue læreprocesser ikke kun i den umiddelbare sociale praksis-sammenhæng, i de sociale rum i sig selv og hver for sig, som f.eks. arbejdspladsen, men i den videre samfundsmæssige kontekst og i lyset af de andre sociale praksis-sammenhænge som det enkelte individ indgår eller har indgået i. Hverdagen i hver af de situationer vi færdes i er "lærerig" - fyldt med oplevelser, problemer og udfordringer, som kan kræve at man lærer nyt, tager ved lære, bruger sine erfaringer. Hvis vi skal finde ud af, hvornår nogen lærer hvad og med hvilken betydning, har vi brug for at forstå den subjektive betydning disse situationer har for bestemte mennesker i deres liv(shistorie). Ligeledes skal vi forstå det, at der ofte ikke sker nogen læring, og det er jo faktisk i mindst samme grad relevant i lyset af den samme livshistoriske erfaringsproces.

Vi anskuer de sociale rum, hvori der (kan) læres som livsverdener, som steder hvor der leves *hverdagsliv*. De forskellige sociale rum, der hver for sig har potentiale for at være læringsrum, bliver det først ved at 'nogen', et lærende subjekt, føjer dem sammen. Det sker på en måde, der er bestemt af den lærendes livssituation og hverdagslige livspraksis, men også af dennes specifikke livshistoriske erfaring. Ved at tale om 'hverdagsliv' anskuer vi disse rum i den lærendes subjektive sammenhæng, og vi understreger at det netop ikke behøver at være defineret som læreproces eller som læringsrum for faktisk at være det.

Det udelukker omvendt ikke at livsrum der ER defineret som læreprocesser - f.eks. en skole - faktisk også bliver det - men da igen formidlet igennem den individuelle erfaring og gennem den plads den pågældende uddannelsessituation spiller i den lærendes subjektive livssammenhæng. Lige præcis dette lyder måske som formalistisk og et spil om ord, men det er det ikke. Det er selve grundlaget for at forstå læring som et integreret aspekt af det virkelige liv, altså for at tage det levende subjekt som en

helhed for hvem det at lære noget er en ofte forudsætning for og effekt af noget andet som er det vigtige: at udrette noget, at relatere sig til andre mennesker, at fornøje sig etc. Læring kan være et mål i sig selv men er det sjældent. Det kan være en bevidst bestræbelse men den er i fald oftest forbundet med videre formål af livspraktisk art (f.eks. blot at opnå formelle meritter).

Læring og identitetsudvikling - et psykosocialt perspektiv

I det foregående har vi sagt en del meget grundlæggende ting om livsprocesser og udvekslingen mellem individuelle mennesker og omverdenen. I denne forståelse er læreprocesser knyttet til livspraksis, og praksis er social. Vi kalder det læring når individet gennem denne proces *forøger sin praktiske og refleksive kapacitet*, dvs. sin handlekraft og indsigt i den objektive verden, hvori subjektet lever, men også sin forståelse af sig selv, og derigennem sin evne til at udfolde sine egne behov og impulser. Læring er i sin karakter knyttet til *praksis*.

I antropologisk inspirerede teorier og begreber om praksislæring som efterhånden er dominerende i læringsteori *uden for* formel skolemæssig didaktik, f.eks. i arbejdslivsrelateret og professionel læring, er denne tankegang almengjort og operationaliseret (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Læring defineres som akkulturation i forhold til en bestemt praksis - f.eks. en arbejdsproces/-plads eller profession - hvor man både erhverver viden og færdigheder og rent faktisk bliver en del af et fællesskab defineret ved denne praksis. Det er en tænkemåde som på meget afgørende vis sætter sig ud over pædagogikkens binding til den institutionelle og professionelt styrede læring, og dermed fornyende i forhold til den formelle uddannelses tænkning. Det er en fleksibel begrebsætning, som gør det muligt at etablere plausible modeller for meget afgrænsede læreprocesser - som lægger vægt på at læring sker gennem løsning af problemer i hverdagen (ganske tæt på en kognitivistisk læringsteori) eller gennem imitation - men også begreber for meget brede processer som i realiteten er lig med socialisering, inddragelse i en samlet kulturel sammenhæng. Denne fleksibilitet indebærer dog også en uskarp skelnen mellem specifikke 'lokale' fællesskaber og det bredere samfundsmæssige/kulturelle fællesskab så en given praksis som læres tages ud af sin samfundsmæssige ramme med dens funktionalitet, magtforhold og kulturelle logikker.

Det teoretiske problem er at denne begrebsætning kommer til at underbetone de lærende subjektets specifikke subjektive forudsætninger og engagement. Det er måske ikke nogen logisk nødvendig konsekvens - faktisk betones akkulturationens karakter af gensidig "forhandling" hvorved der potentielt sker ændringer både i praksisfeltet og den

lærendes identitet - men i praksis overses konflikter og brydningsforhold i almindelighed, og i særdeleshed dem, som har deres oprindelse i forholdet mellem det aktuelle sociale felt og de lærendes subjektive forudsætninger. Man kan også sige at den longitudinale - livslange - sammenhæng i den/de lærendes deltagelse i forhandlinger fortøner sig. En begrebsætning af en læreproces som kun eller primært tager udgangspunkt i en identifikation af det praksisfelt eller det fællesskab som strukturerer læreprocessen får ikke fat i kompleksiteten i den angivelige "forhandling" af identitet og praksis.

Det hænger jo sammen med at hvert subjekt er specifikt. Subjektivitet er en livshistorisk produceret individuel 'variant' af den bevidste og intentionelle såvel som ubevidste forarbejdning af sociale og kulturelle livsbetingelser. Det er aldrig et tomt kar der begiver sig ind i det aktuelle 'læringsrum'. Det at subjekterne er samfundsmæssigt producerede består vidtgående i, at de gennem deres livshistorie har inkorporeret kulturens betydninger og modsigelser, bogstaveligt lært i deres krop og i sproget som er vores mest afgørende sociale medium, men også at de har udviklet deres egen individuelle variant og retning. De er som individuelle personer et komplekst samspil af praksis, følelser og bevidsthed, med rationelle såvel som mindre rationelle bestanddele, og til enhver tid erkendes situationen og dens udviklingsmuligheder gennem denne subjektive forudsætning.

Læreprocessers dynamik er ikke rent kognitiv - deres kompleksitet, uforudsigelighed og mangfoldighed er knyttet til emotionelle engagementer, modstande og forskansninger som giver dem en bestemt retning, undertiden forhindrer dem etc. Samfundsmæssige, historiske forhold præger gennem den livshistoriske og kropslige tilegnelse subjekterne, og derfor er subjektive processer - viden, kunnen såvel som læring - på en gang samfundsmæssige og kropsligt medierede. Hvilke nye oplevelser og udfordringer der bliver anledning til læring, og hvilke ikke, afhænger af et konkret samspil mellem hverdagslivets sociale rammer og livshistoriske erfaringer, medieret gennem den individuelle lærende krop og bevidsthed.

Den longitudinale dimension - og dens uforudsigelighed og individuelle specificitet - er fuldstændig afgørende for det som her er temaet: Hvordan bygger læreprocesser og identitetsdannelse i en ny karriere på tidligere livshistoriske erfaringer og ressourcer? Men vi søger ikke kausale forklaringer eller lovmæssigheder. Målet er ikke at forudsige hvem der kan og vil hvad, men at forstå det som folk faktisk gør eller har gjort i lyset af deres tidligere erfaringer og livsbetingelser. Til at udvide og berige denne forståelse af hvordan tidligere livshistoriske erfaringer formidles i nutidige subjektive betydninger og identifikationer inddra-

ger man begreber fra socialisationsteori og socialpsykologi (Leithäuser, 1976; Kirsten Weber, 1995, 2002; Kirsten Weber & Olesen, 2001; Kirsten Weber & Salling Olesen, 2002).

Forståelsen af subjektivitet som et resultat af livshistoriske interaktionserfaringer førte på denne måde både til en problematisering af forestillingen om et afgrænset og sammenhængende subjekt på linje med den beskrevne udvikling af læringsteorier og til en ny udvikling i livshistoriske tolkningsmetoder. Med inspiration fra 'dybde-hermeneutisk tolkning', som grundlæggende er psykoanalytisk tolkningsmetode overført til kulturelle symboler og aktiviteter udvikledes nye måder at forstå subjektivitet som et aspekt af hverdagslivets interaktioner, herunder ikke mindst arbejde og arbejdsrelaterede læreprocesser. Denne tolkningsmåde åbnede en ny psykodynamisk forståelse af det individuelle subjektive engagement i arbejde og gav også anledning til en metodologisk refleksion af forskersubjektets involvering i tolkningen (Salling Olesen, 2013b, 2016), men faktisk var disse metodologiske udviklinger i høj grad indirekte bidrag til forståelse af de subjektive dimensioner af læreprocesser. Følelsesmæssige og kognitive processer ses som dimensioner af den samme proces, og som tæt sammenvævet med de kropslige og sociale praksisser som udgør kulturel betydning og samfundsmæssige betingelser. Ved at undersøge de subjekter hvori emotionelle og kognitive processer sammenvæves (livshistorien) rettes opmærksomheden mod den symbolske aktivitets forankring i den livshistoriske erfaring og aktuelt pågående praksis. Og det er netop centralt for forståelse af professionel læring og identitetsdannelse.

Vi kalder denne tilpasning af dybdehermeneutikken til analysen af hverdagslivs-interaktioner for psykosocial tolkning. Denne tolkning er altså en måde at undersøge forbindelsen mellem det enkelte menneskes konkrete sanselige erfaring – både i nutid og fortid – og de kulturelle symboliseringer som udgør viden og faglighed. Når vi derfor skal se på hvordan tilegnelsen af faglig viden og professionel identitet finder sted, må vi studere den transformation af konkrete erfaringers betydning som kan finde sted i forbindelse med en (ny) uddannelse eller en ny arbejds erfaring.

Forbindelsen mellem det samfundsmæssige niveau som er kodificeret som viden og fag, og den livshistoriske erfaring og identitet er helt afgørende for vores forståelse af karriereskift og de særlige læreprocesser der er involveret i dem. Vi har forsøgt at undgå begrebet transfer af to grunde. Dels indicerer transfer-begrebet at der er nogle enheder – viden, færdigheder osv. – som så at sige kan flyttes fra en sammenhæng til en anden, uden i sig selv at forandres. Dels har vi ønsket en forståelse der ikke kun så på det som overføres men også på den sammenhæng som gør det

muligt eller umuligt, og som evt. betyder at det må forandres i processen. Vi har i stedet brugt begrebet re-konfiguration, som ikke er ret meget bedre. Teoretisk henviser det til den materielle socialisationsteori, som formuleredes af Alfred Lorenzer og dannede baggrund for hans udvikling af den dybdehermeneutiske tolkning af kulturelle betydninger (Lorenzer & König, 1986). Socialisationsteoriens fokus er på den tidlige socialisation og i lighed med andre "moderne" psykoanalytisk inspirerede teorier ser den barnets tidlige erfaring af "verden" som grundlæggende for basal psykisk udvikling. "Moren" som er den centrale sikring af det afhængige barns ve og vel er i denne sammenhæng den korporlige repræsentant for "det sociale", og forholdet "indskrives" som spor af interaktionsformer, dvs. praksiserfaringer der siden hen uddifferentieres. Det særlige ved Lorenzers teori er, at den tillægger især sprogtilægnelsen en afgørende betydning for denne uddifferentiering. Praksiserfaringerne symboliseres, dvs. der etableres en forbindelse mellem den sanselige erfaring og et sprogligt udtryk. Der er det særlige ved den sanselige erfaring at den med et begreb fra psykoanalysen er scenisk, dvs. den er en fuldstændig helhedslig sammenhæng der omfatter de sanselige erfaringer af verden, relationerne og barnets kropslige involvering (afhængighed). Ingen af elementerne er uafhængig af denne helhed og barnets erfaring er altså i denne forstand en scenisk erfaring. Med sprogtilægnelsen træder barnet ind i den sociale verden – begrebsliggjort med Wittgensteins begreb om sprogspil. Barnet etablerer symboler, dvs. forbindelser mellem de interaktionsformer, som er kernen i den hidtidige erfaring og sproglige udtryk hvis betydning er givet udefra, gennem den sociale interaktion som har dannet sprogspillet univers. I første omgang er sprogtilægnelsen helhedslig, ikke-differentieret, men efterhånden bliver betydninger mere differentierede. Symbolisering indebærer, at der etableres en nær forbindelse mellem alle sider af den sanselige erindring (følelser, relationer, iagttagelser, handlinger) som indgik i den sceniske helhed og sproglige udtryk som på sin side har en betydningskerne som er nogenlunde socialt veldefineret men også rummer bibetydninger, som alle andre sprogbrugere knytter til dem på baggrund af deres erfaringsbaggrund. En særlig problematik vedrører det forhold at symboliseringer kan blive spaltet så forbindelsen mellem den sceniske erfaring og sprogbrugen brydes – det er vigtigt nok for forståelsen af mange senere dynamikker i vokseninteraktion og også for forståelsen af det, man kan kalde løsrevet viden – men det fører for vidt at komme ind på det i denne sammenhæng.

Denne fremstilling er en ekstrem forenkling med det klare formål at tydeliggøre hvorfor denne socialisationsteori og derpå baserede tolkningspraksis giver en produktiv begrebsramme for forståelse af læreprocesser. Det som skal fastholdes her er symboliseringens forbindelse mellem

den sceniske erfaring og sprogbrugen. Det er nemlig det som giver en rammeforståelse – mutatis mutandis, med relevante tilpasninger – for en forståelse af samspillet mellem de relationelle og følelsesmæssige sider af praktiske erfaringer og den sprogliggjorte kognition som er central i de fleste læreprocesser og de fleste former for faglig viden. På den ene side ser vi det som et bud på, hvordan de forskellige sider af læreprocesser og identitetsdannelse er sammenvævet i den subjektive udviklingsproces, og på den anden side giver Lorenzers håndfaste materialisme et bud på hvordan "samfundet kommer ind i kroppen" og former dynamikker der forbliver aktive senere i livet samtidig med, at den rammesætter en forståelse af hvordan det sociale samspil senere i livet muliggør endog meget store og undertiden brudvise omfortolkninger af de hidtidige livserfaringer. Disse forandringer er slet ikke generelle og heller ikke determinerede – de kan kun forstås bagfra. Det er den ultrakorte begrundelse for forskningsmæssigt at arbejde empirisk med dem. Et par af artiklerne i bogen som er baseret på disse typer af materiale viser, hvordan det åbner nye måder at forstå brud og kontinuiteter i karriereskift. Men det er også en vigtig forudsætning for at forstå at kompetenceudvikling ikke foregår som en lige linje eller en kumulativ proces – jf. vanskelighederne ved at definere 'key competences' teoretisk.

I det følgende vil vi skitsere mere generelt, hvordan disse begreber om erfaring og læring og konkrete analyser af livshistoriske processer kan hjælpe til en forståelse af kompetenceudvikling og dermed bidrage til grundlaget for kompetencevurdering i vejledningen og i den formelle realkompetencevurdering.

Vi har brug for at forstå kompetence i sammenhæng med livserfaring, og kompetenceudvikling som en forandring inden for en mere eller mindre stabiliseret identitet, eller som et moment i denne identitets udvikling. Når vi skal kategorisere livserfaringer kan vi allerførst inddrage fundamentale sociale erfaringsbaggrunde som socialklasse, køn og etnicitet som opsummeres til en kulturel identitet, men også subjektets forståelse af sin egen rolle i tilværelsen, som den kan aflæses af mønstre i selvbiografisk fortælling: forstår han/hun sig som den styrende i livsløbet, eller som et produkt af visse faktorer i omgivelserne, endda som offer for skæbnen (Alheit & Dausien, 2002; A. S. Andersen, Dausien, & Larsen, 2005; Schütze, 1984). Det er afgørende at begribe identitet som en subjektiv handling, en identifikationsproces, snarere end som et kulturelt aftryk af social påvirkning, og det er afgørende at anerkende den processuelle og sandsynligvis ambivalente karakter af identiteten. (Kirsten Weber, 1998; Kirsten Weber & Salling Olesen, 2001). Men det er videre også vigtigt at opnå en mere konkret differentiering af de samfundsmæssige relationer klasse, køn og etnicitet og

deres faktiske indbyrdes sammenvævning (intersektionalitet). Becker-Schmidt bidrog med begrebet om kvinders dobbelte samfundsmæssiggørelse (Becker-Schmidt, 1982, 1991; Becker-Schmidt & Knapp, 1987), Martin Baethge bruger begrebet livskoncept til at differentiere mellem arbejdsorientering, familieorientering, og fritidsorientering. Og i et større empirisk studie af unge menneskers form for arbejdsorientering skelner han mellem arbejde som konkret livsaktivitet, underopdelt i selvrealisering gennem arbejdets indhold eller en primær orientering mod de sociale relationer på arbejdspladsen – og på den anden side arbejde som instrumentel aktivitet, underopdelt mellem orientering mod indkomst og beskæftigelses sikkerhed og en orientering mere mod karriere og status (Baethge, 1994; Baethge, Hantsche, Pelull, & Voskamp, 1988). Disse empiri-nære kategorier kan bruges til at specificere klasse- og køns identitet, og på denne måde hjælpe til at få øje på de små forandringer og ambivalenser i de overordnede kategorier. Inden for arbejdsidentitet kan man videre forsøge at identificere specifikke arbejdsaktiviteter og former for engagement i dem. Professionel identifikation kan ses som en subjektiv identifikation, der forudsætter autonomi og ansvarlighed i arbejdet, og i Baethges sociologiske kategorier tværgående mellem engagement i arbejdets indhold og status/karriere kategorien som samfundsmæssig kategori.

Hensigten er primært at vise behovet for at integrere kategorier for livserfaringernes samfundsmæssige dimensioner med ideen om den subjektive erfaringsproces, som den er teoretiseret i afsnittet om læreprocesser og erfaring. Det er – igen – afgørende at undersøge den komplekse karakter af kompetenceudvikling og karriere på det konkrete hverdagslivs niveau, med inddragelse af individers tidligere livserfaringer set i forhold til de overordnede samfundsmæssige kategorier.

I livshistorie-tilgangens tolkningsprocedure har vi hentet en rammeforståelse for denne konkrete kompleksitet i begrebet om livserfaringens 'sceniske' karakter (Olesen & Weber, 2012; Salling Olesen, 2012a). Al den viden, de færdigheder og holdninger vi bærer med os er kropsliggjorte kombinationer af emotionelle, kognitive og handlingsmæssige praksisser som er sammenvævet i den scene som erfaringen fanger og forarbejder. Læring er i meget høj grad *experimentelle og refleksive rekonfigurationer af elementer* fra disse livserfaringer, som løsgør dem mere eller mindre fra en subjektiv konfiguration og etablerer dem i en anden. *Kompetence* i den forstand vi her taler om det er et potentiale for situationsbestemt mobilisering af mentale og kropslige ressourcer – som kan resultere i en læreproces, der producerer en ny kompetence, dvs. stabiliserer en umiddelbar tilgængelighed af disse ressourcer som øger potentialet i andre nye situationer.

Kompetence-vurdering er en kortlægning og prognostisk procedure hvorved man foregriber – med reflekterende, vejledende eller legale virkninger i hvilket omfang og i hvilke retninger en person kan udvikle sit potentiale for at mobilisere bestemte ressourcer. Tankegangen er at den psyko-social integration, karakteriseret ved hjælp af kategorier af den slags som skitseret ovenfor, kan bidrage til en sprogbrug der kan håndtere (ikke løse) de modsætninger, som dukker op ved at bruge kompetencebegrebet i politiske diskurser som den om livslang læring. Og det er netop det som kompetenceanerkendelse og værdsættelse handler om.

De praktiske udviklingsopgaver på professionshøjskolerne

IKV-projektet blev fra starten formuleret som et forsknings- og udviklingsprojekt, der forestår teoretisk forskning og udviklingsaktiviteter, der bidrager til en kvalificering af professionshøjskolernes tilgang til livslang læring, hvor den ikke-formelle, den uformelle og formelle læring forbindes i et kompetenceudviklingsperspektiv. Da IKV udgør et helt centralt element i anerkendelsen af den læring, der finder sted uden for det formelle læringsmiljø, kan det som tidligere beskrevet bidrage til at uddannelserne kan åbne for anerkendelse af læring som sker igennem hele livet og i alle livssammenhænge. Projektet har gennem årene fokuseret på muligheder og problemstillinger i forhold til hvordan formel, ikke-formel og uformel læring kan sættes i spil i professionshøjskolerne, hvad skal til i forhold til at institutionerne løfter opgaven, hvilke metoder og hvilke kompetencer skal medarbejdere være i besiddelse af for at løfte opgaven. Projektet har eksisteret siden 2013 med tilknytning af forskere, 3 ph.d. studier og 6 udviklingsprojekter, hvor de fleste har arbejdet frem til juni 2017. Gennem løbende projektmøder og sparring fra styregruppe, bestående af ledere fra de involverede institutioner, har projektet taget form og skabt en væsentlig platform for forståelse af livslang læring og udfordringer i forhold til at løfte opgaven med IKV.

I det samlede projekt har den overordnede intention været at skabe kvalitet i arbejdet med IKV med spørgsmål om udvikling af en valid vurderings praksis af ikke-formelle og uformelle kompetencer hos ansøgeren. Der har været meget stor optagethed af hvordan man i uddannelserne møder IKV-ansøgeren med spørgsmål om uddannelserne er IKVparate? Det vil sige, om man organisatorisk er åbne for intentioner med at anerkende realkompetencer; har man metoder og kompetence til at møde de studerende og udnytte de kompetencer som de har med sig osv. Projekterne har i meget vid udstrækning bidraget til at styrke uddannelsernes tilgang til IKV og har på den måde bidraget til et væsentligt skridt frem mod nye veje i forhold

til at anerkende den reelle og faktiske kompetence, som den studerende har med sig ind i uddannelserne.

En grundlæggende tematik for projektet har været på den ene side at møde den studerende med individuel viden, færdigheder og kompetencer tilegnet i specifikke kontekster og praksisser. Det lægger op til en fleksibel og individuel vurdering at kunne vurdere dem med deres særlige værdi; og på den anden side at kunne sikre standardisering og en reliabel vurdering med en retfærdighed og sammenlignelighed i vurderingerne. I diskussionerne herom er der ofte spurgt til, om uddannelserne faktisk ønsker at tiltrække de IKV-studerende med deres særlige kompetencer og dermed åbne for at anerkende deres faktiske kompetencer.

Både ph.d. projekterne og udviklingsprojekterne peger på konstruktive tilgange til IKV, som element i livslang læring og forudsætningerne som skal være til stede for at skabe en IKV-praksis med kvalitet.

Der peges på spørgsmålet om hvordan institutionerne møder de studerende med en vejledning, som giver rum for den IKV-studerende. Der peges på behovet for en generel kvalificering af vejledning. Der er udviklet nye metoder for vurdering, der kan synliggøre kompetencer som ansøgeren måske ikke selv er sig bevidst og som de, der vurderer ikke har øje for, altså spørgsmål om hvordan og om man kan få øje på de reelle kompetencer, som den enkelte har med sig.

Især forskningsprojekterne bidrager til analyse af og forståelse af individuelle kompetencer i et livshistorisk perspektiv og analyse af, hvordan processen om IKV-vurderingen kan ses som læreproces og bidrage til den studerendes tilgang til at være studerende i en professionsuddannelse og at kvalificere sig til professionen.

Der har gennem hele projektperioden været fokus på værdien af anerkendelse af ikke-formel og uformel læring ind i uddannelserne og for hvem? De konkrete spørgsmål har f.eks. været: Hvad bestemmer hvordan uddannelsernes ledelse forholder sig til det? hvordan tildeles ressourcer til arbejdet? Hvordan bliver man kvalificeret som medarbejder til at vejlede og bedømme kompetencer?

Et mere principielt spørgsmål er, hvordan nye forståelser og tilgange til kompetencer, som deltagelsen i IKV-projektet har givet deltagerne, kan få værdi og bidrage til uddannelsernes udvikling af pædagogik og lærings-tilgange som et bidrag til uddannelsernes forandring og reelle åbning mod livslang læring.

Om artiklerne
Individuel kompetencevurdering af ansøgere til læreruddannelsen - en af studievejlederens mange arbejdsopgaver giver Bitten Blaabjerg og Maja Damkier et bud på professionalisering af IKV-processen, der sikrer ensartethed og kvalitet. Her er der udviklet og afprøvet en tilgang til individuel kompetencevurdering, der potentielt kan anvendes af alle studievejledere og faglige sagsbehandlere. Der sættes fokus på at undersøge, hvordan og ud fra hvilke kriterier studievejlederen kan foretage en faglig vurdering af IKV-ansøgerens ikke-formelle og uformelle kompetencer. Med inspiration fra en række teorier er der i projektet udviklet et materiale, der omfatter 3 områder; en vejledning til interviewere i forbindelse med interview af IKV-ansøgere, en interviewguide samt vurderingskriterier til brug for interviewere. Artiklen giver en indføring i det samlede materiale, som udgør et bud på en ramme for arbejdet med den faglige sagsbehandling af IKV-ansøgningerne. En ramme, som kan være med til at sikre, at de faglige sagsbehandlere i de enkelte UC'er arbejder mod en professionalisering af IKV-processen som sikrer ensartethed, kvalitet og gennemsigthed.

BROER – fra kompetencer til kompetent. Hvordan bygger vi sammen med IKV-ansøgeren bro fra livskompetencer til eksplicit kompetence? Hvordan bygger vi bro mellem livskompetence og systemkrav? er skrevet af Anne Eijgendaal og Lene Kjær. Ud fra en særlig lidenskab for betydning af mangfoldighed i kompetenceforståelsen ser de kompetence som indlejret kropsligt, og forstår det som kontekst og relationelt bundet. Som sagsbehandlere er de optaget af de brobygninger, der kan samskabelses: I den enkelte ansøgers eget univers og i institutionens validering af den enkelte. De beskriver erfaringer med udvikling af en metode som anvendes i arbejdet med vurdering af IKV-studerendes kompetencer. Metoden kan medvirke til at afspejle en kompetenceforståelse, et videnssyn og en magtdimension, der kan bevæge sig mellem kontrol af og en udfoldelse af individets kompetencer, hvor det er ansøgerens levede kompetencer, der åbnes ud fra ansøgerens egen kontekst. Artiklen diskuterer også muligheden for at bruge metoden i de almindelige prøveformer.

Et billede af kompetence - Individuelle kompetencevurderinger som en genvej til pædagoguddannelsen for flygtninge og indvandrere er skrevet af Ann Elsebeth Jakobsen og Charlotte Troelsen. De udfordrer IKV-procedurens summative og formative tilgange, når disse anvendes i bestræbelserne på at kortlægge ansøgere med flygtninge og indvandrerbaggrunde i forhold til deres uddannelsesmæssige kompetencer. Med afsæt i et fireårigt FOU projekt, der konkluderede, at der i den eksisterende procedure er en favorisering af etnisk danske ansøgere, idet den individuelle vurdering i høj grad er kodet

med kulturelt betingende narrativer, som er selvfølgelig og transparente for etnisk danske ansøgere og interviewerne/bedømmerne, men opleves ugenomsigtige og ukendte for flertallet af de ikke-etnisk danske ansøgere. De peger desuden på et implicit formuleret uddannelsesmæssigt vilkår – nemlig en udpræget sikker dansksproglig kompetence. Denne ensidige fokusering på sproglige kompetencer skygger for indsigt i ansøgerens samlede livserfaringer, som også kan have værdi i et studieliv. Gennem interviews med FIF ansøgere (ansøgere med flygtninge- og indvandrer baggrund) kastes lys over sprogets ufuldkommenhed og de kommunikationsforstyrrelser, som uafsløreligt vil opstå i samtalen. Med eksempler fra projektet belyser artiklen hvordan brugen af foto kan nuancere samtalen og dermed bedømmelsesgrundlaget og synlighedsrelsen af væsentlige studiekompetencer.

På sporet af vejledningspotentialer i uddannelsesinstitutionen. Vidensproduktion om IKV set i lyset af europæisk definerede vejledningsprofessionelle roller reflekterer Miriam Dimsits over den viden om vejledning, som er produceret i den første udgivelse fra IKV-projektet (Salling Olesen og Aagaard 2016). Hendes pointe er at studievejlederen må forstå sin praksis omkring IKV i forhold til sin rolle i uddannelsesinstitutionen. Der gives et bud på, hvordan studievejlederen kan forstå sin kontekst gennem NICE-blomstens definerede vejledningsroller. NICE-blomsten kan bidrage til at forstå sin rolle i institutionen, de roller man råder over og de roller eller medarbejdergrupper man potentielt kan samarbejde med; herved har studievejlederen en øget mulighed for også at kunne implementere ny viden fra nærværende udviklingsprojekt til sin praksis.

Individuel kompetencevurdering (IKV) som vej til et bredere læringsbegreb? af Jeanette B. Leth og Steen Baagøe Nielsen undersøger på baggrund af det bagvedliggende ph.d. projekt studerende optaget gennem denne adgangsvej, dels for at levere et større indblik i sådanne studerendes konkrete veje, motivation og oplevelser undervejs i deres professionsbacheloruddannelse, men også for at synliggøre nogle mere almene dynamikker i professionsbachelor-uddannelserne og diskutere uddannelsesprocesser og oplevelser, som deles af den brede gruppe af studerende på uddannelserne. Viden som samtidig måske kan give nye perspektiver på, hvordan vi også gennem optagelses og uddannelsessystemet i et bredere perspektiv taber og spilder talenter. Således mangler der i udstrakt grad viden om karakteren af disse studerendes uddannelsesdeltagelse og de læreprocesser og den motivation og modstand de oplever gennem uddannelserne, herunder ikke mindst hvordan de formår at kompensere for deres manglende formelle kompetencer. Viden, som fra et uddannelsesmæssigt perspektiv kan gøre os

klogere på dynamikken i almene læreprocesser, der finder sted på vores uddannelser, trods deres alternative – og set fra det formelle uddannelsessystems perspektiv - manglende forudsætninger.

Karsten Mellons artikel **Identifikation med omsorg. På vej mod en ny professionsidentitet** bygger ligeledes på et ph.d.-projekt. Her fokuseres på hvordan individuel kompetencevurdering giver mulighed for et karriereskifte og tilegnelse af en ny professionsidentitet i forbindelse med uddannelse ved pædagoguddannelsen. Forsknings-tilgangen er baseret på en livshistorisk forskningstilgang. I artiklen bringes fortolkninger af interview med den voksne IKV-studerende, Mette, der er blevet optaget på pædagoguddannelsen. For Mette, der oprindeligt er uddannet afspændingspædagog, er uddannelsen til pædagog et karriereskifte båret af interesse i at lære nyt om pædagogik, om at få en uddannelse, der modvirker risiko for fyring og medvirker til nye muligheder på arbejdsmarkedet. Men fortolkningen af interviewet med Mette peger også på sammensatte forståelser af grunden til at vælge at uddanne sig. Valget skal også forstås i lyset af fortiden og i dette tilfælde relation til Mettes mor. Artiklen viser, at såvel skolegang, moderens rolle og det kommende arbejdsliv ikke kan forstås som simple og entydige fortællinger, men som modsætningsfyldte fortællinger og med ambivalens hos fortælleren, dvs. Mette. IKV-studerendes studieliv bør ud fra en psychosocial-tilgang forstås som unikke personer der med fortolkning af hver deres erfaringer og oplevelser kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af det komplekse fænomen som professionsidentitetstilegnelse synes at være.

Jeanette Lindholms artikel **Hverdagslivsfortællinger om kompetencer i sundhedsuddannelser** belyser IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for at gennemføre professionsuddannelser og tilegne sig professionsidentitet som sygeplejersker hhv. ergoterapeuter. Artiklen analyserer *modstand* eller *drivkraft* og *motivation* for den læring, de studerende gennemlever i den igangværende sundhedsuddannelse og fortolker dem som resultat af hverdagslivets erfaringer og mønstre for læring. Artiklen belyser videre de IKV-studerendes oplevelse af om-identifikation fra et fagområde (faglært/ufaglært) til et andet fagområde som sundhedsprofessionel.

Med udgangspunkt i 2 konkrete cases vises hvordan de IKV-studerendes erfaringer fra uformelle og ikke-formelle læringsscener på arbejde, i familielivet og/eller i fritiden indgår i udvikling af kompetencer og professionsidentitet for kommende sundhedsprofessionelle, herunder ikke mindst hvilken betydning dette har for de relationer, de indgår i under studiet med borgere i den klinisk undervisning og med medstuderende i studiemiljøet.

Teoretisk tager artiklen afsæt i livshistorie- og hverdagslivsteori. Gennem de livshistoriske interview fremkommer en retrospektiv fortælling om oplevelserne fra læring i barn-dom og ungdom. Disse erfaringer fra arbejde, i familielivet og/eller i fritiden fokuseres ud fra et fænomenologisk perspektiv særligt på *de upåagtede handlinger, forståelser og gøremål*, vaner der indgår i samspil med omgivelserne og således former dem indgående i forskellige sociale relationer. Når hverdagslivet udføres under modsatrettede krav fra aktiviteter og omgivelser, kan rutiner og vaner skærme imod følelsesmæssige belastninger, og bringe sammenhæng i intellektuelle, følelsesmæssige og sociale reaktioner. Rutinerne i hverdagen rummes i hverdagsbevidstheden, som er plastisk, tilpasningsorienteret og konfliktundvigende. Subjektets parathed til at lære nyt tilegnes i hverdagslivet som erfaring, gennem modsigelser og psykiske ambivalenser.

Videre arbejde med IKV og anerkendelse af realkompetencer i professionsuddannelserne

Vi har flere gange i denne artikel peget på, at det forholdsvis begrænsede fænomen som IKV udgør i dag rummer eksemplariske udfordringer for hele det formelle uddannelsessystem. En forudsætning herfor er at man på alle niveauer i uddannelserne accepterer:

- At al læring uanset hvor og hvornår den er tilegnet har værdi for den enkelte og for samfundet.
- At anerkendelse af realkompetencer supplerer formel læring, fordi det synliggør og værdsætter mangfoldigheden af menneskers læring

Dette værdimæssige udgangspunkt (Villalba & Bjørnåvold, 2017) er langt fra tilstede. Som vi har beskrevet ovenfor er den herskende situation at det formelle uddannelsessystem og erhvervslivet står for ganske forskellige anerkendelsessystemer. Det betyder også at tænke IKV, som led i den sammenhængende uddannelses- og læringsstrategi som formuleres af uddannelserne og ikke alene at se IKV som en afgrænset opgave. Vi mener derfor at arbejdet med at kvalificere vejledning og vurdering af IKV-studerende og tilsvarende udvikling af undervisning og studiemiljø kan give et vigtigt bidrag til at spore professionshøjskolerne ind på livslang læring som ramme om læring og kompetenceudvikling.

I det IKV-projekt som nu afsluttes med denne bog og med 3 ph.d. afhandlinger som afleveres og forsvares i den kommende tid har vi bevæget os på to spor: Et grundforskningsspor og et udviklingsspor.

Grundforskningen har forsøgt at skabe viden om forholdet mellem læring fra forskellige livsarenaer, dynamikkerne i karriereforløb og sporskifte, og mødet mellem de stude-

rendes subjektive erfaring og en professionsuddannelse som generelt er lagt an på andre studerende med teoretisk skolebaggrund. Gennem den livshistorisk orienterede kvalitative metode har vi fået en dybtgående indsigt i et antal eksemplariske forløb. De har afdækket mangfoldigheden og kompleksiteten i kompetenceudviklingen, og det har muliggjort formuleringen af teoretiske problemer, der både handler om selve den omsætning af erfaringer til kompetence og professionsidentitet som hver enkelt studerende gennemløber, men som også handler om de indbyggede problemer der er i at skabe et fælles begrebsapparat der skal kunne lægges til grund for administrativ praksis men som også skal kunne rumme netop den subjektive mangfoldighed.

I det udviklingsmæssige spor er der gennemført en lang række projekter, der har det tilfælles at de viser udfordringerne for institutionen og for mainstream undervisning i at tilgodese studerende med andre forudsætninger og drage nytte af de anderledes erfaringer, de bringer med sig ind i studiet. Det gælder ikke mindst for professionsuddannelserne, at den fremherskende skolestiske curriculum-tænkning og kundskabsopfattelse udfordres af det forhold, at alle professionsuddannelserne har en komponent af praksis-uddannelse som gør det indlysende at kundskab ikke kan være abstrakt og dekontekstualiseret. Omsætningen af faglig viden og dannelsen af faglig identitet er altid afgørende for deres individuelle deltagelse i de udviklingsprocesser og brydninger der er i professionens arbejdsfelt – og i de fleste tilfælde er den professionelle praksis også stærkt personligt involverende. Den rekonfigurationsudfordring som de IKV-studerende står overfor, når de skal udnytte deres uformelle læring, er derfor allerede tilstede som et kerneproblem i professionsuddannelsernes relation til praksisfeltet.

En fortsat FoU indsats der bidrager til at ikke-formel og uformel læring værdsættes og reflekteres i uddannelserne på alle niveauer, kan derfor hjælpe uddannelserne til at indpasse sig i kompetencestrategier der er baseret på livslang læring.

Der kan konkret peges på en opfølgning af det samlede IKV-projekt gennem

- At styrke IKV, individuel kompetencevurdering ved adgang til professionsbacheloruddannelserne og udbygning og vedligeholdelse af struktur- og ressourcegrundlag for individuel kompetencevurdering
- FoU indsats for at anerkende arbejdspladslæring og læring i fritidsaktiviteter og livserfaringer i almindelighed.
- At styrke indsatsen for at anerkende de faktiske kompetencer, som den enkelte studerende har med sig ind i uddannelse og som tilegnes gennem uddannelse med henblik på en dynamisk og fleksibel uddannelse.
- At anvende anerkendelse af realkompetencer i forhold til særlige målgrupper, som fx flygtninge og frivillige. Hvor en styrket indsats om synliggørelse og anerkendelse af kompetencer kan bidrage til både uddannelse, beskæftigelse og dermed samfundsmæssig værdi.
- At styrke en sammenhængende kompetencestrategi hvor brugen af anerkendelse af realkompetencer motiverer flere mennesker til uddannelse, som samtidigt knyttes til erhvervslivets behov for kompetenceudvikling og læring. Dette inkluderer en indsats om kompetenceudvikling sammen med offentlige institutioner og virksomheder.

Litteraturliste

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The “Double Face” of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a “Silent Revolution.” *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22. Retrieved from <http://www.worldcat.org/oclc/425480992>

Andersen, A. S., Dausien, B., & Larsen, K. (Eds.). (2005). *Livshistorisk Fortælling og Fortolkende Socialvidenskab*. Frederiksberg: Roskilde University Press.

Andersen, R., & Weber, K. (2009). *Profession og praktik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersson, P., & Harris, J. (Eds.). (2006). *Re-therorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: NIACE.

Baethge, M. (1994). Arbejde og identitet hos unge. In **Arbejde og Subjektivitet** (pp. 227–248). Roskilde: Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitet.

Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W., & Voskamp, U. (1988). *Arbeit und Identität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Becker-Schmidt, R. (1982). Modsætningsfyldt realitet og ambivalens: kvinders arbejds erfaringer i fabrik og familie. *Udkast*, (n/a), 164–198.

Becker-Schmidt, R. (1991). Continuity and discontinuity in Women’s Life Courses. In W. R. Heinz (Ed.), *Theoretical Advances in Life Course Research. Status Passages and the Life Course*. Weinheim: Deutsche Studien Verlag.

Becker-Schmidt, R., & Knapp, G.-A. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung - die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In L. Unterkirchner & I. Wagner (Eds.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft*. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.

Freidson, E. (2001). Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge. *Sociologie Du Travail*, 45(3), 240. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(03\)00042-6](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(03)00042-6)

Harris, J., Wihak, C., & Van Kleef, J. (Eds.). (2014). *Handbook of the Recognition of Prior Learning. Research into practice*. Kondrup, S. (2011). *Livslang Læring for alle. En arbejdslivshistorisk undersøgelse af ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*. Roskilde: Roskilde University.

Laursen, P. F., Moos, L., Salling Olesen, H., & Weber, K. (2006). *Professionalisering. En grundbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Leithäuser, T. (1976). *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt/Main; New York: Campus-Verlag.

Lorenzer, A., & König, H.-D. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In *Kultur-analysen* (Vol. 7334, pp. 11–98). Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.

Negt, O., & Kluge, A. (2014). *History and Obstinacy*. New York, N.Y.: Zone Books.

Nicoll, K., & Olesen, H. S. (2013). Editorial: What’s new in a new competence regime? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 103–109. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.relae7>

Olesen, H. S., & Weber, K. (2012). Socialization , Language , and Scenic Understanding . Alfred Lorenzer å TM s Contribution to a Psycho-societal Methodology 1 . The Landscape Before and Around LORENZER. *FORUM : QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG*, 13(3), aRT. 22.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.

Rapport fra Undervisningsministeriets RKV-Arbejdsgruppe. (2011). København.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. (D. S. Rychen & L. H. Salganik, Eds.). Seattle/Toronto/Bern/Göttingen: Hogrefe & Huber.

Salling Olesen, H. (1985). *Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring*. Unge pædagoger. Retrieved from files/2436/save_zotero.html

Salling Olesen, H. (2001). Professional Identity as Learning Processes in Life Histories. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 290–298.

Salling Olesen, H. (2004). The Learning Subject in Life History - a Qualitative Research Approach to Learning. In M. H. Menne Abrahão Barreto (Ed.), *A Aventura (Auto)biográfico. Theoria & Empiria*. (pp. 419–464). Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS.

Salling Olesen, H. (2007). Be(com)ing a General Practitioner. Professional identities, Subjectivity and Learning. In L. West (Ed.), *Using biographical and life history approaches in the study of adult and lifelong learning: european perspectives*. Frankfurt am Main: P. Lang.

Salling Olesen, H. (2011a). Realkompetencevurdering: Forståelsesrammer og begreber. In A. M. Dahler & K. Aagaard (Eds.), *Anerkendelse af realkompetencer: en antologi* (pp. 41–50). Aarhus: ViaSysteme.

Salling Olesen, H. (2011b). Uddannelse. Samfundsmæssig menneskeproduktion. In H. Andersen (Ed.), *Sociologi. Grundbog til et fag* (pp. 193–211). København: Reitzel.

Salling Olesen, H. (2012a). FORUM : QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH SOZIALFORSCHUNG The Societal Nature of Subjectivity : An Interdisciplinary Methodological Challenge 1 . A Psycho-societal Approach in Empirical Social Research.

Salling Olesen, H. (2012b). Professional Learning and identity. In E. C. de Souza (Ed.), *Educação e ruralidades. Memórias e narrativas (auto)biográficas*.

Salling Olesen, H. (2013a). Beyond the current political economy of competence development. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, 153–170. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9013>

Salling Olesen, H. (2013b). The Societal Nature of Subjectivity: An Interdisciplinary Methodological Challenge. *HISTORICAL SOCIAL RESEARCH-HISTORISCHE SOZIALFORSCHUNG*, 13(3), 7–25.

Salling Olesen, H. (2016). A PSYCHO-SOCIETAL APPROACH TO LIFE HISTORIES. In I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.

Salling Olesen, H. (2017). Læringsbarrierer, læringsmodstand og læringsforsvar : prismen for en historisk konfliktudfoldelse. In K. Mellon (Ed.), *Læring eller ikke-læring?* (pp. 23–40). Frederikshavn: Dafolo.

Salling Olesen, H., Nicoll, K., & Jütte, W. (2011). Editorial: Professionalisation – the struggle within. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 2, 7–20.

Salling Olesen, H., Warring, N., & Nielsen, S. B. (2014). Institution, profession og samfund. In J. H. Mikkelsen (Ed.), *Social indsigt for pædagoger 3. udgave* (pp. 15–52). Frederiksberg: Frydenlund.

Salling Olesen, H., & Weber, K. (2002). Chasing potentials for a adult learning. Lifelong learning in a life history perspective. *Zeitschrift Für Qualitative Bildungs-, Beratungs- Und Sozialforschung*, 2, 283–300.

Salling Olesen, H., & Weber, K. (2013). Socialization, Language, and Scenic Understanding. Alfred Lorenzer's Contribution to a Psycho-Societal Methodology. *HISTORICAL SOCIAL RESEARCH-HISTORISCHE SOZIALFORSCHUNG*, 38(2), 26–55. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1906/3442>

Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählen. In M. Kohli & G. Roberts (Eds.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit* (pp. 78–117). Stuttgart: Metzler.

Undervisningsministeriet. (2004). *Redegørelse til Folketinget: Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne*.

Villalba, E., & Bjørnåvold, J. (2017). *Validation of non-formal and informal learning in Europe*. Aarhus. Retrieved from <http://vplbiennale.com/wp-content/uploads/sites/7/2017/04/cVBP-02-Villalba-and-Bjornavold.pdf>

Weber, K. (1995). *Ambivalens og Erfaring. Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb*. Weber, Kirsten (1995) *Ambivalens og erfaring. Mod et kønsdifferentieret læringsbegreb*. Roskilde: Adult Education Research Group, Roskilde University.

Weber, K. (1998). *Life history, gender and experience: theoretical approaches to adult life and learning. Papers presented at the Roskilde University 25th Anniversary Conferences on Life History, Gender and Experience*. Roskilde: Adult Education Research Group, Roskilde University.

Weber, K. (2002). *Læring på livstid?* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Weber, K., Nielsen, B. S., & Salling Olesen, H. (1997). *Moden til Fremtiden*. (H. Weber, Kirsten; Nielsen, Birger Steen; Salling Olesen, Ed.). Frederiksberg: Roskilde University Press.

Weber, K., & Olesen, H. S. (2001). Alle disse historier, al denne snak. Livshistori(r) som pædagogisk metode, behagelige kulturstudier eller problematisk realitetsorientering. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 34–43.

Weber, K., & Salling Olesen, H. (2001). Space for experience and learning. Theorizing the subjective side of work. In K. Weber (Ed.), *Experience and discourse in professions: a life history perspective* (Vol. 2001, pp. 27–58). Frederiksberg: Roskilde University Press. Retrieved from http://rub.ruc.dk/soeg/kviksoeg/?query=pure_ddfmxid:a0b400e0-52ae-11db-ae81-000ea68e967b

Weber, K., & Salling Olesen, H. (2002). Chasing potentials for adult learning: Lifelong learning in a life history perspective. In *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, (pp. 283–300).

Weinert, F. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In Matalik; & Schade (Eds.), *Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte*. Baden-Baden: Nomos.

Weinert, F. (2001). Concept of Competence: A conceptual Clarification. In Rychen & Salganik (Eds.).

Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ziehe, T., Fornäs, J., & Nielsen, E. (1989). *Ambivalens og mangfoldighed*. København: Politisk Revys forlag.

Individuel kompetencevurdering af ansøgere til læreruddannelsen

– en af studievejlederens mange arbejdsopgaver

Af **Bitten Blaabjerg**, lektor og studievejleder, VIA University College og **Maja Damkier**, lektor og studievejleder, University College Lillebælt

Indholdsfortegnelse

Abstract	32
Vejledning til interviewere i forbindelse med interview af IKV-ansøgere	33
Interviewguide	34
Interviewspørgsmål	34
Vejledende vurderingskriterier til IKV-ansøgere	37
Gruppe 1 - afslag	37
Gruppe 2 – indkaldes til interview med henblik på vurdering af studiekompetencer	37
Gruppe 3 – direkte adgang til optagelsessamtalen i kvote 2	37
Vurdering af ansøgers studiekompetencer (gruppe 2)	37
Hvordan forstå begrebet studiekompetence?	37
Hvordan lede efter tegn på studiekompetence?	38
Beskrivelse af de 7 delkompetencer - herunder kendetegn og eksempler	38
Afrunding	40
Litteraturliste	41
Til inspiration for interviewere	41

Abstract

For at få adgang til en kvote 2 optagelsessamtale på læreruddannelsen skal ansøgere, der ikke har en fuld gymnasial baggrund, opnå tilladelse gennem en individuel kompetencevurdering. Et bud på en professionalisering af IKV processen, der sikrer ensartethed og kvalitet, har været målet med nedenstående aktionsforskningsinspirerede projekt. Her er der udviklet og afprøvet en tilgang til individuel kompetencevurdering, der potentielt kan anvendes af alle studievejledere og faglige sagsbehandlere. I projektet har fokus været på at undersøge, hvordan og ud fra hvilke kriterier studievejlederen kan foretage en faglig vurdering af IKV-ansøgerens ikke-formelle og uformelle kompetencer. Med inspiration fra konstruktivistisk vejledningsteori, læringsteori, teori om kompetenceforståelse samt narrativ og systemisk teori er der i projektet udviklet et materiale, der omfatter 3 områder; en vejledning til interviewere i forbindelse med interview af IKV-ansøgere, en interviewguide samt vurderingskriterier til brug for interviewere. Nedenstående artikel indeholder en indføring i det samlede materiale, som udgør vores bud på en ramme for arbejdet med den faglige sagsbehandling af IKV-ansøgningerne. En ramme, som kan være med til at sikre, at de faglige sagsbehandlere i de enkelte UC'er arbejder mod en professionalisering af IKV-processen som sikrer ensartethed, kvalitet og gennemsigtighed.

Reformer og nye lovgivningsmæssige tiltag i professionsuddannelsesregi betyder nye krav samt nye udfordringer og muligheder på uddannelserne og ikke mindst stigende efterspørgsel efter vejledning. På læreruddannelsen er en af studievejlederens mange arbejdsopgaver at foretage en vurdering af, om IKV-ansøgeres faglige kvalifikationer kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav, så ansøgere kan få tilladelse til at deltage i en kvote 2 optagelsessamtale. Den individuelle kompetencevurdering på læreruddannelsesinstitutionen er således adgangsporten til deltagelse i optagelsessamtalen. For studievejlederen rejser dette spørgsmålet om, hvordan og ud fra hvilke kriterier denne vurdering foregår, herunder ikke mindst hvorledes kompetencer, som er erhvervet på andre måder end via det formelle uddannelsessystem, vurderes.

Studievejlederens tilgang til dette arbejde har været omdrejningspunktet for et projekt, hvor fokus har været en kvalificering af IKV-optagelsesarbejdet. I projektet har hensigten været at undersøge, hvordan vi i læreruddannelsen kan kvalitetssikre arbejdet med at forstå og vurdere IKV-ansøgeres samlede kompetencer samt udvikle en fælles tilgang til optagelse af IKV-studerende med henblik på deres retsstilling¹. Vi har over en kort årrække arbejdet ud fra en aktionsforskningsinspireret tilgang, hvor vi har ladet os inspirere og informere af forskellige teoretiske positioner. På denne baggrund har vi udviklet, afprøvet og forfinet et materiale med en tilgang til individuel kompetencevurdering, der potentielt kan anvendes af alle studievejledere/faglige sagsbehandlere, der arbejder med IKV i forhold til optag på de konkrete udbudssteder for læreruddannelsen. Materialet er udviklet med henblik på en professionalisering af IKV-processen, som sikrer ensartethed og kvalitet, og samtidig lever op til intentionerne omkring livslang læring og livslang vejledning. Intentionen med materialet er således, at give mulighed for en fælles tilgang til arbejdet med en kvalitetssikring af IKV arbejdet på læreruddannelsen, som samtidig kan bidrage til gennemsigtighed og en oplevelse af meningsfuldhed hos IKV-ansøgeren, der skal have vurderet sine kompetencer. Materialet omfatter nedenstående 3 områder, der gennemgås i det følgende:

- Vejledning til interviewere i forbindelse med interview af IKV-ansøgere
- Interviewguide
- Vejledende vurderingskriterier til brug for interviewere

¹ Det samlede arbejde i projektet med at forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV ansøgere til læreruddannelsen er beskrevet i artiklen af Bitten Aastrup Blaabjerg, Dorthe Busk Mølgaard og Maja Damkier; At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV ansøgere til læreruddannelsen. Artiklen indgår i udgivelsen: Henning Salling Olesen og Kirsten Aagaard (red.) (2016). *IKV, Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne – Livslang læring i praksis*,

Vejledning til interviewere i forbindelse med interview af IKV-ansøgere

I interviewguiden belyses interviewets formål, rammerne for interviewet samt interviewerrollen. Interviewets formål er at indkredse IKV-ansøgerens ikke-formelle og uformelle kompetencer, som danner baggrund for den faglige vurdering.

Ansøger interviewes inden for følgende fem områder:

1. *Ansøgers leverum før og efter valget om at søge ind på læreruddannelsen.* Leverummet forstås som et mentalt rum, der understøtter vores erkendelse og fortolkning af verden (Peavy, 2006 s. 57). Formålet med at tegne leverummet er at vitalisere ansøgers livsfortælling og på den måde fremkalde en beskrivelse af erfaringer (Peavy, 2005, s. 74). Målet er at identificere områder og opgaver, der optager ansøger.
2. *Indkredsning og præcisering af betydningsfulde opgaver eller områder, som har haft betydning for valget om at søge ind på læreruddannelsen.* Formålet er at afdække ansøgerens ikke-formelle og uformelle kompetencer. 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). De to leverum vil formodentlig indeholde en lang række begivenheder, som kan være interessante at tale om. Det er interviewers opgave at sikre, at tiden anvendes så optimalt som muligt i forhold til ansøgers mulighed for at eksplicite sine kompetencer. Derfor peges på en prioritering af områder som har haft betydning for valget om at søge ind på læreruddannelsen.
3. *Skelsættende oplevelser i ansøgers liv.* Vance Peavy taler om, at man som interviewer gennem en dialog-baseret samtale skal tage på opdagelsesrejse i nogle afgørende begivenheder og at det her er væsentligt at lytte og stille væsentlige spørgsmål. Eksplicitering af disse afgørende livsoplevelser kan være med til at synliggøre personlige ressourcer og styrkesider hos ansøger (Peavy, 2004, s. 75).
4. *Egen vurdering af kompetencer.* 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 (Peavy, 2005, 75). Hermed er der mulighed for at ansøger bevidstgøres om egne kompetencer og på den måde bliver interviewsituationen også en læreproces.
5. *Ansøgers overvejelser om lærerprofil.* I denne afrundende del af interviewet rettes ansøgers fokus mod læreruddannelsen og forhold af betydning for ansøger, f.eks. adgangskrav til fag, valgmuligheder i forhold til første undervisningsfag mv. Hensigten med denne del er at give ansøger mulighed for at reflektere over egne

kompetencer i forhold til de muligheder, der tilbydes på den enkelte læreruddannelse. På denne måde bliver der også tale om en forventningsafstemning. Inden for hvert af områderne er der oplistet eksempler på hjælpespørgsmål, som skal virke som forstyrrelser og/eller som udvidelser af det sagte. I nogle tilfælde vil der være behov for, at interviewer realitetstester ansøgers udsagn, og i andre tilfælde vil der være behov for at støtte ansøgeren i at frembringe eventuelle kompetencer. Til dette arbejde er inspirationen hentet fra systemisk – og narrativ kommunikationsteori.

Vurderingskategorierne og -kriterierne er formuleret på baggrund af et begreb om studiekompetence, som omsættes til kompetencekategorier ved hjælp af Illeris' udvidede kompetenceforståelse. På baggrund af denne forståelse, gives vi mulighed for at få øje på potentialer for kompetencer.

Det er således vigtigt, at interviewer forholder sig til disse tre forhold:

1. Interviewets hovedområder og de interviewspørgsmål, der knytter sig til disse.
2. Hjælpespørgsmålene og hele tilgangen til spørgeteknik.
3. Vurderingskategorierne, som skal bidrage til at foretage en styring på interviewet, så ansøgeren får mulighed for at demonstrere potentialer for kompetencer inden for de relevante områder, og interviewer samtidig får mulighed for at foretage en faglig vurdering.

Interviewet tager max. 40 minutter, og man kan overveje at foretage en lydoptagelse ved de første interviews med henblik på at danne sig et overblik over data, så der kan foretages en helhedsvurdering af ansøgers mulighed for at få adgang til optagelsessamtalerne. Såfremt interviewer benytter sig af lydoptagelse, skal ansøger give tilladelse til dette.

Intervieweren skal, ud over forståelse for interviewspørgsmålene, være indstillet på de systemiske spørgsmålstyper og en narrativ tilgang til interviewet. Dvs., det er afgørende for kvaliteten af interview og vurdering, at interviewer har kompetence i at lytte og spørge ind i denne kontekst. Under interviewet har interviewer en dobbelt rolle, idet hun både skal støtte ansøgeren i udfoldelse af potentialer og samtidig vurdere, hvilke kompetencer der indkredses.

Gennem det konkrete interview med en IKV-ansøger skal interviewer således kunne arbejde kritisk reflekterende med både vejlednings- og kommunikationsteoretiske tilgange. Samtidig skal interviewer også kunne arbejde kritisk reflekterende med sin forståelse af kompetencebegrebet. Intervieweren skal således være i stand til at omsætte og praktisere dette i sin planlægning, gennem-

førelse og vurdering af det gennemførte IKV interview. Det anbefales, at intervieweren orienterer sig i relevant teori. Eksempler på dette fremgår under litteraturlisten.

Interviewguide

Interviewguiden, som fremstår nedenfor, er en vejledende beskrivelse af rammen for interviewet med IKV-ansøgeren. Ud for hvert af de fem interviewspørgsmål er der en beskrivelse af formålet med spørgsmålet samt forslag til spørgsmålstyper som interviewer kan lade sig inspirere af.

Rammen for interviewet: Du er blevet bedt om at deltage i dette interview, fordi du har søgt ind på læreruddannelsen på andet grundlag end en gymnasial ungdomsuddannelse. Du vil i det følgende blive stillet nogle spørgsmål. På den måde kan vi foretage en individuel kompetencevurdering (IKV) - altså vurdere, hvad du har lært, der kan sidestilles med en gymnasial uddannelse. Vi er særlig optaget af dine almene studiekompetencer.

Hvad går interviewet ud på? Vi vil bede dig fortælle om dit arbejds- og uddannelsesliv samt dit sociale liv og dine erfaringer herfra; men også om, hvorfor du har valgt lærerstudiet, og hvordan du finder dig kvalificeret til lærerstudiet og lærerjobbet.

Interviewspørgsmål	Beskrivelse af formål med de enkelte interviewspørgsmål, derudover hjælpespørgsmål til interviewer
	Formål står med kursiv, hjælpespørgsmål med fed
<p>1. Instruks: Tegn to cirkler på to papirark. Cirkel 1: her skal du forholde dig til dit liv, som det har set ud, før du gik i gang med at forberede dig til lærerstudiet. Cirkel 2: her skal du forholde dig til dit liv, som det ser ud lige nu. Cirklerne kaldes "leverum". I de to cirkler indsætter du forskellige områder af dit liv. Det kan dreje sig om arbejde, uddannelse, fritids-/foreningsarbejde, familie, venner/sociale relationer.</p>	<p><i>Der tegnes to leverum. Det er vigtigt at skue bagud, fordi de fleste har skiftet roller, funktioner og positioner, når de har valgt at søge ind på læreruddannelsen. Der er tale om et kortlægningsarbejde.</i></p> <p>Der stilles primært lineære spørgsmål, der skal bidrage til at forstå det skitserede: Hvor? Hvornår? Hvem? Hvad?</p>

<p>2. Instruks: Præcisér med få ord de opgaver/hændelser/områder, som har/har haft betydning for dig i forhold til dit ønske om en læreruddannelse. Noter overskrifter/nøgleord i leverumsfeltene.</p>	<p>Det er væsentligt at støtte ansøger i at kunne udfolde især de ikke-formelle og uformelle kompetencer. Undervejs i udfoldningen skal interviewer lede efter tegn på studiekompetencer og samtidig validere de udfoldede kompetencer i forhold til studiekompetencer på et gymnasialt niveau. Se bilag med studiekompetencer og anvend bilaget under interviewet. Det udfordrende interview nødvendiggør at intervieweren arbejder med forskellige spørgsmålstyper. Der stilles hovedsageligt spørgsmål med undersøgende hensigt og spørgsmål med reflektiv hensigt, men der kan også stilles afdækkende spørgsmål.</p> <p>Afdækkende: Hvad har du især arbejdet med /gjort i xx-feltet i leverummet?</p> <p>Undersøgende: Hvordan kan det være, at du fremhæver disse opgaver/hændelser/områder fremfor....? Hvad vil en tidligere kollega/ven sige, du er dygtig/god til i xx-feltet?</p> <p>Refleksivt: Hvilken forskel er der på xx og yy, som du også har tegnet i dit leverum? Hvis jeg havde spurgt dig for et år siden, hvordan tror du så, du havde set på disse opgaver, hændelser, områder, som har betydning for dit ønske om en læreruddannelse?</p> <p>Særlig opmærksomhed rettes desuden mod: Unikke hændelser – dvs. oversete elementer, som kan åbne nye vinkler i historien: Fx: "Så når du siger, at det er besværligt at samarbejde, og at du arbejder bedst alene, har du så tænkt over, hvad der kunne komme ud af at forsøge at blive i et samarbejde?" Det fraværende, men implicitte – afspejler den interviewedes ønsker/intentioner: Fx: "Så når du fortæller om netop dette her, hvad siger det så om, hvad der er vigtigt for dig?" Dobbelt lytning – oversete elementer, som kan føre til nye og anderledes historier: Fx: "Du siger, at du ikke har haft relevant erhvervsarbejde som andre fordi du er alene med din datter, samtidig fortæller du at du holder foredrag om xx, hvad siger det om dine kompetencer?"</p>
--	---

<p>3. Instruks: Fortæl om en særlig hændelse (eller periode) i dit liv og den betydning, som denne har haft for dig.</p>	<p><i>Det er igen væsentligt at støtte ansøger i at kunne udfolde især de ikke-formelle og uformelle kompetencer. Undervejs i udfoldningen skal intervieweren lede efter tegn på studiekompetencer og samtidig validere de udfoldede kompetencer i forhold til studiekompetencer på et gymnasialt niveau. Se bilag med studiekompetencer og anvend bilaget under interviewet.</i></p> <p>Refleksivt: Hvis du skulle prioritere hændelser (eller perioder) i dit leverum, hvor 10 er det mest betydningsfulde og 1 det mindst betydningsfulde, hvordan ville det så se ud? Kan du øjne en særlig hændelse, som du vil fortælle om?</p> <p>Afdækkende spørgsmål til at forstå den skitserede hændelse eller periode: Hvad gjorde du? Hvordan greb du det an?</p> <p>Undersøgende og refleksive spørgsmål: Hvad skal man være god til for at håndtere udfordringen i den /de pågældende rolle(r)? Hvad var du god til i din håndtering af udfordringen?</p> <p>Hvordan kan det være, at du fremhæver dette område fremfor.....? Hvordan ser du på hændelsen eller perioden i dag? Hvilke forhold har ændret sig?</p> <p>Hvis jeg havde spurgt dig for et år siden, hvordan tror du så, du havde set på dette? Hvis du skulle gennemleve en lignende hændelse eller periode i dag, hvad ville du så gøre?</p> <p>Særlig opmærksomhed rettes desuden mod: Unikke hændelser – dvs. oversete elementer, som kan åbne nye vinkler i historien: Fx: "Så når du siger, at det er besværligt at samarbejde, og at du arbejder bedst alene, har du så tænkt over, hvad der kunne komme ud af at forsøge at blive i et samarbejde?" Det fraværende, men implicitte – afspejler den interviewedes ønsker/intentioner: Fx: "Så når du fortæller om netop dette her, hvad siger det så om, hvad der er vigtigt for dig?" Dobbelt lytning – oversete elementer, som kan føre til nye og anderledes historier: Fx: "Du siger, at du ikke har haft relevant erhvervsarbejde som andre fordi du er alene med din datter, samtidig fortæller du at du holder foredrag om xx, hvad siger det om dine kompetencer?"</p>
--	---

<p>4. Instruks: Kig på leverummet. Hvad tænker du, du har lært, som du vil kunne bruge i læreuddannelsen?</p>	<p>Undersøgende og refleksive spørgsmål: Hvad har været let og svært for dig ved overgange, udfordringer og konflikter? Hvis jeg nu spurgte xxxx om hvad der har været let og svært for dig ved disse, hvordan ville xxxx så beskrive det? Hvad har du været god til i din håndtering af udfordringer, overgange og konflikter? Hvad kan du bruge dette til, hvis du bliver lærerstuderende? Hvordan tror du, at xxx vil vurdere dette?</p> <p>Særlig opmærksomhed rettes desuden mod: Det fraværende, men implicitte: Fx: "Du understreger mange gange, at du vil være god til xxxxx i forhold til lærerstudiet. Kan du sige noget om, hvorfor det er vigtigt for dig at understrege det?"</p>
<p>5. Instruks: Fortæl lidt om, hvad der har været medvirkende til, at du vælger lærerstudiet. Hvilken tanker gør du dig om fag, børnegrupper, egne kompetencer mm?</p>	<p><i>Et fokus på ansøgers karrieredrømme nuancerer de potentialer for kompetencer, der er dukket op gennem interviewet; ansøger skal støttes i præcisering af disse, og intervieweren kan kvalificere valideringen af kompetencerne med henblik på at foretage et fagligt skøn.</i></p>

Vejledende vurderingskriterier til IKV-ansøgere

Når en ansøger med IKV-baggrund har sendt sin ansøgning om kvote 2- optagelse til læreruddannelsen, bliver ansøgeren registreret med KOT-ansøgning og dokumentation. På baggrund af disse dokumenter foretager de faglige sagsbehandlere, dvs. studievejlederne på læreruddannelserne, en sagsbehandling. Her vurderes det, om der er grundlag for at give adgang til optagelsessamtalen i kvote 2. I det følgende gennemgås den vejledende beskrivelse af vurderingskriterier til IKV-ansøgere, der er arbejdet ud fra i projektet.

Vurderingen af IKV-ansøgere til læreruddannelsen kan opdeles 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 med henblik på vurdering af studiekompetencer: Ansøger opfylder adgangskravet til mindst tre undervisningsfag, der er sammenfaldende med, hvad ansøger ønsker at studere. Hvis ikke dette fremgår af ansøgningen, skal ansøger kontaktes forud for interviewet. Ansøgere, hvor studiekompetencer ikke umiddelbart vurderes sandsynliggjort i ansøgningen, indkaldes til interview.

Gruppe 3 – direkte adgang til optagelsessamtalen i kvote 2: Ansøger kan få adgang til undervisningsfag, der er sammenfaldende med, hvad ansøger ønsker at studere. Hvis ikke dette fremgår af ansøgningen, skal ansøger kontaktes. Samtidig demonstrerer ansøger relevante studiekompetencer via ansøgning og dokumentation.

Vurdering af ansøgers studiekompetencer (gruppe 2)

Ansøgere i gruppe 2 indkaldes til et interview, som bliver gennemført ved hjælp af interviewguide. Vurderingen af ansøgers potentielle studiekompetencer bliver foretaget på baggrund af en analyse og ud fra et vejledningsprofessionelt skøn med anvendelse af de delkompetencer, som beskrives i det følgende. Hvis det ud fra denne helhedsvurdering bedømmes, at ansøger hermed har dokumenteret relevante studiekompetencer, får ansøger adgang til optagelsessamtalen via kvote 2.

Hvordan forstå begrebet studiekompetence?

IKV-ansøgere skal vurderes i forhold til, om deres kompetencer kan sidestilles med en gymnasial baggrund. Det er således interviewers opgave at vurdere om IKV-ansøgeren er i besiddelse af de nødvendige studiekompetencer. Som udgangspunkt for en forståelse af studiekompetencer tages der i vurderingen afsæt i EVA (2011) sammenholdt med Illeris' (2013) udvidede kompetencebegreb:

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

Ovenstående forståelse af studiekompetencer suppleres med kompetencen "vedholdenhed", idet netop denne kompetence er vægtet højt i såvel EVA' rapport som i anden forskning omkring studiekompetencer.

Hvordan lede efter tegn på studiekompetence?

I arbejdet med at afdække ansøgers studiekompetencer, er det interviewers opgave at foretage en vurdering af om disse 7 delkompetencer kan identificeres i samtalen. Til støtte for denne vurdering anvender interviewer nedenstående analyseskabelon. Skabelonen er her illustreret ved et enkelt eksempel på en delkompetence.

Ansøger: XX		
Delkompetence	Kendetegn	Tegn fra interviewet
<i>Selvstændighed, selvsigt 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).	

Dvs. interviewer må både undervejs og efter samtalen skærpe sin opmærksomhed omkring ansøgers udsagn i samtalen, således at interviewer efterfølgende bliver i stand til at foretage en skønsmæssig vurdering af de tegn på studiekompetencer, som interviewer har hæftet sig ved fra interviewet.

Beskrivelse af de 7 delkompetencer - herunder kendetegn og eksempler

Det følgende afsnit indeholder en beskrivelse af hver af de 7 delkompetencer i forhold til kendetegn samt eksempler på tegn fra udvalgte interviews. (Sidetal henviser til Illeris, 2013)

Delkompetence	Kendetegn	Eksempler fra interviews
Vedholdenhed	At forfølge en sag eller målsætning uden at give op trods eventuel modgang	<i>Det var tit svært at nå det hele børn, arbejde og så VUC, men danskurset var nødvendigt, hvis jeg skulle videre</i>
Planlægningskompetencer		
Selvstændighed, selvsigt og selvtillid	At have kendskab til egne holdninger og funktionsmåder og med tillid til egen formåen (s. 49)	<i>Jeg har lært meget, sagde jobbet som restaurantchef op, det var for meget, jeg var nyudlært, havde det været i dag ville det være anderledes. Jeg lod mig meget intimiderede af de jurastuderende, som arbejdede i musikhuset, så sagde op kom på cafe, men nu kan jeg mærke skal der ske noget andet.</i>
Strukturel forståelse og overblik	At man hurtigt og korrekt kan analysere relevante sammenhænge – kan have karakter af strategi eller rutine. Ikke udelukkende et kognitivt anliggende (s. 47)	<i>Da jeg har taget VUC samtidig med mit arbejde om natten, var jeg nødt til at finde måder at lave lektier på, så jeg følte, jeg var bare nogenlunde forberedt. Det handler også om at vide noget om, hvad ens underviser lægger vægt på</i>
Samarbejde og samarbejdsformer		
Socialitet og samarbejdsevne	At man på en hensigtsmæssig og afbalanceret måde kan indgå i og håndtere sociale sammenhænge.	<i>At man kan gøre noget sammen med andre – omfatter også imødekommenhed og konflikthåndtering (s. 48)</i>
	Ja jeg gir ikke igen, men ignorerer, jeg er den der redder dem, jeg lader som om jeg er ligeglad, jo flere gange man siger det til sig selv, jo bedre virker det	<i>Man er nødt til at lade være med at spille for hård, man må bearbejde det, det er fint at man kan hjælpe andre, men hvis man er hård selv, så sidder man med et kæmpestort problem</i>
Empati	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 (s. 58)	<i>At se de specielle børn, få øje på dem, der ikke har det så godt, hjælpe dem, fedt at få mere viden om dette. Jeg er meget optaget af de specielle børn, at få øje på dem, der ikke har det så godt og hjælpe dem.</i>
Studiemetodiske kompetencer		
Kritisk tilgang	At have et beredskab til at betvivle, modstå eller afvise nogle af de situationer og forhold, man bliver stillet overfor (s. 62)	<i>Hvordan forebygger vi spiseforstyrrelse, den naturlige tilgang, al den fokus på udseende. Det virker som om det bliver værre og værre. Tiårige bruger makeup, være åben, snakke med dem</i>
Vurderinger og beslutninger	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 (s. 44)	<i>Jeg kommer fra lille fiskerby, der er et groft sprog, men hjemme taler vi pænt, men ude i byen med vennerne, folk udefra er meget chokerede over tonen. Ja jeg gir ikke igen, men ignorerer, jeg er den der redder dem, jeg lader som om jeg er ligeglad, jo flere gange man siger det til sig selv, jo bedre virker det.</i>

Afrunding

Det er ikke nogen enkel opgave at foretage dette arbejde – selv ikke på baggrund af materialet. Der er tale om en kompleks udfordring, hvor studievejlederen skal støtte ansøger i udfoldelsen af ikke-formelle og uformelle kompetencer, og samtidig skal vurdere om disse sandsynliggøres i interviewet. Der må dermed altid være tale om kvalificerede faglige skøn.

Vi anbefaler, at man på den enkelte læreruddannelse arbejder med at forankre IKV-arbejdet på såvel individ- som organisationsniveau. Vi har ikke foretaget et review over gældende praksis, og kan derfor ikke afvise, at arbejdet rundt omkring i landet allerede foretages med høj kvalitet og under hensyn til ansøgers retsstilling i forhold til gennemsigthed og ensartethed. Det forbehold må vi tage.

I projektgruppen mener vi, at vi må være opmærksomme på, at de strukturer, som vi lægger ind over processen er med til at kvalificere IKV-processen og dermed vurderingsarbejdet. I nærværende projekt har fokus, som nævnt, været på en udvikling af et materiale, som rummer potentiale til professionalisering af IKV-arbejdet i læreruddannelsesregi. Vi mener, at der er behov for at etablere en ramme for arbejdet med den faglige sagsbehandling af IKV-ansøgningerne. En ramme, der sikrer, at de faglige sagsbehandlere i de enkelte UC'er arbejder mod en professionalisering af IKV-processen som sikrer ensartethed, kvalitet og gennemsigthed. Vi vil derfor foreslå, at de enkelte UC'er drøfter mulighederne for etablering af IKV-nævn med deltagelse af faglige sagsbehandlere, der ud fra en fælles tilgang til vurdering af IKV-arbejdet varetager den konkrete sagsbehandling af IKV-ansøgere. Det ovenstående materiale vil kunne indgå som inspiration og omdrejningspunkt for dette arbejde.

Litteraturliste

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

Blaabjerg, Bitten, Dorthe Busk Mølgaard og Maja Damkier; At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV ansøgere til læreruddannelsen. I Henning Salling Olesen og Kirsten Aagaard (red.) (2016). *IKV, Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne – Livslang læring i praksis*.

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

Illeris, Knud (2013). *Kompetence. Hvad, hvorfor og hvordan?* Frederiksberg, Samfundslitteratur

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

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

Til inspiration for interviewere:

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 – kap 5

BROER – fra kompetencer til kompetent

Hvordan bygger vi sammen med IKV-ansøgeren bro fra livskompetencer til eksplicit kompetence? Hvordan bygger vi bro mellem livskompetence og systemkrav?

Af **Anne Eijgendaal**, lektor og **Lene Kjær**, lektor, pædagoguddannelsen, Horsens og Aarhus, VIA University College

Indholdsfortegnelse

Abstract	44
To broer	44
Ført på vej af et udviklingsprojekt	45
Brobygningsplads	46
Ide- og tankefundament	47
Maurice Merleau-Ponty (Thøgersen, 2010)	48
Gregory Bateson	48
Jerome Bruner	48
På vej hvorhen?	49
Litteraturliste	49

Abstract

I artiklen beskrives erfaringer med udvikling af en metode som anvendes i arbejdet med vurdering af IKV-studerendes kompetencer. Metoden kan medvirke til at afspejle en kompetenceforståelse, et videnssyn og en magtdimension, der kan bevæge sig mellem kontrol af og en udfoldelse af individets kompetencer, hvor det er ansøgerens levede kompetencer, der åbnes ud fra ansøgerens egen kontekst. Udgangspunktet er en optagethed af, hvordan man kan bygge bro og samskabe mellem den enkelte ansøgers eget univers og institutionens validering af den enkelte. Artiklen diskuterer også muligheden for at bruge metoden i de almindelige prøveformer.



To broer

Som medlemmer af IKV-nævnet i pædagoguddannelsen i VIA og som sagsbehandlere på ansøgninger om IKV-godkendelse, har vi en særlig lidenskab for betydning af mangfoldighed i kompetenceforståelsen. Vi ser kompetence som indlejret kropsligt, og forstår det som kontekst og relationelt bundet. Som sagsbehandlere er vi optagede af de brobygninger, der kan samskabelses: I den enkelte ansøgers eget univers og i institutionens validering af den enkelte.

I denne artikel vil vi formidle vores erfaring med og refleksioner over at anvende en metodeudvikling, der kan skabe supplerende og nye balancer i at agere vurderende og undersøgende af individuelle kompetencer hos de, der søger om IKV-vurdering med henblik på adgang til pædagoguddannelsen.

Metoden er resultat af vores udviklingsprojekt, der er beskrevet dels i publikationen: IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne (Olesen & Aagaard, 2016). Og dels formidlet via hjemmeside: www.ikv-talent.dk. Metoden kan, har vi erfaret, medvirke til i højere grad at afspejle en kompetenceforståelse, et videnssyn og en magt dimension, der kan bevæge sig mellem kontrol af og en udfoldelse af individets kompetencer, hvor det er ansøgerens levede kompetencer, der åbnes ud fra ansøgerens egen kontekst.

Det er således samtidig vores bud på, hvorledes det formative i validering af kompetencer kan fremkaldes: Formativt her forstået som et fokus, der er rettet mod at ansøgerens kompetencer ses i et processuelt forløb, i et udviklingsperspektiv og i en given kontekst. Dette frem for det summative i validering, hvor fokus alene er rettet mod det, der kan genkendes som viden, færdigheder og kompetencer, som objektive, målbare størrelser og som forekommer i stabile former- her typisk i skriftform – som de 'Rigtige og Sande' valideringsformer.

Vi har været optaget af, at eksperimentere med mere formative validerings metoder og de forskellige kompetencer, som de to valideringsformer fremkalder – set ind i en (ud)dannelses- og læringsforståelse. Vi har opdaget, at metodetilgange med de afledte processer åbner for at se og synliggøre kompetencer, når det etableres i et samskabelses-perspektiv mellem ansøger og bedømmer. *"Dokumentationsmetoder er med til at fremkalde forskellige typer viden, færdigheder og kompetencer (...) Vurderingen er en fortolkningsproces, hvor bedømmerens vilje og evne til at lade materialet tale til sig, og lade ansøgerens kompetencer tone frem, bliver centralt. Det er ikke kun ansøgerens ansvar at knække uddannelsens kode, det er*



Fra formativ til summativ validering

også bedømmerens ansvar at knække ansøgers kode." (Larsen, Enggaard, & Dahler, 2011, s. 125)

Vi slutter med overvejelser om og i hvilken udstrækning denne metodiske tilgang kan anvendes mere alment i prøveformer i den pædagogiske professionsuddannelse. Her peger vi på nogle afledte dilemmaer, som vi registrerer, bliver tydeligere og kraftigere i konkurrencestaten, hvor Institutionslogikker og doxa i uddannelsessystemet meget hurtigt og kraftigt ændrer sig.

Ført på vej af et udviklingsprojekt

Den praksis vi har i dag i forbindelse med samtalerne med IKV-ansøgere er i høj grad inspireret og kvalificeret af vores eksperimenterende samarbejde med IKV-studerende gennem de sidste 3 år.

I 2013 formulerede vi et udviklingsprojekt: Læringsmiljøer og IKV-fællesskaber, som del af et større tværgående projekt i et samarbejde mellem NVR, RUC, UCL og VIAUC. (se www.ikt-talent.dk)

Et af projektets fokuspunkter var at søge: *Viden om og erfaring med narrativer i gruppevejledning/studiegruppe-refleksioner*. I de følgende år frem til efteråret 2016 har vi således eksperimenteret med at finde arbejdsformer, hvor den kropsligt lejrede kompetence og viden kan fremkaldes hos studerende optaget på pædagoguddannelsen på baggrund af en IKV.

I projektets første trin inviterede vi studerende til at deltage i gruppeinterviews, hvor vi gennem samtaler fremkaldte fortællinger om de studerendes syn på deres livskompetencer, og om hvordan disse bliver bragt i spil i uddannelsen.

Vi bad dem på skift fortælle om deres oplevelse af at være studerende med en særlig baggrund. Ud fra devisen:



når vi fortæller om os selv til andre, så er det samtidig en mulighed for, at vi kan få flere og måske andre billeder af os selv og vores samspil med verden. Her med fokus på at være studerende og at blive pædagog. Når andre lytter til vores fortælling om os selv, kan lytterne også tilføre nye og måske andre billeder og dermed også vise flere muligheder for, hvordan vi kan være studerende, undervisere og uddannelsesinstitution. Som udgangspunkt for fortællingen bad vi de studerende vælge et meningsfuldt billede blandt en stor samling fotos, som var tilgængelige i rummet. Billederne tjente til at arbejde mere sanseligt og udtrykke sig mindre på systemsprogets betingelser i selvfremsstillingen.

De øvrige deltagere: medstuderende og projektmagerne var med på rejsen og bidrog gennem at fortykke og bevidne den enkeltes selv-fortælling. At få øje på hinanden og dermed også fornyet øje på sig selv – berøringsevirkninger - var centralt i de livgivende samtaler. Sidst i gruppesamtalen samlede hver studerende sig om at finde og tegne en metafor for deres erkendelsesudbytte af den fælles samtale.

I projektets videre forløb mødtes vi flere gange med de studerende og arbejdede videre med det metaforiske og det billedlige. De studerende lavede fotografiske feltnoter over deres kompetencers møde med studielivet. Billeder bragte katte, strikkekurve, kaffekopper og snedriver med ind i projektet. Fotografiske noter kan bidrage til at skabe fortykkede beskrivelser (thick descriptions) – for at forstå og formidle nuancerede virkelighedsforhold. (Rasmussen, 2013) (White, 2006). Vi ville have de studerende til at fortælle om, hvordan de oplevede sig selv og deres talenter i mødet med uddannelsen, men i en ikke-systembundet og i stedet sanselig form, der kunne skabe en mere nysgerrig og åben samtale med os som systemrepræsentanter. I projektets sidste faser interviewede vi de studerende om deres tanker om deres møde med uddannelsen, dens

organisering og dens fysiske rammer (systemmarkører). Interviewet afsluttedes med at vi på campus anført af de studerende lavede fotografiske feltnoter. I denne fase var de studerende nu meget mere hjemme i at kunne ekspliciterede deres oplevelser både gennem billeder og sprog. De studerende blev opmærksomme på, at den måde, de nu udtrykte sig på, havde flyttet sig fra en mere privat til en faglig refleksion.

Projektet peger på at de IKV-studerende nu har en mere formativ validering af egne kompetencer, og de giver i slutningen af processen mere og mere udtryk for at kunne dele deres hypoteser og erkendelser om at være studerende med talenter, med andre med lignende udfordringer. De er i højere grad bevidste om egne kompetencer, og om hvordan de selv kan veksle disse som valuta i uddannelsen.



De har bygget bro, og de kan bygge nye...

Brobygningsplads

På baggrund af de opdagelser og nye erkendelser, vi har erhvervet gennem udviklingsprojektet, ser vi vores hidtidige praksis omkring IKV-sagsbehandlingen i et nyt kritisk lys. Vi ved at ikke-formelle og især uformelle kompetencer er kropsligt bundet, og det at fremkalde disse for ansøger selv og over for andre, kan ske i en mere samskabende proces.



Materialer til nye broer

Tidligere er nogle IKV-ansøgere i pædagoguddannelsen VIA blevet indbudt til en uddybende samtale på baggrund af deres skriftlige ansøgning. I samtalerne har vi tidligere bl.a. taget udgangspunkt i, at ansøger som forberedelse skulle forholde sig til en faglig relevant artikel, som blev diskuteret i samtalen. Vi er blevet opmærksomme på, at dette møde er foregået på nogen gange meget fremmed grund for den studerende. Dermed er der u hensigtsmæssigt skabt en kløft i forhold til, at kunne forholde egne kompetencer til, at kunne fremstå som kompetent studerende i en fremmed diskurs.

Inspireret bl.a. af ovenstående besluttede vi således at vælge en ny form. Hvor kompetencer kunne tydeliggøres i et mere ligeværdigt og kropsligt forankret samtalerum.

Konkret er ansøgerne indkaldt til en 20 minutters samtale uden egentlig forberedelse. Når ansøger kommer ind, ligger der en masse Dialogle billedkort spredt på bordet. Stadigt er konteksten og udgangspunktet for samtalen fremmedbestemt, men nu dog med den frisættelse, der ligger i at kunne fortolke det visuelle og symbolske subjektivt i dialogen. Alle foto's er af meget forskellig karakter og skildrer: natur, mennesker, dyr, konstruktioner etc. Efter en kort velkomst og introduktion til rammen for samtalen – hvad den er og ikke er – beder vi ansøger om at vælge 3 kort med spørgsmålet: "Vi vil gerne have dig til at vælge min. 3 billeder, som kan bruges til at forklare, hvorfor du søger ind på pædagoguddannelsen med udgangspunkt i, hvad du tidligere har lavet i dit liv"

Med de valgte billeder går vi i undersøgende dialog med ansøger. Ansøgerne fortæller, hvordan de tolker billederne ud fra tidligere livserfaringer, og hvordan de ser det som vigtigt i f.t. at være i uddannelse og agere som færdiguddannet pædagog.

Efter samtalen beder vi ansøger om at skrive et kort referat af samtalen. Dels for at se deres kompetencer i f.t. det skriftlige og dels også som en feedback til os på om samtalen har virket befordrende i f.t. at bygge broen mellem de kriterier, vi har i forhold til at vurdere den studerende, og den studerendes refleksion over kompetencerne.

Her er vi således både summativt validerende i f.t.: kompetence i skriftlig formidling, og om en sidestilling af denne er mulig over for de formelle optagelseskrav. Og dels formativt validerende i f.t.: kompetencer som analytisk refleksion, kommunikative evner og selvrefleksion.

Samtalerne bliver i sagens natur meget forskellige, når ansøger og vi går ind i en samskabende proces omkring ekspliciteringen af de subjektive kompetencer. Ligevær-

digheden i det udforskende rum i forhold til billedernes metaforer bliver reel og valideringsmagten kryber momentvis i skjul. Hvor mange sten, de forskellige parter hugger og bibringer til broen, varierer. Men det er tydeligt at når overraskelsen har lagt sig for ansøgerne, så føler de sig på sikker grund – en grund hvor de har et sprog. Og de fremkalder selv en sprogliggørelse af og en forståelse af egne iboende kompetencer.

Ansøgers fortid, nutid og fremtid kan få rum, og vi kan sammen udforske, hvordan de kropsligt forankrede kompetencer viser sig i den situerede kontekst, som samtalen udgør. Hvordan butiksindehaveren går til verden i tanke og handling, også når hun forholder sig - og bygger bro til sin drøm om at blive studerende og pædagog.

Referaterne "taler" efterfølgende til os og til ansøger. Her står f.eks.:

"Jeg føler vores dialog var god, og at vi kom omkring det jeg gerne ville sige til jer. Bl.a. min erfaring, min fantasi om at gøre en forskel"

"Jeg synes, at det var en dejlig samtale hvor I fik mig til at tænke over mine indre tanker. Det med forskellige kort var rigtig spændende og åbnede op for mit mindset."

"Min indre tiger står på spring til nye udfordringer, og det vil jeg glæde mig til at se hvad det bringer med sig"

"Det andet billede viste et barn der var fokuseret på noget. Det er spændende at fange børns opmærksomhed, og vil meget gerne lære mere om dette, hvis jeg starter på skolen"

"Jeg valgte et billede af en ældre dame, som beskriver meningen med at arbejde med mennesker for mig"

"Det sidste billede var en tiger, som symboliserer naturen og sundhed og vigtigheden af det for at trives optimalt"

"Et andet (billede) viste at der skulle være plads til alle og at man skal vise omsorg til den enkelte. Jeg synes det var en god snak hvor vi rundede en masse ting og kom ind på hvordan jeg så mig selv som person i erhvervslivet og hvordan jeg ville se mig selv i uddannelsen"

Ide- og tankefundament

Vi vil i dette afsnit beskrive nogle af de faglige trædesten vi går på, når vi taler om begrebet kompetencer.

Vi er med vores projekt- som tidligere nævnt en del af et større projektforsøg: *IKV-pro*. Dette projekt er dels forankret i OECD's Life long Learning og dels forankret i DeSeCo-definitionen af kompetencebegrebet: Defining and selecting key competencies (OECD, 2005)

"A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating. First, individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand such tools well enough to adapt them for their own purposes – to use tools interactively. Second, in an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others, and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. Third, individuals need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in the broader social context and act autonomously." (OECD, 2005, s. 19)

Med afsæt i dette fælles kompetencebegreb har vi i vores projekt været forankret og funderet i de ideer og tanker, som præsenteres af:

- Maurice Merleau-Ponty om kroppens filosofi i teori om fænomenologi,
- Gregory Bateson og Tom Andersen om hvordan et systems dele indbyrdes agerer/relaterer sig og er del af andre systemer, i systemteori og refleksionsteori
- Jerome Bruner om erkendelsesprocesser gennem fortællinger via billeder og metaforer i teori om narrativitet.

Tilsammen udtrykt i dette citat af Maurice Merleau-Ponty: "Alt hvad jeg ved om verden, også min videnskabelige viden, ved jeg i kraft af et syn, som er mit, en erfaring om verden, uden hvilken videnskabens symboler intet ville sige mig." (Thøgersen, 2010, s. 22)

Maurice Merleau-Ponty (Thøgersen, 2010)

Med citatet vil vi dels tydeliggøre, at vores *væren-i verden* ikke er forankret i et objektivt og neutralt rum, derimod er vi kropsligt indfældet i en verden af betydninger, der er karakteriseret ved, at vi på samme tid både er situeret og har en åbenhed i og for gennemlevede situationer, der kan udlægges og forstås på nye og andre måder. Dels vil vi tydeliggøre, at sansninger indebærer, at det giver os en verden, vi lever i og som vi forstår. Refleksion herover giver os derimod en mulighed for en erkendelse og forståelse af den levede verden og derigennem skabe andre og nye måder selv at være i verden på - dvs egen ny praksis.

Merleau-Ponty's anvendelse af begrebet *begær* ser vi også i citatet, hvor begær har betydning for vores retning i verden. Begær har en intentionalitet og er kropsligt rettet mod noget og nogen. Begær foregår ikke i bevidstheden, men i verden og i samspil hermed, begær motiverer en bevægelse mod det begærede, det værdifulde for os og får dermed betydning for vores handlinger. Ansøgning om IKV har et iboende begær om deltagelse i uddannelsen, og det er dette begærs rettet, vi ønsker at få sprogligt tydeliggjort. Brug af billeder til fortællinger og brug af metaforer har vi set kan få ansøgere til at fremkalde egen refleksion over begærets karakter; egne individuelle kompetencer ind i uddannelse.

Billeder fra Dialogos præsenterede forskelligartede udtryk på levet liv og mangfoldigheder i livsarenaer. Ved at anvende disse har vi erfaret, at de netop giver muligheder for forskellige sanselige indtryk af egne levede og oplevede begivenheder - både set i livsfaser og set i livssammenhænge – og dermed kan ansøgeren bedre indfange kropsligt indlejrede erfaringer om egen væren-i-verden. Den mere frie sprogliggørelse af disse egne sansninger vha billeder har muliggjort, at ansøgeren kan erkende og reflektere over egne betydninger som noget, der kan synliggøres gennem sproget, og dermed kan de iboende kompetencer - både af ansøgeren selv og af bedømmeren - fremkaldes.

Referaterne efter samtalen med en skriftlig beskrivelse af egen oplevelse af og fortolkning af samtalen stimulerer til refleksionsprocesser, samtidig med at vi som bedømmere skaber en broforbindelse mellem vurderingens såvel summativ som formative krav.

Gregory Bateson, (Kølgaard, 2004) (Andersen, 1994)

I samtalerne har vi haft et fokus på at få de indre dialoger, der eksisterer både hos ansøger og hos bedømmer, frembragt til at være fælles ydre dialoger, hvor de 2 forskellige systemer kan åbne sig og indoptage *de forskelle, der kan udgøre en forskel* og nyskabe et system. Billeder skaber i langt højere grad end tale- og skriftsprog klangbunde for og broer til fælles forståelse. Billeder repræsenterer og gestalter eksempler på levet liv og skaber dermed muligheder for fælles forståelse for, at det samme repræsenterer noget forskelligt - helt afhængigt af øjnene der ser og sanser - og dermed stimuleres der til reflekterende processer. Ved at tale finder vi ud af, hvad vi tænker, og hvad vi forstår, derfor bliver tale en vej til erkendelsesprocesser både i det indre system og i det ydre system.

Jerome Bruner (Bruner, 1996)

Vi har løbende været optaget af, at de menneskelige anliggender tager form efter de fortælle-måder vi anvender, når vi fortæller om vores anliggender. De ord, vi bruger, er medskabere af de virkeligheder vi ser. Derfor er kompetence vurdering uløseligt forbundet med hvilke "ord", der er tilgængelige i ens univers. De talte ord skaber andre fortællinger end de skrevne ord, og de fremmedbestemte strukturer for fortællinger føder andre ord end de mere frie og egne strukturer for fortællinger.

J. Bruner taler om de narrative realiteters ni universer, og vi har i dette projekt i særlig grad været optaget af *den hermeneutiske komposition*, hvor formålet er at få frembragt en overbevisende og modsigelsesfri redegørelse for hvad en historie betyder- vel vidende at ingen historie kan fortolkes på én eneste, entydig måde. *"enhver fortæller har en synsvinkel, og vi har en umistelig ret til at sætte spørgsmålstegn ved den"* (Bruner, 1996, s. 216)



Skabe nye forbindelser

På vej hvorhen?

Kan vi forestille os, at disse tilgange og metoder kan anvendes som eksperimenter i andre former for valideringer, dvs prøver i grunduddannelsen? Hvis ja- da hvordan? Ser vi en skærpelse af den indbyggede konflikt, der er i uddannelsens systemverden, hvor LEAN kultur med standardisering og effektivisering bliver mere dominerende – over for en udtynding i forståelsen af kompetence som noget, der er båret af kompleksitet og individualitet? Er der "råd" til at validere andet end formelle kvalifikationer?

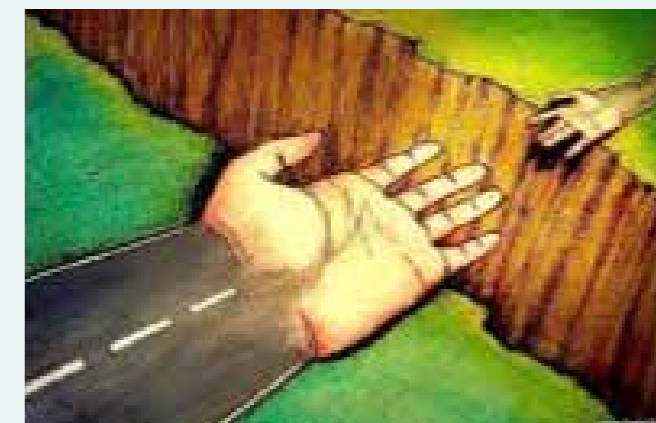
Vil vi som uddannelsesinstitution fastholde det, der er grundintentionen i livslang læring- og vil vi fastholde det formative perspektiv i forståelsen af kompetencer? Hvilke betydninger har uddannelsesbekendtgørelse og campus som uddannelseskontekst for den formative dannelsesproces, hvor uformelle og ikke-formelle kompetencer kan veksles?

Hvilke betydninger har en læringstænkning og uddannelsens organisering som nye vilkår for at invitere mangfoldige kompetencer indenfor?

Og hvilke etiske dilemmaer placerer det institution og sagsbehandlere i?

Giver den formative validering og retorik i mødet med ansøgere et vrangbillede af uddannelsen?

Og kan vi etisk forsvare det?



Samskabelse - Vil vi række ud – eller trække hånden tilbage

Litteraturliste

Andersen, T. (1994). *Reflekterende processer*. Dansk Psykologisk Forlag.

Bruner, J. (1996). *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk Bibliotek.

Kølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer - en introduktion til Gregory Bateson*. Akademisk Forlag.

Larsen, N., Enggaard, E., & Dahler, A. (2011). Dokumentation og vurdering mellem kontrol og udvikling. I K. Aagaard, & A. Dahler, *Anerkendelse af realkompetencer* (s. 121-133). Systime.

OECD. (2005). *The definition and selection of keycompetencies*. Hentet fra www.OECD.org: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Olesen, H., & Aagaard, K. R. (2016). *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne*. NVR m.fl.

Rasmussen, K. (2013). *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier*. Roskilde Universitets Forlag.

Thøgersen, U. (2010). *Krop og fænomenologi*. Akademika.

White, M. (2006). *Narrativ praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Et billede af kompetence - Individuelle kompetencevurderinger, som en genvej til pædagoguddannelsen for flygtninge og indvandrere

Af **Ann Elsebeth Jakobsen**, lektor og studievejleder og **Charlotte Troelsen**, lektor og studievejleder,
pædagoguddannelsen i VIA University College

Indholdsfortegnelse

Abstract	52
IKV som adgang til et nyt uddannelsesliv	53
Udfordringer forbundet med vurderingssamtaler med FIF ansøgere	53
Kommunikationsforstyrrelser i sprogets ufuldkommenhed	54
Foto elicitation i IKV-samtalen	56
Proceduren for samtalen	57
Refleksioner over FoU projektets pointer	58
Litteraturliste	61

Abstract

Denne artikel søger at udfordre IKV procedurernes summative og formative tilgange, når disse anvendes i bestræbelserne på at kortlægge ansøgere med flygtninge og indvandrebaggrunde i forhold til deres uddannelsesmæssige kompetencer. Med afsæt i et fireårigt FOU projekt er det blevet undersøgt om, hvorvidt IKV (i lighed med etniske danske ansøgere), er i stand til at kortlægge den samlede mængde af personlige kompetencer, som berettiger til at kunne sidestille formelle, uformelle og ikke-formelle kompetencer med adgangsgivende kriterier på mellemlange videregående uddannelser/professionsbacheloruddannelser i VIA. FOU projektet konkluderede, at der i den eksisterende procedure er en favorisering af etnisk danske ansøgere, idet den individuelle vurdering i høj grad er kodet med kulturelt betingende narrativer, som er selvfølgelige og transparente for etnisk danske ansøgere og interviewerne/bedømmerne, men opleves ugenomsigtige og ukendte for flertallet af de ikke-etniske danske ansøgere.

Ydermere er der i proceduren implicit formuleret et uddannelsesmæssigt vilkår – nemlig en udpræget sikker dansk sproglig kompetence. Denne ensidige fokusering på sproglige kompetencer skyggede for indsigt i ansøgerens samlede livserfaringer, som ofte rummer fx mestringsstrategier ved modgang, som også kan have værdi i et studieliv.

På baggrund af ca. 100 IKV optagelsessamtaler med FIF ansøgere¹, og ved at følge ca. 30 FIF ansøgers vej ind i pædagoguddannelsen, så er det påfaldende, at tre faktorer kan identificeres som særlige betydningsfulde, hvis man skal sikre en succesfuld gennem-

førsel nemlig; robusthed, vedholdenhed og evne til problemløsning. Disse tre faktorer har vi fundet mere værdifulde end høj grad af dansk sproglig kompetence. Det betyder naturligvis ikke, at der kan ses bort fra dansksproglige kompetencer, men at FIF-ansøgere som i høj grad er i besiddelse af de tre faktorer gennemfører pædagoguddannelsen, også selvom der findes sproglige barrierer. Ved at følge FIF-ansøgenes vej ind i pædagoguddannelsen samt undervejs i pædagoguddannelsen, er det blevet klart, at netop de FIF-ansøgere der gennemfører pædagoguddannelsen som fællestræk bringer en robusthed, vedholdenhed og evne til problemløsning i anvendelse. Disse FIF-ansøgere kan så at sige danne transfer mellem meget forskelligartede arenaer. Udfordringen i IKV optagelsessamtalerne er derfor, at tilrettelægge en procedure, som formår at afdække og beskrive synliggøre de tre faktorer. Erfaringen fra projektet er, at de tydeligst optræder i ansøgenes egne fortællinger.

Artiklen vil først indkredse politiske og uddannelsesmæssige intensioner med IKV som adgangsvej til en mellemlang videregående professionsuddannelse. Dernæst stilles der skarpt på selve interviewet som medie for indsigt eller mangel på samme. Der kastes lys over sprogets ufuldkommenhed og de kommunikationsforstyrrelser, som uafslutteligt vil opstå i samtalen. Med eksempler fra projektet vil vi forsøge at belyse, hvordan brugen af foto kan nuancere samtalen og dermed bedømmelsesgrundlaget, da ansøgenes fortælling danner grundlag for en udvidet forståelse af livsbaner. Slutteligt vil artiklen indeholde refleksioner over, hvorfor man som interviewer/bedømmer kontinuerligt bør forholde sig til begrebet praksisforkalkning i arbejdet med IKV samtaler.

¹ Ansøgere med anden etnisk baggrund, som skal være fyldt 18 år, have opholds- og arbejdstilladelse i Danmark, ikke gennemført hele grundskoleforløbet i Danmark, skal kunne forstå, læse og skrive dansk på et tilfredsstillende niveau, der vurderes ved ansøgning og skal have bestået Danskprøve 2, eller have tilsvarende dansk kvalifikationer. (VIA, 2017)

IKV som adgang til et nyt uddannelsesliv

Det er ikke et nyt fænomen, at man i optagelsesprocedurer kigger på ansøgers samlede kompetencer. Allerede i 1996 skriver UNESCO således: "Læring gennem livet er for hvert enkelt menneske en vedvarende proces i forhold til at tilføje og tilpasse sig viden og færdigheder, vurderinger og handlemuligheder" (UNESCO, 1996). Dette citat peger både i retningen af et fokus på *livslang læring*, og en samfundsinteresse i at styrke menneskers læringspotentialer, kapacitet og fleksibilitet (Duvekot, 2011). For at håndtere menneskers læringspotentialer benytter samfundet sig, ifølge Duvekot, af begreber som viden, færdigheder og holdninger, der samlet kan betegnes som kompetencer. Kompetencebegrebet er et vidt begreb, da det både spænder over professionelle kompetencer, men også personlige og sociale kompetencer. Ifølge Duvekot er fx den individuelle kompetencevurdering ment som et redskab til at håndtere diversiteten i den mangfoldighed af kompetencer, et menneske bringer med sig gennem livet.

Tænkningen om at sidestille individuelle kompetencer er tematiseret gennem politiske udmeldinger. Ifølge Aagaard og Dahler går de politiske argumenter i to retninger (Aagaard, 2011). Den ene retning har fokus på hensynet til borgeren og uddannelsesdeltageren, idet en anerkendelse vil kunne åbne for adgang til uddannelser for flere grupper herunder fx flygtninge og indvandrere, som gennem IKV får mulighed og motivation for selv at vælge formel uddannelse. Det vil sige, at den enkelte borger igennem IKV får mulighed for måske senere i arbejdslivet at træffe et nyt uddannelses(om)valg, og på den måde udvikle egne kompetencer og dermed måske åbne for nye muligheder. Her er der tale om *empowerment*. For FIF ansøgere er IKV netop en mulighed for at erhverve sig en formelt anerkendt uddannelse i Danmark. De fleste FIF ansøgere har uddannelser med fra det oprindelige hjemland, men enten er uddannelserne ikke direkte overførbare i Danmark, eller også kan oprindelige eksamensbeviser være bortkommet i forbindelse med krig eller flugten til Danmark. IKV bliver i den kontekst en mulig genvej ind i det formelle uddannelsessystem, og dermed en adgang til både selvrealisering og selvforsørgelse i Danmark. Hvilket leder over i den anden retning nemlig, et fokus på arbejdsmarkedsbehov og mobilisering af en arbejdsstyrke. Fra erhvervslivets perspektiv er det vigtigt, at den tilgængelige arbejdsstyrke er så kvalificeret og effektiv som overhovedet muligt. Derfor er erhvervslivet interesseret i en kompetenceudvikling, som kan sikre en opkvalificering af arbejdsstyrken og en mobilitet af arbejdskraften, dette kaldes *employability* (Aagaard,

² Alle optagelsessamtaler indeholder både en interviewdel, og en bedømmelsesdel. Efter hver samtale, skal det vurderes om ansøgeren/den interviewede har kompetencer, som kan sidestilles med opfyldelse af en formel adgangsvej eller ej. Derfor er interviewerne i en dobbeltrolle både som interviewer og bedømmer.

2011). I de senere år er gruppen af flygtninge og indvandrere i Danmark vokset. Mange flygtninge og indvandrere har allerede tilegnet sig diverse formelle uddannelseskompetencer, men mangler enten de konkrete dokumenter og/eller har ikke tilstrækkeligt med dansk sproglige kvalifikationer til at kunne søge ind på en dansk videregående uddannelse. Gruppen er desuden for velfungerende til at være på offentlig forsørgelse.

I 2008 udsendte undervisningsministeriet: Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog (Undervisningsministeriet, 2008), hvori man kan læse, at som ansøger kan man få anerkendt *alt det man kan!* Anerkendelse af kompetencer kan i dette lys beskrives som en udvidelse af de adgangsgivende kompetencer, således at både formelle, ikke-formelle men også uformelle kompetencer (Aagaard, Anerkendelse af realkompetencer, 2010) kan vurderes som ansøgerens samlede *kompetencepakke*, og give adgang til formel uddannelse.

Det er relativt nyt i VIA, at alle ansøgere som søger ind på pædagoguddannelsen med et uddannelsesbevis fra FIF forløbet, skal søge optagelse gennem kvote 2 og IKV. I 2016 var omkring 17% af alle IKV vurderinger netop ansøgere med baggrund i FIF.

Udfordringer forbundet med vurderingssamtaler med FIF ansøgere

IKV optagelsessamtaler i pædagoguddannelsen i VIA har i en del år haft karakter af semistrukturerede interviews, hvis formål er at udfolde ansøgerens motivation for uddannelse, studierelaterede kompetencer samt at belyse ansøgerens viden og indsigt i pædagogisk praksis. Forud for optagelsessamtalen har alle ansøgere fået tilsendt en pædagogfaglig funderet artikel, samt en række spørgsmål, som relaterer sig til artiklen, og som kan danne grundlag for en fælles referenceramme til optagelsessamtalen. Desuden har samtalen en 2. del, hvor ansøgeren skal demonstrere og reflektere over egne studiemæssige kompetencer. Optagelsessamtalen har et formativt evaluerende og vurderende sigte, nemlig at benytte samtalen som et pædagogisk redskab, hvor den enkelte ansøger i samtalen får indsigt i egne kompetencer og/eller får belyst, hvordan han eller hun kan videreudvikle sine kompetencer. Både ansøger og interviewer² finder så at sige ud af, hvor den enkelte står, i forhold til enten at blive godkendt til uddannelse, eller at blive afvist med henblik på så at dygtiggøre sig på et eller flere punkter. Således kan en kommende godkendelse komme på tale. Dvs. at en optagelsessamtale

som en del af en IKV, set i dette lys, kan betragtes som et led i en læringsproces. Samtidig kan optagelsessamtalen beskrives med et summativt evaluerende sigte, idet ansøgeren bliver vurderet med henblik på at "opsummere" resultatet af erhvervede læringsprocesser. Der fokuseres på, hvad ansøgeren faktisk kan. Kompetencerne ses som et produkt, der er kommet ud af læringen - både formel læring, ikke-formel læring og uformel læring (Aagaard, Anerkendelse af realkompetencer, 2010). Den summative vurdering i optagelsessamtalen resulterer lige netop i en konkret vurdering: Godkendt eller ikke-godkendt (afvist).

Kompetence som fælles mønt

Henning Salling Olsen (Salling Olesen, 2011) beskriver kompetencebegrebet, der anvendes i de individuelle kompetencevurderingssamtaler som en slags fælles mønt, der skal kunne

- Mediere mellem et subjektivt perspektiv og et instrumentelt perspektiv
- Mediere mellem forskellige opfattelser af læring
- Mediere mellem formel uddannelse og hverdagslivets læring.

Begrebet fælles mønt beskriver fint, hvorledes de individuelle kompetencevurderingssamtaler værdisætter visse kompetencer men overser eller måske devaluerer andre. Som vi tidligere har beskrevet i artiklen: *Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker* (Troelsen, 2016), har optagelsessamtalen en klar slagside, som vi som interviewere faktisk ikke selv identificerede, men dette blev ved et tilfælde åbenbart af en ansøger med anden etnisk baggrund end dansk. FoU projektet belyser, at der i den eksisterende procedure er en favorisering af etnisk danske ansøgere, idet den individuelle vurdering i høj grad er kodet med kulturelt betingede narrativer, som er selvfølgelige og transparente for etnisk danske ansøgere og interviewerne/bedømmerne. De opleves imidlertid ugenomsigtige og ukendte for flertallet af de ikke-etniske danske ansøgere. Vi tager her afsæt i et eksempel fra en konkret samtale med en FIF ansøger fra Congo. Ansøgeren scorer decideret dårligt især på optagelsessamtalens formative kriterier. I IKV-ansøgningen eksisterer dog dokumenter fra FIF forløbets undervisere og praktikinstitutioner, som beskriver en nuanceret og topmotiveret, fagligt begavet FIF kursist. Der er simpelthen et mismatch mellem optagelsessamtalens bedømmelse ud fra specifikke formative og summative kriterier, og de data, som beskriver ansøgeren som en pædagogisk faglig kompetent person! Hvordan kunne det være? Hvad er det som overses eller ikke anerkendes? Vi vælger derfor at indkalde FIF ansøgeren fra Congo til en ny samtale. Vi spørger til ansøgerens oplevelse af samtalens indhold og konklusion. Vedkommende siger således: *"Det kommer an på intensionen med samtalen. Er det at*

få viden om at jeg taler godt nok dansk, eller handler det om, at jeg forstår kompleksiteten i pædagogisk arbejde?" Denne formulering har haft skelsættende betydning for hele tænkningen omkring IKV optagelsessamtaler, hvor vi ville lade ansøgerens livshistorie være styrende for samtalens indhold. Eksempelvis kunne en ensidig fokusering på sproglige kompetencer risikere at skygge for indsigt i ansøgerens samlede livserfaringer, som fx kan indikere et beredskab af mestringsstrategier, – som kan have betydning for at gennemføre et studium. Det kan være robusthed, vedholdenhed og evne til problemløsning, som igennem ansøgernes fortællinger, kan fremstå som mindst lige så relevante, som fx et formfuldendt dansk.

Vi valgte at undlade artiklen som fælles samtalegrundlag, men i stedet benytte fotos som inspiration og drivkraft i ansøgernes fortællinger.

Kommunikationsforstyrrelser i sprogets ufuldkommenhed

En udfordring, som gentagne gange er opstået i de tidligere IKV-interviews særligt med tosprogede, er samtalens form. Oplevelsen er, at samtalerne ofte er blevet usammenhængende og overfladiske, idet spørgsmål der besvares med korte svar med det formål måske at forsøge at skulle svare helt rigtigt på spørgsmålene, giver en usammenhængende samtale, som på ingen måde er præget af dialog og forståelse. Kommunikationsteoretikeren W. Barnett Pearce udtrykker, at samtaler har et efterliv, og at samtaler præger de sociale verdener. (Pearce, 2007). I IKV-samtalerne er der lige præcis et meget vigtigt efterliv; blev jeg godkendt eller ej, har jeg mulighed for at komme ind på den uddannelsen, jeg drømmer om. Derved er der en forpligtelse fra ansøgerens side, og interviewer mærker tydeligt motivationen og vigtigheden i samtalen for den enkelte ansøger. Derved blev det som nævnt også tydeligt, når IKV-samtalen ikke forløb hensigtsmæssigt; når formen på samtalen kunne spænde ben for nogle af ansøgerne, således at selve samtalen kunne opleves som utilstrækkelig. Samtalens efterliv kunne derved have en dårlig udgang for ansøgeren, men samtalens efterliv kunne også sætte utilstrækkelige og dårlige spor i os som interviewer pga. samtalens karakter.

Pearce definerer kommunikation ud fra enten transmissionsmodellen eller socialkonstruktionsmodellen (Pearce, 2007). Transmissionsmodellen er defineret som kommunikation med det formål at overføre information fra A til B; overførsel af et klart budskab fra en person til en anden. Hvis der opstår misforståelse, må både A og B anstrenge sig for at forklare sig tydeligere, så modtageren forstår, hvad afsenderen siger og mener. Socialkonstruktionsmodellen anviser derimod en måde hvorpå man sammen

i kommunikationen skaber den sociale verden; igennem dialog hvor det drejer sig om at lytte og stille spørgsmål og finde veje til sammen at komme fremad.

I IKV-samtalerne forefindes begge teorier for kommunikation; i indledningen på samtalen ridser intervieweren netop proceduren for samtalen op, således at der er vished for at ansøgeren har forstået deadlines, afgørelser mv. Men i selve samtalen, hvor ansøgeren skal have mulighed for at vise sine kompetencer, er det nødvendigt, at intervieweren indtager en kommunikativ rolle med afsæt i socialkonstruktionsmodellen. I samtaler med tosprogede viser sproget netop sin ufuldkommenhed. Det er ikke altid muligt at forklare sig frem til en fælles forståelse af et begreb eller et fænomen uanset samtaleparternes sprogkompetence. Sproget er i samtalerne midlet til at blive klogere på om vedkommende har kvalifikationer og kompetencerne, der står mål med den traditionelle adgangsvej. Men sproget er jo i sig selv også i samtaler med etsprogede en svær størrelse. Man kan ikke kun forudsætte, at andre forstår det samme som en selv udtrykt i tale eller skrift, og forholdet mellem sprog og forståelse er en kompleks størrelse (Nielsen, B.S. 2012). Ved inddragelse af en faglig artikel i samtalen blev sproget flere gang oplevet mere begrænsende og indforstået, idet sproget som tidligere nævnt er en del af en bestemt diskurs og indeholder bestemte koder. Et eksempel fra en samtale på baggrund af artiklen "Udsatte børn har mindre hjerner" (Weirsøe, 2012), hvor det beskrives og postuleres at: *"Jo dårligere indkomst, jo dårligere uddannelse, jo svagere er relationen mellem mor og barn"* (Weirsøe, 2012) Eksemplet knytter an til en vesteuropæisk, nærmere bestemt en dansk kontekst og en vedvarende pædagogisk diskussion om, hvorvidt social ulighed kan identificeres i børns rammebetingelser for udvikling og trivsel.

I optagelsessamtalen med FIF-ansøgeren fra Congo kommer indholdet til at tage en uheldig drejning, idet artiklens citat og indhold netop iagttages som et udtryk for en kulturelt betinget diskurs. Det er en kulturel betinget diskurs, som implicit taler ind i en institutionslogik, der knytter sig specifikt an til en dansk fortolkning af pædagogik og pædagogisk arbejde. I en dansk pædagogisk logik eksisterer en forståelse af, at en grundlæggende intension med et pædagogisk dagtilbud er at reducere social ulighed. Ansøgeren fra Congo anerkender ikke artiklens diskuterende pointer. Som udgangspunkt var det for ham at se en diskussion for de privilegerede. I Congo er det de få forundt overhovedet at være i en position, hvor man trygt kan sende børn i pædagogisk initieret og pædagogfagligt kompetent dagtilbud. At et dansk dagtilbud ovenikøbet er behæftet med kommunalt tilskud, er et gode, som han ikke kender fra sit eget land. Artiklen gav for ham at se ingen mening! Men i stedet for at diskutere ovenstående, vælger han at tie.

Dernæst stødte samtalen ind i endnu en diskurs - uddannelsesdiskurs, som fremstår bl.a. i en forståelse af, hvad en "rigtig" pædagogstuderende" er. En væsentlig del af en IKV-optagelsessamtale indhold er, hvordan en ansøger italesætter egne udfordringer og styrker i forhold til en kommende uddannelse. Igen støder samtalen ind i udfordringer, for at få FIF-ansøgeren fra Congos fulde potentiale anerkendt.

Først og fremmest er der en tydelig videns diskurs i spil i hele den måde, vi rammesætter brugen af artiklen. I udvælgelsen af den faglige pædagogiske artikel ligger der en udvælgelse ud fra normative betragtninger om, hvordan pædagogik forstås, og dermed ledes ansøgeren utilsigtet i retning af bestemte fortolkninger og heraf afledte handlingsformer. Vi spurgte efter noget bestemt, vi ledte efter noget bestemt, vi anerkendte noget bestemt. Alt sammen med overbevisning om at vi med faglighed, kompetence og gode intentioner kunne indkredse ansøgeres individuelle kompetencer. *"Når sandheden er et produkt af diskurs, kan diskurs ikke tilsløre sandheden. Det meningsfulde, og dermed det sande, konstitueres i diskurs"* (Foucault, 2005/1969).

I enhver kommunikation er det afsenderens ansvar, at budskaber sendes af sted, så det er til at forstå for modtageren (Madsen, 2002). I dette tilfælde er sandhedsregimet så stærkt og diskursernes produkter så legitime, at de så at sige danner en mur af ugenomsigtighed, og dermed nedsætter mulighed for indsigt i om både afsender og modtager rent faktisk har forstået indhold, forhold og kontekst. Det bliver ikke muligt at skabe mening sammen i samtalen, hvis afsenderen i udgangspunktet leder efter noget bestemt.

På den ene side sidder interviewerne fast i et sandhedsregime, som ikke stiller spørgsmålstejn ved hele den kontekstuelle præmis for den faglige artikel, herunder muligheden for eventuelle kodninger af både indhold og artiklens genre. Og på den anden side er der en ansøger fra Congo som ikke begriber præmissen for artiklens grundlag og konklusion. Han stiller sig tvivlende over for rigtigheden, og ikke mindst vigtigheden af artiklens pointer. Pga. optagelsessamtalens vigtighed vælger han at tie, og dermed bide eventuelle modargumenter i sig. I stedet ryster han på hovedet og smiler.

Til re-interviewet fortæller han endvidere, at han blev forvirret af optagelsessamtalens form og indhold. Samtalen rammesættes i en uformel tone, der lægges op til diskussion af et fagligt emne. Der tales ikke meget om formelle kundskaber, men i højere grad at fokusere på en formativ italesættelse af egne udfordringer i et kommende studie. Muligvis er denne joviale tone ret fremmed, og opleves

måske uvedkommende i en formel optagelsessamtale. For ansøgeren fra Congo er det jo en alvorlig sag, om han optages eller ej. Han er fuld bevidst om samtaleens summative sigte, så derfor vælger han at lade allerede dokumenterede formelle kvalifikationer tale for sig selv, og i stedet nøjes med helt kortfattede ytringer. På spørgsmål om henholder sig til studiekompetencer, herunder manglende erfaringer med det danske uddannelsessystem samt spørgsmål vedrørende sproglige udfordringer, trækker han på skuldrene og siger: *Det skal nok gå, det bliver nemt!*

Diskurserne er selvfølgelig ikke kun til stede i samtalen, men er herskende i uddannelserne specifikt – og i samfundet generelt. Hvilket måske er begrundelsen for, at vi ikke tidligere har været optaget af selve optagelsessamtalens determinerende karakter. Med Mik-Meyer og Villadsens udtryk; den sunde dialog i IKV-samtalen kunne risikere at gå i stå, hvis vi som interviewere byggede samtalen op omkring for mange diskursive hjørneste (Villadsen og Mik-Meyer, 2014).

Den franske filosof Michel Foucault begrundet indsigtens altforandrende karakter således: *"Den vidende adskiller sig ikke kun fra den ikke-vidende fordi han ved visse ting, men fordi han ikke længere er den samme – og er ophørt med at være den samme fra det øjeblik han begyndte at få indsigt"*. (Foucault, 2009)

Ved re-interviewet står det klart, at vi i optagelsessamtalen havde haft et ensidigt sigte. Og samtalen er karakteriseret ved diskursive sandhedsregimer, som tilslørede mulighederne for et fordomsfrit møde. Vi har simpelthen ikke set vore egne blinde pletter, og var slet ikke opmærksomme på ansøgerens. Optagelsessamtalen bliver en kort diskussion af artiklens påstand, og diskussionen kommer til at afspejle to måder at forstå påstanden på. Denne diskussion er langt mindre interessant, end at vedkommende ansøger har arbejdet i flygtningelejre i Congo og Tanzania herunder arbejdet med særligt udsatte børn og haft en koordinerende og ledende funktion i forskellige flygtningelejre. Diskussionen illustrerer William James' sprogteori (Nielsen, B.S., 2012) om, at man ikke i rendyrket form kan dele tanker, fordi vores tanker medieres i sproget eller non-verbale handlinger. Vores sprogliggjorte udgaver af vores tanker fanger ikke al tankeaktivitet, og i forhold til tosprogede bliver denne udfordring særlig tydelig, idet sproglige forudsætninger og udfordringer kan understøtte opfattelsen af tankekapaciteten hos ansøgerne. Det kan i praksis betyde, at sprogets ufuldkommenhed og manglende nuancer kan fortolkes som at ansøgeren ikke har de fornødne kognitive kompetencer i forhold til at blive studerende på pædagoguddannelsen. I princippet er dette jo en generel problematik i forhold til alle IKV-samtaler uanset et- eller tosprogethed. Sprogets ufuldkommenhed

har betydning for IKV-samtalerne og tilføjer en ikke ubetydelig detalje i forhold til vores muligheder for at vurdere den enkelte ansøger. Derudover kan de faglige artikler komme til at virke begrænsende både sprogligt og indholdsmæssigt. Det gælder særligt de tosprogede, idet der er definerede sandheder i disse tekster. Bagsiden er desværre, at i samtalerne vedrørende artiklernes indhold og pointer, kan interessante og ikke mindst relevante informationer om de tosprogede ansøgere gå tabt. Dette adskiller sig fra øvrige IKV-samtaler, idet tiden mere eller mindre går med at korrigere forståelse af sproget, med den implicite forståelse af, at interviewer har retten i forhold til de diskursive hjørneste. Ovenfor nævnte reinterviews gav en fornemmelse af, at kommunikation ud fra socialkonstruktionsmodellen gør samtalen mere dialogbaseret og undersøgende med fokus på at koordinere mening.

Foto elicitation i IKV-samtalen

Med udgangspunkt i kommunikationsforstyrrelser og sprogets begrænsende natur var det oplagt at anvende et nyt greb på IKV-samtalen. Det nye greb i IKV-samtalen blev derfor i foråret 2015 anvendelsen af billeder i samtalen. Med inspiration fra teorien om "Foto elicitation" (Rasmussen, 1999), er det hensigten, at brugen af billeder skulle kunne åbne samtalen og bringe nye aspekter i kommunikationen for dagen. Der er flere argumenter for dette valg. Et foto er mere fortolkningsåbnende end en tekst, og kan forhåbentlig modvirke, at kulturelle sandhedsdiskurser alligevel styrer samtalen med den pågældende ansøger. Et fotografi rummer altid mere end det enkelte menneske umiddelbart kan se, det er ikke muligt at udtømme et foto for betydning i løbet af en IKV-samtale.

Med inspiration fra receptionsteorien og Wolfgang Iser kan vi bruge begrebet om tomme pladser i et foto eller i en tekst (Iser, 1981). Eksempelvis vil ethvert foto efterlade tomme pladser i billedet, som beskueren/læseren selv vil udfylde. Beskuere med samme kulturelle baggrund vil givetvis udfylde de tomme pladser inden for nogenlunde samme forståelseshorisont, hvorimod større kulturelle forskelle muligvis vil betyde flere forskellige forståelseshorisonter og herved give en tosproget ansøger mere spillerum i samtalen.

Ved udvælgelsen af fotos har den enkelte ansøger ligeledes selv mulighed for at vælge, hvilke tematikker vedkommende ønsker at drøfte ud fra de valgte fotos. På den måde får ansøgeren også nemmere ved at relatere sig selv og sit livsforløb ind i samtalen, og det bliver forhåbentligt nemmere for ansøgere at sætte fokus på formelle og uformelle kompetencer, som kan have betydning for optagelse på pædagoguddannelsen. For tosprogede kan fotos fungere som fixpunkter, der kan være med til at styre samtalen, hvorimod en samtale med udgangspunkt i en

artikel er langt mere abstrakt, idet sproget er et symbolsk tegnsystem. Et foto indeholder flere tomme pladser og dermed flere åbne koder end en faglig artikel, dermed kan anvendelsen af fotos være med til at sikre den enkelte ansøgers muligheder for at være med i samtalen, at sætte dagsorden og endog at kunne ytre sig mere frit. Kim Ramussen siger, at et foto er som det hævemiddel, der får historierne til at gære i beskueren (Rasmussen, 1999). Og som samtalepartnere i en IKV-samtale ønsker vi netop at få de relevante historier fra den enkelte ansøgers liv vakt til live ind i IKV-samtalen.

Proceduren for samtalen

I forhold til samtalerne med tosprogede IKV-studerende ændrede vi indholdet på følgende måde. Ansøgeren var indbudt til en samtale. Efter velkomsten og præsentation af samtalen, blev den studerende bedt om at udvælge min. 3 billeder, som vedkommende skulle anvende i sin præsentation af "Mit livsforløb til i dag, hvor jeg søger ind på pædagoguddannelsen". Herefter fik den enkelte studerende mulighed for at vælge billeder fra en stak billeder, og herudfra gik samtalen i gang. Det skal nævnes, at det ikke for alle ansøgere havde en positiv effekt at inddrage billeder i IKV-samtalen, men herunder eksemplificeres, hvordan billeder i særlige tilfælde har åbnet samtalen. At sætte billederne ind i et livsforløb understøtter projektets narrative karakter, da vi med alle IKV-ansøgere jo netop forsøger at inddrage den enkeltes livslange læring og kompetencetilegnelse som et plus i forhold til optagelse på pædagoguddannelsen.

I IKV-samtalen var der eksempelvis en ansøger, der valgte et billede af en hyrde med nogle får som en kulturel illustration af, hvordan vedkommendes hjemland og barndom så ud. Fotoet blev udgangspunktet, for at denne ansøger kunne fortælle om sit eget tilvalg af uddannelse fra vedkommende var helt lille; det forventedes af vedkommende, at han hjalp til i landbruget, og at han stiftede familie, så han kunne hjælpe med at forsørge sine forældre. Valget af uddannelse har altid været vigtigt for vedkommende, og denne pointe blev vigtig for hele samtalen. Vedkommende kunne italesætte sin egen dominerende fortælling med fokus på "vigtigheden af uddannelse for mig" igennem billedet af hyrden med får, som symbol på det erhverv han valgte fra. Billedets flertydighed åbnede også for en samtale omkring det at være hyrde for får i metaforisk forstand, idet ansøgeren kobede tematikken på det pædagogiske arbejde med udgangspunkt i pædagogens rolle. Herunder kunne samtalen dreje sig om pædagogisk ledelse, relationer, at være rollemodel mv.

Disse samtaleperspektiver havde ikke nødvendigvis set dagens lys i en samtale om en faglig artikel. Eksemplet viser efter vores mening til gengæld, hvor den sociale

verden skabes i dialogen i samtalen, hvor der er rum til flere fortolkningsperspektiver, hvorved ansøgeren opnår flere deltagelsesmuligheder i samtalen. Samtalen blev en samtale på ansøgerens præmisser, hvor vi havde mulighed for at spørge ind til de tomme pladser, som vi fik øje på i billedet, således at vi også kunne være med til at understøtte billedernes metaforiske betydning ind i det pædagogiske arbejde. Idet samtalen havde udgangspunkt i et billede, blev det en mere åben dialog om mulige perspektiver ud fra billedet, og der var ikke øjensynligt mere eller mindre korrekte svar. Derved kunne samtalen flyde mere ubesværet, idet ansøgeren ikke selv fik fornemmelsen af, at jeg skulle da vist have svaret noget andet her.

At ansøgeren skulle vælge fotos som det første i samtalen havde den betydning, at der kom et naturligt fokus på ansøgeren og vedkommendes motivation for at søge ind på uddannelsen. Vi ønsker som nævnt, at ansøgeren har flere deltagelsesmuligheder i samtalen, og da ansøgeren selv vælger sine fotos at tale ud fra, må det være et godt udgangspunkt for at den enkelte kan bringe sin egen forforståelse i spil, så samtalen tager afsæt her. Fokus på ansøgeren mindskede overhøringstendensten og fjernede dermed oplevelsen af kommunikation som transmission.

Anvendelsen af fotos gjorde samtalerummet mere åbent og fortolkende, idet ansøgeren med udgangspunkt i sine egne konnotationer kunne vælge et perspektiv på eget liv ud fra billederne og skabe en sammenhæng til pædagoguddannelsen. Et andet eksempel på en anvendelsen af et billede er, at flere studerende valgte et billede med "En voksen mand og en baby". Billedet er et realistisk portrætagtigt billede, der giver mulighed for at skabe en dialog om forskellige aspekter ved billedet; jeg er selv far og har børn, det handler om relationen mellem en voksen og et barn, betydningen af øjenkontakt i relationen til barnet, at give omsorg og at arbejde med læring, forskelle imellem at være lærer og pædagog mv. Pointen er, at den enkelte ansøger kan definere, hvilke vigtige konnotationer i billedet, der skal tales om.

Et tredje eksempel er et billede af "Et faldskærmsudspring". I forhold til dette billede var perspektivet for mange ansøgere: Mig selv som kommende pædagog, det er vildt grænseoverskridende for mig, men nu tager jeg springet og søger ind på uddannelsen, da jeg gerne vil være pædagog. Eller det mere konkrete perspektiv – jeg er selv til idræt og ekstrem sport. Endnu en mulighed er at ansøgeren også kan tale om pædagogik og pædagogisk arbejde ud fra faldskærmsmetaforen. Som pædagog vil jeg gerne hjælpe børn med at overskride deres grænser af forskellige slags – eller pædagogik er jo på mange måder at overskride grænser både for pædagogen og barnet. Eksemplerne

illustrerer, hvor en samtale kan bevæge sig hen ved brugen af billeder.

Som tidligere nævnt oplevedes samtalen med udgangspunkt i billeder som mere dialogbaseret, idet IKV-ansøgerens perspektiv med Pearce's begreb også var med til at skabe den sociale verden i samtalen. Der var mindre fokus på overførsel af et konkret budskab og langt mere fokus på at være undersøgende i samtalen. En naturlig følge heraf bliver, at ansøgeren får nemmere ved at inddrage sit livsforløb og sine erfaringer i samtalen. Der opstår større mulighed for deltagelse i samtalen, og samtalen opleves langt mere konstruktiv. Samtidig minimeres vores forudfattede holdninger til en kommende pædagogstuderende; de diskursive hjørneste og sandhedsregimerne parkeres for en stund omend billeder naturligvis også indeholder betydningsbærende koder.

Refleksioner over FoU projektets pointer

Sammenfattende kan vi på baggrund af FOU projektet konkludere, at det kan være en fejl at tro, at man ved en given optik får belyst det væsentligste – det der er værd at se. Det særlige fokus på optagelsessamtaler med FIF-ansøgere har fået sat fokus på vores tidligere forestilling om, at når vi foretager optagelsessamtaler med et konkret formativt og summativt sigte med afsæt i en pædagogisk artikel som fælles referenceramme, så kan vi identificere og verificere relevante uddannelsesmæssige, faglige, personlige kompetencer. Pointen er bare, at det kan man ikke altid, og vi er i projektet i mødet med FIF ansøgere, blevet bevidste om, at vore refleksioner og vurderinger i høj grad er under indflydelse af diverse diskursive forståelser, som af subtile veje bemægtiger sig værdi. Sagt på en anden måde i de tidligere samtaler med afsæt i artikler opstod ofte blinde vinkler og perspektiver, som fik afgørende betydning i vores vurdering af ansøgere. Og ansøgere forsøgte i nogle tilfælde at tilpasse sig samtalen, med den bagside at de forsøgte at svare og gebærde sig korrekt i samtalen på bekostning af værdifuld viden og kompetence, som gik tabt hos ansøgerene.

Forholdet mellem værdi og refleksion kan beskrives som at vi reflekterer på noget, og vi gør det typisk i vores travle og nytteorienterede hverdag, hvor vi støder på situationer, der

forhindrer os i at fortsætte ad den vante vej. Udfordringer og problemer sætter os i gang med refleksion, og denne kræver en løsning, som ligger uden for umiddelbart handlekompentence, hvorfor man nytænker praksis. IKV-proceduren i VIA indeholder møder, hvor vi som er interviewere indgår i en slags reflekterende team, hvor vi netop har mulighed for at reflektere over udfordringer i praksis.

Men i mødet med FIF-ansøgere er vi blevet bevidste om, at den type refleksioner ikke nødvendigvis flytter noget i forhold til at udvide interviewerens og måske IKV teamets bevidsthedshorison? Wackerhausen mener, at den type refleksioner i bund og grund reproducerer den viden og anvender refleksionsmønstre, som allerede er kendte, således at den selvbekræftende karakter graver interviewerne længere og længere ned i vante riller (Wackerhausen, 2008). Finn Thorbjørn Hansen kalder den type refleksioner for praksisforkalkning! Han påpeger i lighed med Wackerhausen, at vi som udøvere af en profession ofte har handlingerne indstillet på autopilot. Vi bevæger os i vante rutiner og udfører vante handlinger med en overbevisning om, at vi gør, hvad vi gør på en velovervejede baggrund. Værdierne som ligger til grund for disse handlinger er måske usynlige og størknede, og dermed kan karakteriseres som et 1. ordens refleksionsniveau.

I arbejdet med FoU projektets første del, blev det tydeligt, at størstedelen af IKV-ansøgerfeltet fint kan navigere i forhold til de fire kompetenceforståelser³, som IKV-vurderingerne opstiller.

Men det første delprojekt 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 dem for andre. Særligt kan vi identificere kulturelle sandhedsregimer, der både effektueres som ekskluderende i selve optagelsen, og senere som hæmmende faktorer i form af barrierer for deltagelse på uddannelsen. På baggrund af første del af projektet har vi fået lagt et lag af faglige og etiske retningslinjer og funderinger ind i IKV-vurderinger. Med den viden i bagagen bevæger vi os til en 2. ordens viden (Hansen, 2016), med den konsekvens, at værdier er

³ IKV foretages som tidligere nævnt ud fra 4 kriterier.

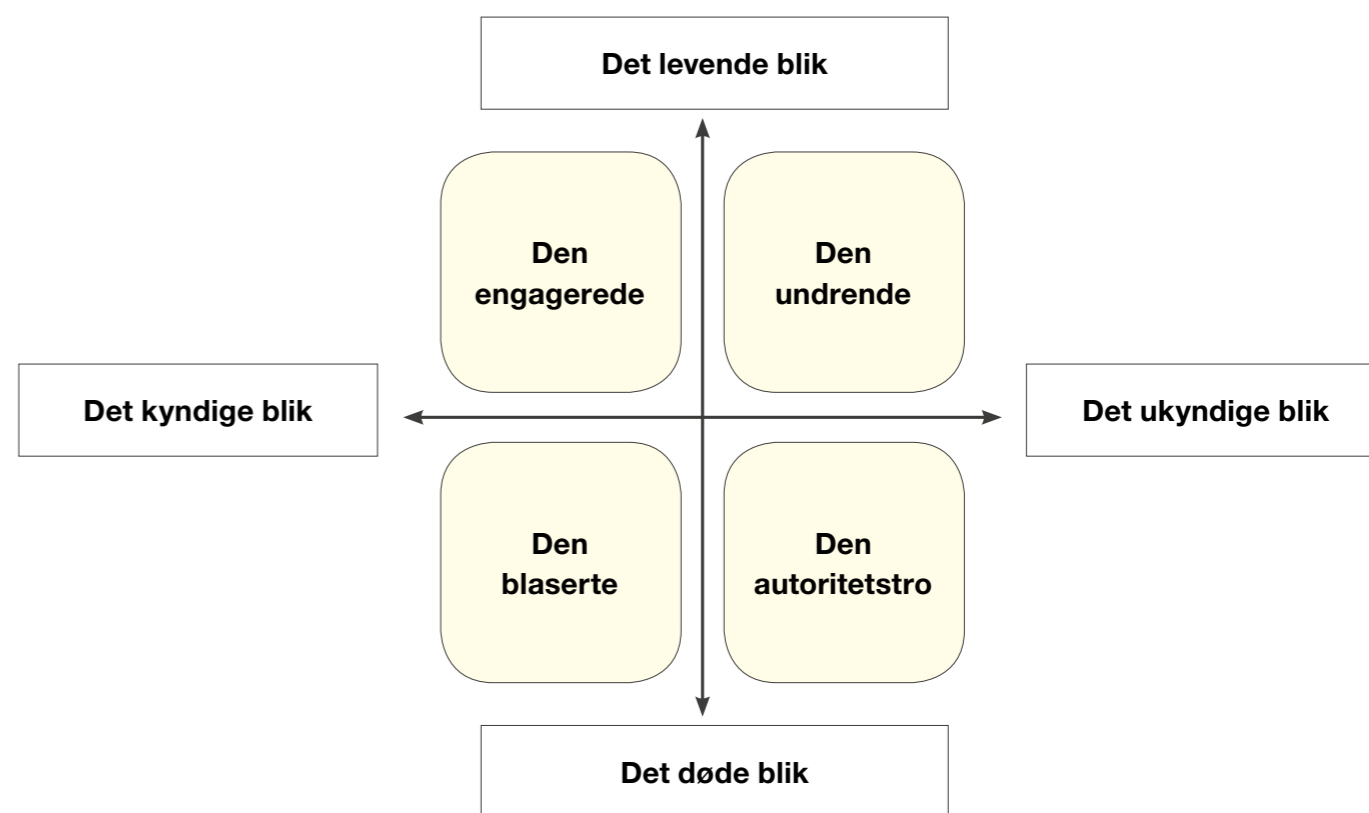
1) Et fagligt – personligt kriterium, hvor kompetencen er at kunne opsamle, italesætte og reflektere egne oplevelser og erfaringer. 2) Et fagligt, analytisk og refleksivt kriterium, hvor kompetencen er, at kunne tilegne sig og inddrage viden samt demonstrere nysgerrighed og forundringsparathed i forhold til iagttagelse af 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, vedkommende ikke før har prøvet eller gjort erfaringer med.

blevet synlige, men har også vist sig stadig størknede, da de ikke på dette niveau drages i tvivl. Vi har indtil mødet med FIF-ansøgere holdt fast i den grundlæggende tanke, at artiklen kunne forløse ansøgernes potentiale ud fra summative og formative kriterier. Vi har forsøgt at abstrahere, generalisere og formulere en anden tilgang til IKV-optagelsessamtaler, som i langt højere grad lader ansøgerens egne narrativer få fæste i samtalen. Det er ansøgerens fortælling som afføder spørgsmål. Som interviewer indtager vi en position som nysgerrig interesseret i den fortælling, ansøgere kommer med. Vi har stadig et behov for at kunne få afdækket formative og summative kriterier, men disse identificeres undervejs i fortællingerne.

Ved at ændre kurs i selve tænkningen af IKV optagelsessamtalens form og indhold, er vi blevet bevidste om værdierne betydning for selve samtalen forløb. Værdierne er i den forstand ikke bare noget som er en fast objektiv størrelse eller rene subjektive opfindelser (Hansen, 2016), men er noget som knytter sig til levede erfaringer, til de

spontane og suveræne livsyttringer. Disse bliver tydeligere, når vi erkender, at vi må slippe kontrollen over samtalen og lytte efter den levede erfaring og tænkning. "De [værdierne:red] bliver ikke synlige for os, de bliver hørbare" (Hansen, 2016).

Man kan måske sige, at vi i forbindelse med mødet med blandt andre FIF-ansøgeren fra Congo har fået en Indsigt, som gør, at vi flytter blikket fra *et dødt blik* til *et mere levende blik* på optagelsessamtalens muligheder for at belyse ansøgeres potentiale. Vi er måske endda gået fra at være blaserte til at være engagerede. Hansen beskriver i figuren: Forskellige attituder i omgangen med praksis-teori, hvordan man som professionsudøver kan anlægge et dødt blik, hvor man ikke ser eller hører det unikke og vigtige i den person, som sidder over for en. Måske anlægger man samtidigt et kyndigt blik, hvor man er for rutinepræget i omgang og tænkeformer og måske endda indtager en bedrevidenhed, der gør intervieweren blasert eller afstumpet.



Figur: forskellige attituder i omgangen med praksis-teori af Hansen, 2008

I det konkrete reinterview med FIF-ansøgeren fra Congo får vi pludselig øje på, at den optik vi ser med, naturligvis er præget af både kulturelle, uddannelsesmæssige og personlige betydningshorisonter eller diskurser som tilbyder perspektiver, hvormed vi ser et bestemt udsnit af verden, og i bekræftelsen af omverdenens respons legitimeres disse som sandhed. Men problemet var, at disse sandhedsregimer ikke længere havde samme gyldighed. Vi blev simpelthen i tvivl, om metoden var den mest kvalificerede metode til at belyse IKV-ansøgeren i et holistisk perspektiv. Vi fik indsigt i egne døde og blaserte blikke, og blev dermed i stand til at flytte perspektiverne og arbejde med egne værdier.

Et andet perspektiv i vores arbejde er kommunikationen i selve interviewet. Med tosprogede bliver sprogets ufuldkommenhed tydeligere, idet kommunikationsforstyrrelser kan rette samtalefokus på at forstå indholdet i det modparten siger i stedet for at forsøge at skabe mening sammen i samtalen.

Det nye perspektiv for samtalen har derfor været anvendelsen af billeder, som blandt andet med sine tomme pladser kan få de relevante narrativer frem i ansøgerne og dermed åbne op for en langt mere meningsdannende samtale, hvor vi får øje på flere sider og aspekter af ansøgerne, således at vi har et endnu bedre vurderingsgrundlag.

Samtidig må vi spørge os selv, hvilke udfordringer vi fortsat står med? På trods af anvendelsen af billeder i interviewet vil sproget jo fortsat have sine barrierer, idet selve samtalen benytter sig af sproget til at skabe mening. Banalt sagt er det derfor yderst vigtigt, at vi som interviewere har et levende blik på alle ansøgere og samtaler, og at vi formår at være engagerede og undrende også som lyttende interviewere. En forventningsafstemning i forhold til samtaleform og indhold kunne være en mulighed med det formål, at ansøgerne, før samtalen var forberedt på samtaleforløb og indhold. Således undgås, at samtalen med inddragelse af billeder fx kan opleves som en barnliggørelse og en talen ned til ansøgeren. Anvendelsen af billeder i samtalen kalder på et anderledes og måske mere kreativt perspektiv i samtalen, som samtidig kobles sammen med mere specifikke refleksioner. Dette perspektiv kan for nogle ansøgere måske forekomme utraditionelt for en vurderingssamtale i forhold til optagelse på en uddannelse.

Konkluderende har vores projekt hjulpet os på vej ind i en fornyet tænkning og ydermere en fornyet procedure i forhold til kvalificeringen af IKV-samtalerne. Projektet slutter med denne artikel, men det videre arbejde fordrer jo fortsat et levende blik, som kontinuerligt er engageret og kan forundres i forhold til IKV-samtalerne. IKV-arbejdets formål må til alle tider være at spille ansøgerne så gode som overhovedet muligt, hvorfor vi som interviewere må være særligt opmærksomme på vores egne blinde pletter.

Litteraturliste

Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LBK nr 1147 af 23/10/2014 (2014).

Duvekot, R. (2011). Realkompetencernes tidsalder. I K. & Aaggard, *Anerkendelse af realkompetencer - en antologi*. Aarhus: SYStime.

Foucault, M. (2009). *Biopolitikkens fødsel. Forelæsninger på collége de France 1978-1979*. Paris.

Hansen, F. T. (2016). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. 1. udg. 5. opl.* Hans Reitzels forlag.

Iser, W . "Tekstens appelstruktur" i Olsen & Kelstrup "Værk og læser - en antologi om receptionsforskning" Borgen 1981

Madsen, B. (2002). Kommunikationstrekanten. Indhold, forhold og kontekst. I O. & Løw, *Psykologiske grundtemaer*. (s. 152-170). Aarhus: KvaN.

Nielsen, B.S "Sprogpsykologi - det teoretiske grundlag" Samfundslitteratur, 2012

Pearce, W.N. "Kommunikation og skabelsen af sociale verdener" Dansk psykologisk forlag 2007

Rasmussen, K "Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning" Dansk sociologi 1/99

Salling Olesen, H. (2011). Realkompetencevurdering, forståelsesrammer og begreber. I K. & Aagaard, *Anerkendelse af realkompetencer - en antologi*. Aarhus C: Systime.

Troelsen, C. &. (2016). Jeg vil være pædagogisk håndværker! I K. o. Aagaard.

Undervisningsministeriet. (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse - en håndbog*. København: Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3.

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.

VIA. (18. april 2017). *VIA univercity College*. Hentet fra www.via.dk : http://www.via.dk/uddannelser/forberedelseskurser/uddannelser-til-flygtninge-og-indvandrere/viborg

Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. I 2. Skriftserie nr. 1, *Refleksion i praksis* (s. 3-21). Aarhus: RUML, institut for filosofi & idéhistorie.

Weirsøe, M. (2012). Udsatte børn har mindre hjerner. *Asterisk*, 16.

Villadsen, K & Mik-Meyer, N Magtens former, Hans Reitzels forlag 2014

Aagaard, K. &. (2010). *Anerkendelse af realkompetencer* . Aarhus: Systime.

Aagaard, K. &. (2011). *anerkendelse af realkompetencer - en antologi*. Aarhus: SYS time.

På sporet af vejledningspotentialer i uddannelsesinstitutionen

Vidensproduktion om IKV set i lyset af europæisk definerede vejledningsprofessionelle roller

Af **Miriam Dimsits**, lektor, Efter- og Videreuddannelse, VIA University College

Indholdsfortegnelse

Abstract	64
Hvordan kan et udviklingsprojekt berige "min" praksis?	64
Artiklens fokus	64
NICE-netværket og NICE-blomsten	65
Studievejlederen i en videregående uddannelsesinstitution	66
Studievejlederens mange roller i uddannelsesinstitutionen i et NICE-perspektiv	66
NICE som professionaliseringsperspektiv af IKV til gavn for individ og samfund	67
Forskellige vidensbidrag i IKV-pro	67
Viden med potentiale	68
Studievejlederens mulighed for at bringe ny viden i spil om IKV	69
Have a NICE work day!	69
Litteraturliste	71

Abstract

I IKV-pro er der blevet produceret viden, der skal bidrage til at udvikle og professionalisere praksis omkring IKV. Men for at studievejlederen kan udvikle og professionalisere sin praksis omkring IKV må denne ofte være analytisk i forhold til sin rolle i uddannelsesinstitutionen. I denne artikel gives der et bud på, hvordan studievejlederen kan forstå sin kontekst gennem NICE-blomstens definerede vejledningsroller. Ved at forstå sin rolle i institutionen, de roller man råder over og de roller eller medarbejdergrupper man potentielt kan samarbejde med, har studievejlederen en øget mulighed for også at kunne implementere ny viden fra nærværende udviklingsprojekt til sin praksis.

Hvordan kan et udviklingsprojekt berige "min" praksis?

I IKV-pro projektet har forskellige aktører bidraget med undersøgelser i forskellig skala, udviklingsprojekter og forskning, der tilsammen skal generere viden på forskellige niveauer, der samlet medvirker til at understøtte den fortsatte professionalisering af arbejdet i uddannelsesinstitutionen med den individuelle kompetencevurdering (IKV).

Men hvad skal der til for at den enkelte studievejleder kan anvende denne viden til at udvikle og professionalisere sin praksis i forbindelse med IKV-opgaven? Det vil jeg give et bud på i nærværende artikel.

Artiklens fokus

Under EUs program for Livslang Læring eksisterer Network for Innovation of Career Guidance and Counselling (NICE). Dette netværk bestående af aktører fra vejledningsfeltet, fra forskning, policy og vejledningspraksis, har formuleret europæiske kompetencestandarder for den vejledningsprofessionelle i forskellige roller og funktioner med henblik på at øge professionaliseringen af vejledningsområdet i hele EU. Dette arbejde indeholder bl.a. en model for hvilke professionelle roller der findes i vejledningsfeltet, NICE-blomsten, som er mit analytiske omdrejningspunkt for artiklen.

Artiklen falder i to dele: første del er en beskrivelse af NICE-blomsten, og dernæst en beskrivelse og forståelse af studievejlederens rolle i uddannelsesinstitutionen set i lyset af NICE-blomstens begreber, anden del af artiklen er en analyse af projektbidragene til IKV-pro's første udgivelse set i lyset af NICE-blomstens begreber.

De to dele skal tilsammen kaste lys over, hvordan NICE-blomsten som analytisk forståelsesramme kan skærpe studievejlederens blik på sin professionelle rolle i uddannelsesinstitutionen, hvilke roller den enkelte har til rådighed i sin praksis, og hvilke potentialer dette blik bringer for dagen i forhold til at kunne udvikle vejledningspraksis i uddannelsesinstitutionen. Yderligere kan NICE-blomsten tilbyde et blik på, hvordan studievejlederen i uddannelsesinstitutionen kan benytte og forbinde konkret vidensproduktion til at udvikle vejledningspraksis, og i IKV-pro's optik, til at øge professionaliseringen af arbejdet omkring IKV.

NICE-netværket og NICE-blomsten

NICE-netværket blev dannet i 2009 med støtte fra EU's program for Livslang Læring. Missionen er at etablere og cementere karrierevejlednings status som selvstændig profession med egen lovgivning og professionskrav opnået gennem uddannelse eller realkompetencevurdering (<http://www.nice-network.eu/>).

I 2010 påbegyndte netværket et arbejde for at definere fælleseuropæiske vejledningsprofessionelle roller og disse rollers kompetencestandarder. Dette arbejde skal være støttende for lovgivere på vejledningsområdet og anvende for tilrettelæggelse af uddannelse for uddannelsesinstitutioner og undervisere, der beskæftiger sig med uddannelse af vejledere.

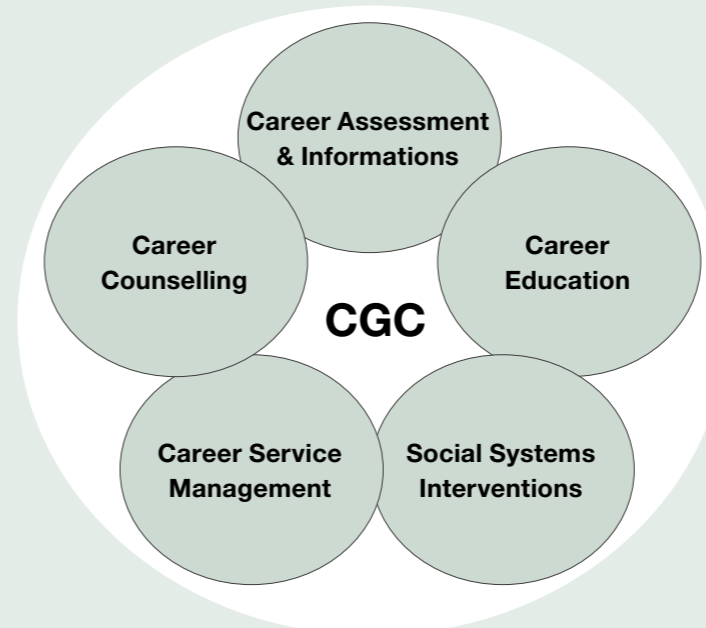


Figure 1: The NICE Professional Roles, Open Educational Resource: NICE (2016): European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Vol. II. Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto, p. 38.

Enhver institution, der har vejledningsfunktion som del af en uddannelsesinstitution eller i en institutionsuafhængig vejledningsenhed, kan benytte disse roller og kompetencestandarder til at evaluere sin vejledningsydelse, eller til at undersøge vejledningspraksis med henblik på at få øje på mønstre og begrænsninger for vejledningens udøvelse eller vejledningspotentialer (NICE 2016).

Figuren omtales ofte som "NICE-blomsten", hvor hver vejledningsrolle er et "blad" i en samlet professionsforståelse af uddannelses-, erhvervs- og karrierevejledning, udtrykt i forkortelsen CGC i blomstens centrum, der står for *Career guidance and Counselling*.

Career Counselling eller karrierevejledning betegner den vejlederfunktion, hvor man støtter mennesker i udfordrende situationer, hvor den enkelte skal træffe afgørende valg eller forholde sig til problemstillinger, der knytter sig til uddannelse, job og livssituation (NICE, 2016). Her arbejder man fx med samtaler, individuelt og gruppevis, og med forskellige vejledningsmetoder, der bidrager til refleksion, empowerment og meningssskabende processer for vejledningsdeltagerne.

Career Education eller karrierelæring/karriereundervisning betegner den professionelle rolle, hvor man underviser mennesker i at kunne håndtere deres karriere i et livslangt perspektiv. Her er et særlig fokus på at opøve kompetencer til fx at indsamle viden om uddannelse og arbejdsmarked, at kunne håndtere og sortere i denne viden, og efterfølgende kunne forstå og forholde sig til denne viden emotionelt og rationelt (NICE, 2016). I en dansk sammenhæng arbejdes der med karrierelæring i grundskolen i det timeløse fag *Uddannelse og Job*, der understøtter elevernes læring og viden om uddannelse og arbejdsmarked, samt har fokus på at opøve karrierekompetence hos elever som en del af den alment dannende skole (læs fx Poulsen et al. 2016, om projektet Udsyn i Udskolingen, der har fokus på *Career Education*).

Career Assessment & Information eller 'vurdering og informationsformidling' betegner den professionelle rolle, hvor man formidler relevant information til mennesker om uddannelse og arbejdsmarked fx i forbindelse med en optagelses- eller anden overgangssituation i uddannelse eller arbejdsliv. Vurderingsrollen kan være mere eller mindre magtfuld afhængig af den institutionelle sammenhæng vejledningen befinder sig i (NICE, 2016). I en dansk sammenhæng har vi Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), der laver uddannelsesparathedsvurderinger (UPV) af 8. klasseelever i forbindelse med deres valg af ungdomsuddannelse, og vi har vejledere i videregående uddannelse, der har indflydelse på, hvilke studerende, der vurderes egnede til optagelse, fx i forbindelse med IKV.

Social Systems Interventions eller vejlederen som Social aktør, beskriver den professionelle rolle, hvor vejlederen forsøger at ændre de systemer, procedurer, organiseringer, hvor mennesker har oplevet forskellige udfordringer. Vejlederen har her en rådgivende funktion i forhold til ledelse og centrale aktører, der har magten til at ændre organiseringer og procedurer (NICE, 2016).

Career Service Management eller vejledningsansvarlig/vejledningsleder beskriver den funktion, der har ansvar for kvaliteten af vejledningspraktikernes arbejde, og for at udvikle kvaliteten af denne. Det kan være en vejleder med evaluerings- og kvalitetsansvar, eller en leder uden vejled-

ningsfunktion, men med selve ansvaret for kvalitetssikringen (NICE, 2016).

Vejledere kan indtage flere af disse roller som del af deres professionelle virke, eller blot have en enkelt rolle i fokus i sin jobbeskrivelse.

Studievejlederen i en videregående uddannelsesinstitution

En studievejleder i en videregående uddannelsesinstitution kan have en meget sammensat jobbeskrivelse. Ikke mindst fordi selve studievejlederfunktionen i en uddannelsesinstitution ikke (længere) har sin egen bekendtgørelse, men er en del af bekendtgørelsen for de respektive uddannelsesinstitutioner, hvor uddannelsesinstitutionen pålægges selv at udarbejde retningslinjer for institutionens ”fastholdelsesarbejde”, der implicerer arbejde med at nedbringe studerendes frafald (LBK nr. 1147 af 23/10/2014, kap. 6 stk. 2). I bekendtgørelsen om adgang til erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne finder man udspecificeret, hvilke vurderingsmæssige opgaver uddannelsesinstitutionen er ansvarlig for i forbindelse med optagelse af studerende, herunder den individuelle kompetencevurdering (BEK nr. 107 af 27/01/2017). Derudover finder vi i de forskellige uddannelsesspecifikke bekendtgørelser, en decideret vejledningspligt undervejs i uddannelsen i forbindelse med den studerendes valg af specialisering og toning af uddannelse (se fx BEK 211, BEK 1068). Dette er nogle af de bekendtgørelsesfastsatte opgaver som oftest varetages af studievejlederfunktionen. Har en studievejleder alle disse funktioner, eller er i et team, der har berøring med delelementerne, er studievejlederen involveret i hele den studerendes vandring gennem uddannelsen, fra optagelse, til svære tider undervejs i uddannelsen, til vejledning om karrierespørgsmål efter endt uddannelse i forbindelse med valg af toning. Hvis studievejlederen også skriver dimissionstalen er cirklen fuldendt.

Buhl og Skovhus beskriver om studievejlederens rolle i uddannelsesinstitutionen, at der er forskellige problemstillinger knyttet til selve opgaven, fx det forhold at mange vejledere også har en undervisningsrolle, og at de to roller er meget forskellige. Underviseren skal ”gå foran”, vise målet, og evaluere den studerende om hun også nåede derhen. Vejlederen går ”ved siden af” den studerende/vejledte, og hjælper hende med at sætte sig sine egne mål (Buhl og Skovhus, 2011). Buhl og Skovhus er her særligt optaget af selve vejledningsopgaven og fremhæver derfor hvilke fordele og ulemper, der særligt knytter sig til denne. De beskriver her, at vejlederen opnår et godt kendskab til den studerende, hvis denne også kender den studerende fagligt, og kan på den måde få en mere nuanceret viden om den studerende. Vejledningens videre succes afhæ-

ger imidlertid af den relation, der er etableret mellem den studerende og underviseren. Hvis den studerende føler sig utryk ved underviseren i undervisningssituationen, vil hun også være tilbageholdende med at betro sig til pågældende underviser, når denne er i vejlederrollen om fx faglige udfordringer, af frygt for at disse betænelser vil få konsekvenser i den faglige evaluering af den studerende (Ibid.). Forfatterne fremhæver til gengæld ikke hvilke fordele og ulemper, der kan være for en underviser, der også har vejlederrolle, hvilket naturligvis skyldes deres udvalgte fokus i artiklen. Man kunne imidlertid tilføje at de samme fordele og ulemper gør sig gældende for en underviser, der også har vejlederrolle; at denne får et indgående kendskab på godt og ondt til de studerendes problematikker og udfordringer i optagelsesvejledningen og gennemførelsesvejledningen. Denne viden kan både lægge de studerende til last, i tilfælde af en uprofessionel underviser, eller være en fordel for de studerende, da underviseren qua sin vejlederfunktion har fået et unikt indblik i de studerendes forudsætninger og livsverden, der gør, at hun didaktisk kan tage højde for de studerendes deltagerforudsætninger.

I nogle videregående uddannelsesinstitutioner er studievejledningsfunktionen én til flere fuldtidsstillinger uden overlap til undervisningsopgaver. Her kan man overveje hvilke fordele og ulemper der er ved funktionernes adskillelse. Fordelen ved adskillelsen kan være, at man i studievejledningen har en tydelig defineret opgave med at understøtte studerende med deres eget livsprojekt, forudsat at man som studievejleder kan sætte parentes om institutionens uddannelsespolitiske målsætninger (Se Plant, 2005). Ulempen kan her være, at den vidensudveksling, der sker mellem de to funktioner i uddannelsesinstitutionen kun finder sted, hvis denne rammesættes og understøttes organisatorisk og ledelsesmæssigt.

Studievejlederens mange roller i uddannelsesinstitutionen i et NICE-perspektiv

Hvis vi sætter studievejlederfunktionen i en videregående uddannelsesinstitution under NICE-blomstens lup får vi øje på flere forskellige professionelle vejledningsroller. En studievejleder kan fx lave vejledningssamtaler med kommende studerende og med nuværende studerende, der tager udgangspunkt i den studerendes livsverden, der har som formål at støtte vejledte til at sætte egne mål for eget livsprojekt. En sådan rolle kan forstås som NICE-blomstens *Career Counselling* blad. Et andet blad i NICE-blomsten udgøres af de vejledningsopgaver, der indeholder *Career Assessment and Information* som fx kendetegner de samtaler og de arbejdsopgaver, der knytter sig til IKV-processen. Et tredje blad i NICE-blomsten som studievejlederen kan fremvise i uddannelsesinstitutionen er *Career Education*. *Career Education* kan betegne, den opgave som er

beskrevet i BEK 211 og BEK 1068 som er den vejledning, der understøtter, at den studerende kan træffe valg af specialisering og toning under uddannelsen, der netop peger frem mod fremtidige karrierespørgsmål efter endt uddannelse.

I bekendtgørelserne er der ingen bestemmelser, der peger på, at studievejlederen i sit arbejde i uddannelsesinstitutionen skal lave *Social Systems Interventions* eller *Career service management*. En uddannelsesinstitution vurderer selv, hvordan de organiserer studievejlederfunktionen i forhold til at løfte de bekendtgørelsesfastsatte arbejdsopgaver. Det betyder, at nogle uddannelsesinstitutioner involverer studievejlederfunktionen i organisationsstrategiske og ledelsesmæssige beslutninger og har en tæt integration mellem studievejlederfunktionen med institutionens øvrige funktioner, herunder selve undervisningen. Det kan også betyde at studievejlederfunktionen er en institution i institutionen, uden berøring og samarbejde med uddannelsesinstitutionens øvrige sektorer (se fx Thomsen og Højmark 2011 ; Buhl og Skovhus 2011).

Benytter vi NICE-blomsten til at analysere og diskutere studievejlederfunktionen generelt i uddannelsesinstitutionen, kan vi få øje på hvilke professionelle roller, som er en del af eller kan være en del af funktionen. Er der fx praksis eller arbejdsgange, der skal udvikles i nogle af rollerne? Er der overlap mellem forskellige roller som skal diskuteres og afklares, eller udvikles nye procedurer til? Den analyse og diskussion af studievejlederfunktionen vil naturligvis være forskellig fra institution til institution. Potentialet i anvendelsen er imidlertid at kunne få øje på og diskutere, om studievejlederfunktionen med fordel kunne indtage andre professionelle roller i institutionen, eller om samarbejdet med de forskellige sektorer i institutionen kunne se anderledes ud, hvis studievejlederfunktionen kunne udvide sine professionelle roller? Hvis en rolleudvidelse ikke er mulig, kunne nye samarbejder så være hensigtsmæssige?

NICE som professionaliseringsperspektiv af IKV til gavn for individ og samfund

En IKV-vejleder er som oftest en person med studievejlederfunktion, der varetager denne opgave som del af sit øvrige studievejlederarbejde, som kan være organiseret forskelligt fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution. Denne studievejleder med IKV-funktion kan med fordel via NICE-blomsten få større fokus på de forskelligartede opgaver som han/hun indtager i institutionen, og på hvordan de forbinder sig eller kan forbinde sig til hinanden, og hvilke roller som denne endnu ikke indtager, men potentielt kunne indtage til gavn for IKV-processen og studerende optaget på baggrund af IKV.

Uanset organiseringsformen er uddannelsesinstitutionens og studievejledningens mål i forbindelse med IKV det samme: At få optaget mennesker med forskelligartede kompetencer, og tilstrækkelige kompetencer, som man vurderer, ville kunne gennemføre og profitere af at tage pågældende uddannelse. Lykkes man for det første med at anerkende menneskers forskelligartede kompetencer og give dem samme mulighed for adgang til uddannelse som andre, der har gået den snorlige vej, og lykkes man for det andet med at understøtte mennesker optaget på baggrund af IKV i at gennemføre uddannelse, bl.a. ved at bevidstgøre den studerende om sine uformelt erhvervede kompetencer og gøre disse synlige for uddannelsesinstitutionens undervisere, så har den enkelte og samfundet som hele profiteret af studievejledning og uddannelsens arbejde.

Lige nøjagtig derfor er det relevant at se på, hvordan det overordnede mål for IKV kan opnås gennem den professionaliseringsbestrebelse, som IKV-pro er en del af. Det er derfor interessant, at se på, hvordan den viden, der produceres i nærværende projekt, kan pege på udviklingsperspektiver i selve IKV-processen og i den uddannelsesinstitution som optager studerende på baggrund af IKV, så det overordnede mål for IKV faktisk opnås.

Forskellige vidensbidrag i IKV-pro

I IKV-pros første udgivelse finder vi forskellige udviklings- og forskningsprojekter repræsenteret, der bidrager med viden om de studerende, der bliver optaget med IKV, og forskellige metoder og projekter, der har undersøgt selve arbejdet med IKV.

Blaabjerg, Damkier og Mølgaard fra læreruddannelsen i VIA har beskæftiget sig med netop kvalitetssikring af optagelsesproceduren i forbindelse med IKV. Deres optagethed har været at undersøge, hvordan man kan udvikle en procedure for ansøgere med andet adganggrundlag, hvor både formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer søges behandlet i en ensartet sagsbehandling. Uden at gå i dybden med fundene i projektet kan man allerede bestemme denne form for engagement i vejledningsudvikling som et projekt, der afspejler tre af de professionelle roller i NICE-blomsten, nemlig *Career Assessment & Information*, *Social Systems Interventions* og *Career Service Management*. De tre roller er integreret i projektet idet, at det er selve det vurderende og informationsformidlende arbejde i forbindelse med IKV, der ønskes ensrettet og kvalitetssikret i uddannelsesinstitutionen i samarbejde med relevante aktører i uddannelsesinstitutionen. Deres hensigt med at inddrage forskellige aktører i udviklingsarbejdet er at kunne fremtids sikre og implementere en ensartet praksis for IKV ikke kun i læreruddannelsen, men generelt i UCerne (IKV-pro, 2016).

Johnsen og Mark fra hhv. VIA og UC Lillebælt har arbejdet med, hvordan man kan skabe "omvendt transfer" i selve uddannelsesforløbet for pædagogstuderende optaget på baggrund af IKV. Projektet skal indhente viden om, hvilke bevæggrunde disse studerende har haft for at søge videregående uddannelse, hvilke erfaringer, de studerende har med sig og bygger videre på, og hvordan man evt. kan tilrettelægge uddannelse efterfølgende, så den bygger videre på de studerendes tidligere erhvervsmæssige erfaringer og kompetencer, såkaldt "omvendt transfer". I et NICE perspektiv integrerer projektet *Career Counselling*, *Career Education* og *Social Systems Intervention*. I projektet benytter man gruppeinterview og narrativ metode til at skabe den "omvendte transfer". Metoderne har her et dobbeltfokus dels at igangsætte karriererefleksion, og dels at indsamle viden om denne karriererefleksion. Resultatet af projektet får derfor flere spor ind i uddannelsesinstitutionen, dels får forfatterne øje på måder at udvikle vejledning, herunder også karriereundervisningsdelen af vejledningsopgaven, og dels får forfatterne lyst og incitament til at forandre organisering og tilrettelæggelse af uddannelse for pædagogstuderende på baggrund af projektets output.

Troelsen og Jakobsen fra hhv. VIA, Viborg og VIA, Holstebro laver et kvantitativt og kvalitativt studie af IKV-studerendes oplevelse af optagelsesproceduren og deres vej som studerende igennem uddannelse.

Forfatterne bidrager her med viden til feltet, der kan bidrage til at udvikle IKV-proceduren fx ved at udvide kompetencebegrebet i forbindelse med optagelsesproceduren, og invitere til større mangfoldighed i synet på vidensformer, der kan indgå i IKV. Yderligere kaster undersøgelsen et kritisk perspektiv, på de strukturelle betingelser som uddannelsen eksponerer, og som kan vanskeliggøre gennemførelse for IKV-studerende (IKV-pro, 2016).

Den viden, der opnås i projektet kan medvirke til at ændre bestemte vejledningspraksisser som er uhensigtsmæssige i forhold til at optage en bestemt gruppe studerende og få dem til at gennemføre uddannelse. Overordnet set er denne viden brugbar i forhold til at udvikle selve *Career Assessment & Information* – rollen i vejledningsopgaven samt evt. *Career Education* – rollen i institutionens opgave med at understøtte IKV-studerendes mulighed for at skabe håndterbarhed og meningsfuldhed i studielivet.

Eijendaal og Kjær fra hhv. VIA i Horsens og Aarhus har ligeledes undersøgt, hvordan arbejdet med narrative metoder i selve optagelsesproceduren og i uddannelsen har kunnet bidrage til at bringe "mangfoldige talenter i spil" til gavn for de studerendes professionsudvikling og gryende etablering af professionsidentitet gennem uddannelsen. Projektet er tænkt som inspiration for andre vejledere i

IKV-proceduren, der i denne artikels optik kan bidrage til at udvikle opgaven med IKV fra at være orienteret mod *Career Assessment & Information* til at blive mere orienteret mod *Career Counselling* og *Career Education* som del af et uddannelsesforløb.

Schjøtz Vejrup og Vilstrup fra VIA, Sygeplejerskeuddannelserne undersøger i deres projekt, hvordan IKV-studerende oplever deres tidligere læringserfaringer i den nye uddannelses kontekst. De ser bl.a. på, hvordan IKV-studerende laver transfer, og om og hvornår IKV-studerende oplever anerkendelse i uddannelsen for deres tidligere læringserfaringer. Forfatterne retter her en kritik imod uddannelsesrettelæggelsen og undervisningen som bærer ansvaret for at transfer og anerkendelse kan foregå, men ikke altid understøtter disse processer (IKV-pro, 2016). Den viden projektet bidrager med til feltet er i NICE-blomstens optik benzin til *Social Systems Intervention* og *Career Service Management*, at de aktører som har ansvar i institutionen for IKV-studerendes gennemførelse, får indsigt i disse forhold, og dermed kan tage højde for IKV-studerendes behov for transfer og anerkendelse i selve tilrettelæggelse og gennemførelse af uddannelse og undervisning.

Mellons artikel om IKV-studerendes oplevelse af at komme til en ny profession med tidligere professions- og læringserfaringer i bagagen bygger på empiri fra hans igangværende Ph.d. projekt ved Roskilde Universitet. Artiklen stiller skarpt på den særlige og aldrig afsluttede proces man som IKV-studerende befinder sig i, der indbefatter en kompleks sammenvævning af den forudgående professionsidentitet med den nye professionsidentitet, som begge igen tænkes ind i en fremtidig professionsidentitet. Mellon betegner denne proces som *professionssyntetisering*, og som af de studerende opleves som både en positiv udviklingsproces, og som en proces præget af meningstab og angst (IKV-pro, 2016).

Mellons artikel bidrager med viden, der potentielt kan medvirke til at udvikle undervisning og vejledning, der understøtter og assisterer IKV-studerende i udviklingen af deres professionsidentitet, og kan på den måde bidrage til at udvikle *Career Counselling* og *Career Education* i en uddannelsesinstitutionel sammenhæng.

Viden med potentiale

Ved at bruge NICE-blomstens kategorier til at belyse bidragene får man øje på, hvilke vejledningsprofessionelle roller og sektorer, hvor udvikling af praksis er igangsat og monitoreret, og hvilke områder og roller, der potentielt ville kunne udvikles i konkrete uddannelsesinstitutionelle kontekster. Nogle af projekterne har beskæftiget sig meget med at udvikle og undersøge procedurer for selve

IKV-processen, fx rollerne *Career Counselling/Career Assessment & Information*, hvor andre bidrag har fokuseret på kontinuiteten fra optagelse til livet som studerende, mens andre bidrag har indsamlet dybdegående viden om livet som studerende optaget på baggrund af IKV; viden der fx peger ind i rollerne *Career Counselling* og *Career Education*.

Men hvilke roller råder "jeg" som studievejleder over i uddannelsesinstitutionen, og hvordan ville "jeg" kunne forbinde den pågældende vidensproduktion til min praksis? Hvordan benytter "jeg" denne vidensproduktion til at udvikle praksis og til at øge professionaliseringen af IKV-opgaven?

Bidragene eksponerer tilsammen alle de vejledningsprofessionelle roller indeholdt i NICE-blomsten og synliggør, hvor en studievejleder i en uddannelsesinstitution med fordel kunne være en professionel aktør. Bidragene synliggør også tilsammen, hvor inddragelse af andre aktører i uddannelsesinstitutionen er nødvendig for at sikre ensartede procedurer af høj kvalitet f.eks. Blaabjerg, Damkier og Mølgaards bidrag, der peger på, at det som vejleder nogle gange er nødvendigt at se *Social Systems Interventions* som del af sin vejledningsprofessionelle rolle, hvis der skal initieres nye procedurer til gavn for individ og uddannelsessektor.

Det bliver også tydeligt at den viden som studievejlederen opnår i IKV-processen, hvor de professionelle roller *Career Counselling/Career Assessment & Information* udspiller sig, er værdifuld for andre vejledningsprofessionelle roller som en studievejleder kan indtage undervejs i uddannelsen. Det være sig fx rollen *Career Education*, hvor viden om de anderledes forudsætninger en studerende optaget på baggrund af IKV kan have, kan være en hjælp for den vejleder, der skal understøtte disse studerendes identitetsdannelse, både i livet som studerende og i etableringen af en ny professionsidentitet.

I IKV-pro synliggøres en stor viden om studerende optaget på baggrund af IKV, som med fordel kunne udbredes til uddannelsesinstitutionens kerneopgave, nemlig undervisningen og underviserne. Det er bl.a. pointen i Mellons artikel, *IKV-studerende med positive fremtidsperspektiver: Om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering*, hvor han peger på, at der ligger en opgave for uddannelsesinstitutionerne i at tænke denne viden om IKV-studerendes særlige identitetsmæssige udfordringer ind i uddannelsens tilrettelæggelse og didaktik. Forstår man disse opgaver gennem NICE-blomstens professionsroller, kan man få øje på, at der her ligger en opgave om *Career Education*, hvor vejlederen kan understøtte undervisningen og evt. indgå i undervisningssamarbejde med

undervisere, der didaktisk imødekommer de identitets- og karrieremæssige udfordringer som IKV-studerende kan have.

Studievejlederens mulighed for at bringe ny viden i spil om IKV

Det kan med NICE-blomsten som arbejdsredskab blive mere synligt, hvilke professionelle roller den enkelte studievejleder råder over i egen praksis, og at den specifikke viden man som vejleder kan have om IKV-studerende ikke nødvendigvis kan vandre videre rundt i organisationen af sig selv, hvis samarbejderne mellem vejledning og undervisning ikke er etableret. Hvis studievejlederen med IKV-funktion ikke har *Career Education* funktion, ej heller underviserfunktion, så kommer den erhvervede viden om IKV-studerende ikke de IKV-studerende til gode efter optagelsen, hvor denne for alvor ville være nyttig i forhold til de studerendes mulighed for gennemførelse af uddannelsen. I IKV-pro er der viden, der kan sættes i spil til gavn for IKV-studerende, men som måske ikke bliver det, fordi uddannelsesinstitutionens ledelse ikke er bevidst om denne viden og måske heller ikke understøtter en organisering, hvor denne viden nemt kan blive virksom i praksis. Her er det nogle gange studievejlederen med IKV-funktion, der må gå forrest i *Social System Interventions* - rollen for at sikre at praksis omkring IKV systematiseres, ensrettes, at viden dokumenteres og analyseres og benyttes ind i organisationen, så uddannelsesinstitutionen faktisk lykkes med sit mål om, at IKV-studerende optages og kan gennemføre uddannelsen. NICE-blomsten kan på den måde blive et redskab til at gøre studievejledere i uddannelsesinstitutionen opmærksomme på hvilke muligheder, de har for at sætte viden i spil og forbinde denne viden via de vejledningsprofessionelle roller, de råder over i praksis i uddannelsesinstitutionen.

Have a NICE work day!

En studievejleders eftersyn af egen praksis i forhold til IKV kan starte med nedenstående.

Studievejlederen kan være undersøgende på sine roller i IKV-processen og i vejledningstilbud til IKV-studerende.

Hvordan lykkes jeg med *Career Counselling*, *Career assessment & Information* og *Career Education*? Kan noget udvikles og forbedres? Hvem skal hjælpe mig med det, hvem skal jeg samarbejde med i uddannelsesinstitutionen? Studievejlederen kan være undersøgende på ledelsesansvar i organisationen og egne beslutningsmuligheder i forbindelse med den vejledningsprofessionelle rolle, *Career Service Management*. Dette er nyttigt hvis man ser, at noget ikke foregår hensigtsmæssigt i organisationen i forbindelse med optagelse af IKV-studerende eller deres gennemførelse.

Studievejlederen kan ved at bruge NICE-blomsten få øje på, at en del af en vejleders professionalisme også er at lave *Social System Interventions*. Studievejlederen med IKV-funktion er også de studerendes advokat ind i uddannelsesinstitutionen og kan hjælpe studerende optaget på anden baggrund end øvrige studerende med at have

samme muligheder for at gennemføre uddannelse som studerende optaget på et ordinært adgangsgrundlag, ved at kunne advokere deres sag til undervisere og uddannelsens ledelse.

Have a NICE work day!

Litteraturliste

Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, jf. lovbekendtgørelse nr. 1147 af 23/10/2014. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet

Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser, jf. bekendtgørelse nr. 107 af 27/01/2017. København: Uddannelses- og forskningsministeriet

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, jf. bekendtgørelse nr. 1068 af 08/09/2015 København: Uddannelses- og forskningsministeriet

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog bekendtgørelse nr. 211 af 06/03/2014. København: Uddannelses- og forskningsministeriet

Buhl, Rita & Skovhus, Randi Boelskifte: Om vejledningens didaktik i uddannelsesinstitutioner. I: *Vejledningsdidaktik*. (Red.) Plant, Peter; Nielsen, Grethe Fogh; Hansen, Finn Thorbjørn (2012). Schultz

NICE (2016): European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Volume II, edited by C. Schiersmann, S. Einarsdóttir, J. Katsarov, J. Lerkkanen, R. Mulvey, J. Pouyau, K. Pukelis, and P. Weber.

Barbara Budrich Publishers: Opladen, Berlin, Toronto. ISBN: 978-3-8474-0504-7 (Paperback). eISBN: 978-3-8474-0925-5 (eBook).

Plant, Peter (2005): Gennemførelsesvejledning. *Vejlederforum* nr. 4 2005

Poulsen, Bo Klindt; Thomsen, Rie; Buhl, Rita; Hagmayer, Ida Andrén (2016): *Udsyn i udskolingen*. KL og Danmarks Lærerforening

Thomsen, Rie og Højmark, Ulla (2011): *Vejledning i samspil - Evaluering og dokumentation af efterskolernes vejledning*. Schultz

Individuel kompetence- vurdering (IKV) som vej til et bredere læringsbegreb?

Af **Jeanette Barnewitz Leth**, ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og **Steen Baagøe Nielsen**,
lektor ved Roskilde Universitet

Indholdsfortegnelse

Abstract	74
Manglende viden – og begrænsende forståelse af kompetencer og læring	75
Mod en bredere forståelse af kompetencer og læring	76
Veje til forståelse af IKV-studerendes læreprocesser – Søren som eksempel	77
Opsamling	81
Litteraturliste	82

Abstract

På baggrund af det bagvedliggende ph.d. projekt undersøges studerende optaget gennem individuel kompetencevurdering. Formålet er dels at levere et større indblik i sådanne studerendes konkrete veje, motivation og oplevelser undervejs i deres professionsbacheloruddannelse, men også at synliggøre nogle mere almene dynamikker i professionsbacheloruddannelserne.

I artiklen diskuteres uddannelsesprocesser og oplevelser, som deles af den brede gruppe af studerende på uddannelserne. Intentionen er at give nye perspektiver på, hvordan vi også gennem optagelses- og uddannelsessystemet i et bredere perspektiv taber og spilder talenter. Således mangler der i udstrakt grad viden om karakteren af disse studerendes uddannelsesdeltagelse og de læreprocesser og den motivation og modstand, de oplever gennem uddannelserne, herunder ikke mindst hvordan de formår at kompensere for deres manglende formelle kompetencer.

Artiklen tilstræber fra et uddannelsesmæssigt perspektiv at gøre os klogere på dynamikken i almene læreprocesser, der finder sted på vores uddannelser, trods deres alternative – og set fra det formelle uddannelsessystems perspektiv - manglende forudsætninger.

I Danmark har det nu gennem 10 år været muligt for studerende at søge optagelse på professionshøjskolernes bacheloruddannelser gennem individuel kompetencevurdering (IKV). Den individuelle kompetencevurdering bygger på en grundlæggende forestilling om, at voksne som ikke har fulgt den lineære uddannelsesvej, skal gives mulighed for optag på baggrund af deres samlede kompetencer oparbejdet gennem deres hidtidige liv, trods det at de ikke har opnået de formelle kompetencer. Tanken er at det ud fra en helhedsvurdering og en motiveret ansøgning herved kan godtgøres, at deres forudsætninger modsvarer de almene, formelle optagelseskrav.

Denne mulighed kan ses som en konkret udmøntning af bredere internationale strategier fra UNESCO og i EU-policies omkring *livslang læring*, som med udgangspunkt i ønsker om social mobilitet og fleksibilitet på arbejdsmarkedet åbner for anerkendelse af behovet for andre veje og lærings- og kompetencesyn end de traditionelle (European Commission, 2001).

I Danmark er disse politiske strategier og intentioner konkret udmøntet i procedurer for indslusning af uddannelsessøgende med utraditionelle kompetencer, gennem en vurdering af de reelle kompetencer og anerkendelse af ansøgerens erfaringer og færdigheder eller som de omtales såkaldte 'formelle', 'ikke-formelle' og 'uformelle' kompetencer (Aagaard, 2014).

Optagelse gennem IKV sker ved at ansøgeren hjælpes til at synliggøre de af sine kompetencer og erfaringer, der menes at være særligt relevante i forhold til den ansøgte uddannelse. Flere steder i uddannelsessystemet, specielt indenfor erhvervsuddannelserne kaldes denne øvelse for realkompetencevurderinger, men i professionsbacheloruddannelserne hvor den er mindre brugt og anvendes mindre systematisk kaldes denne procedure altså for individuel kompetencevurdering.

Der er generelt meget lidt viden om denne form for optagelsesprocedure, om hvem der optages, de uddannelsesmæssige overvejelser om denne optagelsesmåde, de særlige kvaliteter eller udfordringer ved at starte uddannelse af denne vej, ligesom der mangler viden om betydningen af forskelle mellem de studerendes mangfoldige baggrund og hvordan de faktisk klarer sig gennem uddannelsen.

Således mangler der i udstrakt grad viden om karakteren af disse studerendes uddannelsesdeltagelse og de læreprocesser og den motivation og modstand de oplever gennem uddannelserne, herunder ikke mindst hvordan de formår at kompensere for deres manglende formelle kompetencer. Viden, som fra et uddannelsesmæssigt

perspektiv kan gøre os klogere på dynamikken i almene læreprocesser, der finder sted på vores uddannelser, trods deres alternative – og set fra det formelle uddannelsessystems perspektiv - manglende forudsætninger.

Denne artikel (og det ph.d. projekt som ligger bag) undersøger studerende optaget gennem denne adgangsvej, dels for at levere et større indblik i sådanne studerendes konkrete veje, motivation og oplevelser undervejs i deres professionsbacheloruddannelse, men også for at synliggøre nogle mere almene dynamikker i professionsbacheloruddannelserne og diskutere uddannelsesprocesser og oplevelser, som deles af den brede gruppe af studerende på uddannelserne. Viden som samtidig måske kan give nye perspektiver på, hvordan vi også gennem optagelses- og uddannelsessystemet i et bredere perspektiv taber og spilder talenter.

Manglende viden – og begrænsende forståelse af kompetencer og læring

Der findes trods de 10 års praksis på området, meget begrænset viden om IKV. Det meste af den forskning og det udredningsarbejde, der er lavet har haft fokus at skabe bedre muligheder og metoder til optagelse (Taylor & Francis, 2013). Mens andre har fokuseret på vanskeligheder i at lave vurderingerne som imødekommer intentionerne, eller vanskeligheder endnu mere konkret i forhold til at vurdere tidligere læreprocesser og kompetencer. Det er således belyst, hvordan en del af problemet her er, at sådanne kompetencer dårligt lader sig indfange af de standardiserede kategorier formel, ikke-formel og uformel læring (Eijendaal & Kjær, 2016).

Der peges således på, hvordan synliggørelse af brede kompetencer kun vanskeligt kan ske gennem en umiddelbar opdeling mellem kompetencer tillært i den almene uddannelsessektor og medfører dokumentation og eksamensbeviser (formel læring). Det gælder fx i forhold til den såkaldte ikke-formelle læring, der skal indfange læring i organiserede læringsituationer, såsom idrætsaktiviteter eller arbejdsplads kurser, hvor der ikke medfølger dokumentation, men det gælder endnu mere for kategorien 'uformel læring', der tænkes at indfange brede kompetencer tilegnet gennem hverdagslivets erfaringsdannelse, hvor mennesker lærer ikke-intentionelt.

Der sker en transformation af anerkendelse af læring sket i hhv. de formelle, ikke-formelle og uformelle læringsfærer, til i optagelsesøjemed at handle om vurdering af de kompetencer, der er opnået i disse tre læringsfærer. Opdelingen som er tænkt til at synliggøre brede almene personlige kompetencer, der gør det rimeligt at antage et menneskes parathed baseret på kunnen, viden og/eller færdigheder,

som det behersker får ofte den modsatte effekt: at synliggøre mangler, idet mange af de ikke-formelle og uformelle kompetencer i sagens natur ikke lader sig dokumentere.

Vanskelighederne for ansøgeren tilspidses yderligere af, at bedømmerne både skal vurdere ud fra de dokumenterede og synliggjorte kompetencer, men også om ansøgeren med sandsynlighed kan gennemføre uddannelsen (Retsinformation, 2017, §7). Der er således god grund til, at en del af den hidtidige praksis diskuteres og kritiseres i det tidligere forsknings- og udviklingsarbejde, for at være for kompliceret, og endog kan være ekskluderende af gode potentielle kandidater og fremtidige praktikere (Troelsen & Jakobsen, 2016).

Vanskelighederne i forbindelse med vurderingerne udstiller umiddelbart et mere generelt problem i uddannelsessystemets tilgang til sine studerende, som er påvirket af de herskende forståelser i uddannelsespolitikken og uddannelsesplanlægning, nemlig at de studerendes uddannelsesforløb starter fra et bestemt, anerkendt – fælles og delt – udgangspunkt, og følger en lineær logik frem mod erhvervmæssigt omsættelige kompetencer.

Forestillingen om de studerendes entydige, lineære progression i uddannelserne kan således udlæses af de almindelige beskrivelser af studieordningernes lærings- og kompetencemål. Her tænkes uddannelse – nærmest pr. automatik - at skabe læring og en forventet progression i kompetencer – i det mindste, når der er tale om 'normale studerende', der kan følge det planlagte indhold. Og tilsvarende tænkes uddannelseskvalificeringen - nærmest pr. automatik, gennem en given mængde 'indlæring' i rette planlagte doser - også at lede klart frem til et standardiseret, forudbestemt kundskabs- og færdighedsniveau, som udgør de mest hensigtsmæssige kvalifikationer for den erhvervsudøvelse, som uddannelsen er rettet imod – og således giver mulighed for direkte 'transfer' til et givent arbejde eller videre uddannelse (Wahlgren & Aakrog, 2012).

I uddannelsesforskningen er dette blevet beskrevet som at man i politik, planlægning og undervisning tager udgangspunkt i 'den implicite studerende' (Ulriksen 2009) – dvs. en generaliseret forståelse af studerende, hvis udfordringer og progression undervejs i uddannelsen, så at sige, modsvarer uddannelsens deltagelses- og beståelseskrav. Mange uddannelser har imidlertid måttet erfare at nye grupper af studerende skaber nye udfordringer. Det gælder fx ankomsten af mænd på uddannelser, som traditionelt har haft et langt overvejende optag af kvinder. En sådan situation kan således påminde om, at det kan være nok så hensigtsmæssigt for undervisere og uddannelsesplan-

læggere at forholde sig til at deres studerende ofte reelt er mere differentierede i motivation og livssituation end de umiddelbart forestiller sig (Baagøe Nielsen 2017).

Når IKV-studerendes læreprocesser og uddannelsesdeltagelse således er interessante i bredere uddannelsesmæssig forstand, er det fordi de eksplicit har 'andre' (om end nok så varierede) kompetencer end de implicit forventede, og således som 'gruppe' af studerende kan skabe opmærksomhed på muligheden for andre veje og tænkning omkring uddannelsesdeltagelse.

Men samtidig er et studie af IKV-studerende interessant, fordi det uundgåeligt også indebærer en undersøgelse af væsentlige almene elementer og dynamikker undervejs i professionsbacheloruddannelsen, som er alment nødvendige for at skabe læreprocesser og identifikation – også for studerende med en forventet 'ordinær' baggrund. Det kræver imidlertid en anden og mere udfoldet forståelse af læreprocesser.

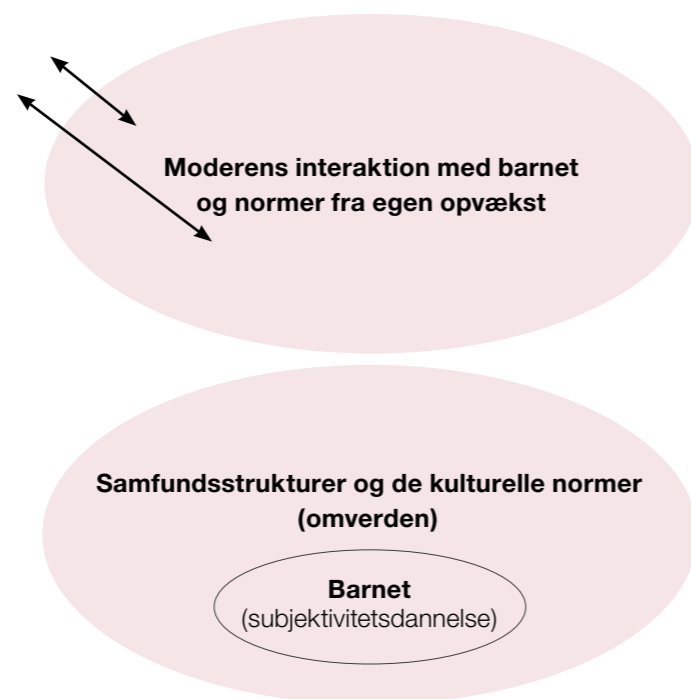
Mod en bredere forståelse af kompetencer og læring

Gennem det teoretiske udgangspunkt for denne artikel introduceres således en anderledes kompleks forståelse af læreprocesser. Afsættet tages her i en *psycho-societal* forståelse af at læring inspireret af Lorenzer's teori om *materialistisk socialisationsteori* (Lorenzer, 1975) – videreudviklet i uddannelses- og professionsmiljøer særligt på Roskilde Universitet (Salling Olesen & Weber, 2012 og Andersen & Dybbroe, 2016). Lorenzer's teorier retter sig således ikke snævert mod læring eller uddannelsesprocesser, men om læring gennem interaktioner med omverden i hverdagslivet.

Udgangspunktet er her – i læringsmæssigt øjemed – en forståelse af, at uddannelsesmæssige processer må relateres til den læring som, i øvrigt må forventes at finde sted gennem hele livet, og i øvrigt i alle livets sfærer, som en livslang og livsbred dannelsesproces (Salling Olesen & Weber 2013). For at kunne forstå de særlige uddannelsesrelaterede læreprocesser, må vi således forstå, hvordan disse knytter an til den enkeltes subjektive livshistorie – og den motivation og de potentialer, som udspringer heraf. Teoretisk beskrives en dialektisk proces, hvor igennem barnets læring starter gennem sansning af omverden, det der kaldes en scenisk interaktion, der er den nonverbale kommunikation og interaktion med moderen, som primær omsorgsperson. Her igennem læres det, hvad der er acceptabel og ikke acceptabel adfærd i den unikke kulturelle kontekst, som barnet er født ind i.

Gennem udvikling af sproget lærer barnet, at symbolisere betydnings- og handlingsanvisninger og herigennem at udtrykke ønsker og behov, som sproget henfører til. Samtidig tillæres forventninger og normer knyttet til forskellige kontekster – og hermed også hvilke behov og ønsker, barnet nødvendigvis må undertrykke for opnåelse af anerkendelse i den givne kontekst.

Gennem de dialektiske interaktioner med omverden skabes subjektet, der er påvirket af både den nære kontekst såvel som den samfundsmæssige kontekst, som det befinder sig i, samtidig med at det dialektisk virker tilbage og påvirker verden. Subjektet danner sig gennem socialiseringsprocessen herved meninger og erkendelser om livet og hvilke handlingsmuligheder og barrierer, der er gældende for sig selv som person (Salling Olesen, 2002).



Figur 1 illustrerer dannelsen af barnets subjektivitet, der dialektisk både er påvirket af de samfundsstrukturer og den kulturelle kontekst som familien er en del af – og vice versa. Den baggrund moderen har og den måde hun interagerer med barnet er med til at danne barnets subjektivitet. Det sker selvfølgelig på baggrund af det biologiske afsæt, men den grundlæggende sociale og de løbende livslange processer har løbende betydning for barnets og den voksnes selvopfattelse og forståelse af verden. Pilene indikerer den dialektiske dynamik der sker mellem omverden, moderen og barnet.

Ovenstående er som nævnt afsættet for en forståelse af læring, hvor mennesket ikke bare lærer gennem hele livet i hverdagslivets mangfoldige sfærer, men hvor det erkendes at denne læring påvirkes af de mangfoldige kontekster som subjektet livshistorisk både kommer fra og 'tager med sig' såvel som i den kontekst uddannelsesdeltagelsen finder sted. Den uddannelsesmæssige kontekst og de læreprocesser der finder sted her, er således i høj grad påvirket af denne mangfoldige baggrund – såvel som den konkrete kontekst, der bliver til mellem de mennesker som sammen former uddannelseskonteksten. Læring er i denne forståelse en kompleks proces, der sker på baggrund af interaktion med omverden.

I en undersøgelse af sådanne komplekse læreprocesser sættes fokus på subjektets *menings- og erkendelsesstrukturer*, dvs. individuelle meninger og erkendelser der er skabt på baggrund af socialiseringen og dannelse af subjektiviteten op gennem livshistorien, som en dialektisk størrelse, der får konkret betydning for læreprocesser gennem mulige ændringer af meninger, nye erkendelser og uddannelsesdeltagelse.

Meningsstrukturerne påvirkes, ofte ubevidst, subjektets opfattelse af virkelighed og verden, og dermed mere konkret, hvilke muligheder og barrierer, der er for at agere i denne virkelighed.

I dette perspektiv kan man sige, at læring finder sted når der gennem subjektets erkendelse af verden sker ændringer eller delvise ændringer i meningsstrukturerne.

Det dynamiske element er her centralt, idet forståelsen er, at barnets (og senere det voksne menneskes) læringsproces er forankret i socialiseringsprocessen. Det vil sige en forståelse af, at subjektets menings- og erkendelsesstrukturer hele tiden påvirkes og udfordres gennem hverdagslivets sansninger og interaktion med omverden, hvilket betyder at subjektets menings og erkendelsesstrukturer også i væsentlig grad kan omformes.

Alle disse interaktioner danner erfaringsstrukturer, som vi trækker på resten af livet, eller indtil vi erkender, tingene kan være på andre måder. Det vil sige, at erkendelsesstrukturerne er nonverbale referencer tilbage til en livspraksis af erfaringer. På denne måde konstitueres, der en forventningshorisont til omverden, og det påvirker mennesket måde, at tolke verden på.

Derfor virker det meget plausibelt, at der er eller kan være modstand på erkendelsen af "det nye", da det ønskes at holde fast i ens tidligere erfaring og forståelse af verden af mange grunde.

I uddannelsessystemet og de tilbudte læringsituationer gøres det i nogen grad nødvendigt for subjektet at lade sig påvirke af den nye viden, de færdigheder og forståelser, som subjektet præsenteres for.

Det kan bevirke, at meninger og erkendelser således ændres, omformes, forkastes eller tilskrives ny betydning, og således må skabe nye, anderledes erfaringer af virkeligheden, hvilket er en personligheds- og identitetsudviklingsproces. Således indebærer det *psycho-societale* blik på subjektet en forståelse af dialektiske læreprocesser, der dynamisk udvikler personen, og skaber nye handlingsmuligheder – såvel som nye barrierer. Handlemulighederne bliver til gennem de allerede iboende kompetencer, som subjektet gør brug af i sit hverdagsliv, både som privat person og som professionel. Dette sker på baggrund af den viden, de færdigheder som livshistorien har budt subjektet – og således også i høj grad påvirket af de historiske, kulturelle og samfundsmæssige betingelser, der har udgjort rammen for hverdagslivets læringsituationer.

Vej til forståelsen af IKV-studerendes læreprocesser – Søren som eksempel

Vi skal i det følgende illustrere, hvordan en sådan forståelse af læreprocesser kan give os blik for andre dimensioner af uddannelsesdeltagelsen. Det sker konkret gennem en analyse af et interview, der er gennemført som del af en større undersøgelse af IKV-studerende på professionsbacheloruddannelse. Dette livshistoriske interview er gennemført, som en del af Jeanette B. Leths arbejde, med en igangværende ph.d.-afhandling.

Gennem interviewet og analysen vender vi således i første omgang blikket mod den betydning den livshistoriske baggrund har for subjektets læreproces og deltagelse i uddannelse med en IKV-studerende på bygningskonstruktøruddannelsen.

Søren er 28 år på interview tidspunktet, han læser på 3. semester. Søren har boet et godt stykke tid med sin kæreste, der selv har en bacheloruddannelse. De har en datter på 2 år sammen. De har valgt at flytte tilbage til den by, hvor de begge kommer fra, så bedsteforældrene kan være en del af deres barns opvækst. Derfor har Søren lang transporttid frem og tilbage til uddannelsen. Valget af uddannelsen har i høj grad været opmuntret af hans kæreste, der bakker ham op. Selvom de med Søren SU og SU-lån har en samlet lønnedgang, så har han og kæresten besluttet, det er den nødvendige investering i Søren's fremtidige arbejde såvel som deres fælles fremtid.

Søren har absolut blandende skoleerfaringer. Hans eneste formelle uddannelse var længe en 9. klasse afgangseksamen fra folkeskolen. Hans erfaringer fra folkeskolen er mindre gode, han syntes dengang det var kedeligt og irrelevant, det de skulle lære, derfor startede han efter endt folkeskole i tømrerlære. Da en af Sørenns nære venner dør, tager det hårdt på ham og det medfører, han beslutter sig for at droppe sin læreplads. I stedet giver han sig til at arbejde, som det han kalder for 'ufaglært entreprenør' - ligesom sin far, der har arbejdet på byggepladser det meste af sit liv.

Efter 5 år i dette arbejde bliver han indkaldt til at aftjene sin værnepligt, og han vælger at blive i militæret i 3 år, hvor han blandt andet er i Afghanistan som ambulancefører. Da han kommer hjem, starter han i lære som anlægsstruktør.

I hovedfortællingen af Sørenns livshistorie, beskriver han sig selv som en hårdtarbejdende mand, der ikke er bange for at tage fat. Han var formand på byggepladsen og knoklede 50-60 timer om ugen, ligesom han sprang til, når familien havde brug for det. Han er meget arbejdsom og identificerer sig med en klassisk maskulin arbejdskultur, som han er socialiseret ind i, men Søren fortæller os om hvordan denne synes at have store omkostninger.

Han bliver involveret i en arbejdsulykke, der river hans skuldre af led. Som en klassisk selvberørende mand sætter Søren selv skulderen på plads, og søger herefter ikke umiddelbart anden hjælp. Han demonstrerer hermed sin accept af og deltagelse i en særlig dominerende maskulin arbejdskultur der ofte kan findes bl.a. manuelt arbejdende mænd, hvor man ikke 'piber', men i stedet går langt for at ignorere kroppens signaler til fordel for at leve op til de dominerende forståelser af maskulin udholdenhed og styrke (Connell 2005, Simonsen 2006).

Efter 3 dage med stærke smerter er Søren dog nødt til at søge læge og det bliver begyndelsen på et langt sygdomsforløb med 3 ikke-succesfulde operationer og atten måneders sygemelding, Herefter kommer Søren ind i et kommunalt rehabiliteringsforløb. Han bliver arbejdsprøvet og han vurderes til, i det efterfølgende år, at kunne klare en 5 timers arbejdsuge. Denne konklusion strider så meget imod Sørenns selvforståelse, han vælger at søge optagelse på bygningskonstruktøruddannelse i stedet. I optagelsesøjemed bliver Søren mødt med et krav om et matematikkursus på HF-niveau som Søren tager i sommerferien, inden han kan starte på bygningskonstruktøruddannelsen. Selv om Søren er besluttet på optagelse og består dette kursus fint, så er Søren fortsat i tvivl om han er god nok til at studere på uddannelsen. Således fortæller Søren om starten på uddannelsen, at det var:

»... helt voldsomt at starte på, efter ikke at have gået i skole i 10, ja 11 år. Det var meget angstprovokerende at skulle starte på det igen. Jeg var meget bange for at skulle være bagefter og at være den dumme i klassen, eller hvordan man skal sige. Men jeg synes, at det er gået over al forventning. Jeg synes, at det er rigtigt, rigtigt spændende... ja,... jeg nyder at komme herud hver dag... ja,... så det dejligt«

Stille og roligt fortæller Søren om sin frygt for at skulle starte igen – og ikke at kunne følge med de andre. Det er, for Søren, vigtigt at opleve sig selv som et accepteret medlem af studiet – ikke at være anderledes. Han er bange for at blive marginaliseret på grund af sin manglende viden og færdigheder. Sørenns frygter for sit omdømme, når han forestiller sig, hvordan det vil blive at komme tilbage til uddannelse. Han skal indgå i nye sociale relationer, og omgås mennesker med andre sociale normer, end dem han kender til - han føler sig på udebane. Når han taler om at være den dumme i klassen, gør han det ud fra sine skoleerfaringer, men han forsikrer både sig selv og intervieweren om, at det jo faktisk går godt. Han vil gerne være ærlig, men hans ønske om ikke virke svag udfordrer ham, idet han er meget bevidst om, han starter på uddannelse med andre forudsætninger end de fleste af de øvrige studerende. Men Søren fortæller også, han har også haft andre udfordringer i forhold til identificering med det nye liv, som studerende og at se konsekvenserne af denne livsændring i øjnene. For at forstå tyngden af den usikkerhed som Søren føler, skal vi tilbage til hans opvækst og forældre. Søren fortæller om familiens syn på uddannelse, de i udgangspunktet var meget undrende og kritiske overfor hans uddannelsesinteresse:

»...men det er jo fordi, at de er snæversynede...Det er jo... De blev jo bare kastet ud i det, da de var 15-16 år, det er sådan verden er skruet sammen, da de gik ud af skolen. Og så er det ud at arbejde, og så er det jo... det er ... ja... og [deres syn på uddannelse er så, at] "dem der, der går i skole og så noget, det er bare fordi, de tror, at de er noget." Sådan er det lidt«

Søren fortæller om sin families forståelse af uddannelse, og dermed indirekte også om deres mening om hans eget valg. Han beskriver forældrenes modstand, gennem det almindelige udsagn: "de tror de er noget" – hvilket jo er i god forlængelse af hans fars liv og erfaringer som ufglært. Men det er også modstridende i forhold til hans beskrivelse af sin mor, der har taget en kort uddannelse som pædagog 'i gamle dage' – og jo også i modstrid med hans egen opstart oprindelig på tømreruddannelsen. Dette kunne tyde på, at det er farens traditionelle arbejdsidentitet, der i høj grad har udgjort målestokken og livsudkastet for Sørenns eget arbejdsliv, mens morens uddannelse ikke møder samme anerkendelse i familien.

For at Søren kan gå i gang med at uddanne sig til bygningskonstruktør, må han derfor bryde med normer fra opvækst, om de mennesker, der tager uddannelse. Det synes sandsynligt ud fra Sørenns fortælling at kærestens egen karriere og livsudkast her har spillet ind – og han således kan støtte sig til at hun bakker op om hans mulighed for at tage en bacheloruddannelse. Alligevel har han tydeligt været i en ambivalent situation, da han skulle gøre op med familiens livsudkast for ham. Således kan Søren fortælle, hvordan det tilsyneladende også er vigtigt for ham, at forældrene i dag synes at bakke op om hans uddannelsesvalg, og hvordan han har formået at rykke på familiens norm:

»...[selv om] de er sådan lidt snæversynede og sådan noget...ja...at, Øhh, nu skal man jo heller ikke tro, at man er noget (vi griner) bare fordi man går i skole...nå...så [er] det er sådan lidt, jeg kan godt selv være stolt over det, og de er da også stolte over det, men det er ikke noget vi snakker om.«

Det synes tydeligt, at Søren aktivt ønsker at forstå familien 'tavshed' om hans uddannelsesvalg, som et udtryk for en traditionelt forankret skepsis, der ikke går på ham personligt – men snarere er udtryk for almindelig 'Jantelov'. Han fastholder, at familien er lidt snæversynede, men bekræfter, dermed at det er de ikke alene om. Det har således været væsentligt for Søren at komme til den ny erkendelse af, at, han er nødt til at bryde med sine forældres livssyn, et brud med deres livsværdier og normer. Selv om Søren sådan set lægger afstand til sine forældres livssyn, så sker det i en overbærende tone, og det sker ved interviewet gennem en konkret identifikation med interviewer, der kendt for Søren kommer fra samme egn og forventes at være velkendt med 'Jantelovens' virkemåder og nu da Søren er studerende, begge er en del af uddannelsessystemet. Søren viser dog samtidig en ambivalens idet han taler nedsettende om forældrene. Han griner overbærende, og det tyder på, han gerne vil være loyal overfor familien – og han mærker tilsyneladende også deres accept og stolthed fra den sceniske interaktion, som han kender fra sin opvækst. Når forældrene agerer på en bestemt måde overfor ham, så er de faktisk stolte af ham – og det er tilsyneladende langt fra uvæsentligt for Søren.

Efter den indledende nervøsitet, da han skal starte på uddannelsen, hvor han frygter at falde igennem i forhold til de andre studerende, fortæller Søren om sin vej ind i et fællesskab og en identifikation med de øvrige studerende: »jeg troede faktisk, at det var en flok, Øh øh... ny udsprungne studenter som jeg skulle ud og øh være sammen med...Ja...det er det jo slet ikke... Det er jo håndværkere. I den klasse, vi lige er startet i her på 3. semester, [Vi er] gået fra 3 til 2 klasser og den klasse jeg er kommet i nu, er der kun håndværkere...tømrere og murere, og der

er 2 studenter også, men de er håndværkere ved siden af« [...] det gør meget, at alle os der har arbejdet ude... Det er ligesom... man er bare afklaret med, man laver noget når man er her. Og sådan er det bare... ja... der er ikke noget med, ja, den der ugidelighed«

Her fortæller han om sine forudfattede bekymringer i et humoristisk toneleje, og laver en distancering til de studenterne, der kommer direkte fra gymnasiet. Han bruger samtidig adgangen til uddannelsen som en legitim afgrænsning mellem dem og 'os'. De er uansvarlige og lever livet let, mens håndværkerne, som han forbinder sig med, 'vi' har livserfaring, forpligtigelser, er omhyggelige og seriøse omkring det studie 'man' har valgt. Søren lægger afstand til de ugidelige studenter, og finder anerkendelse for sin livserfaring, der ikke synes så langt fra en klassisk arbejdsmoral på byggepladsen: Det handler også her om at være seriøs og knokle, og samtidig kan han tilsyneladende også vedligeholde en lille flig af familiens holdning til mennesker med uddannelse, i Sørenns karakteristik af dem med en gymnasial uddannelse. Der kunne være tale om en nødvendig selvprojicering, hvor Søren genkender og lægger afstand til noget i deres adfærd fra sig selv, eller en lethed i forhold til skolearbejde, som han selv havde, da han gik i folkeskolen.

Distanceringerne er ikke entydige og lette, men fortæller om, hvordan Søren synes at bearbejde sit livsudkast, han har måtte forkaste sit tidligere livsudkast som hårdt arbejdende mand, hvilket fik alvorlige konsekvenser for ham ikke mindst arbejdsskaden. Søren har nu været nødt til at ændre sit livsudkast, og er nu i gang med at ændre sin identitet, hvor uddannelsen er en meget vigtig dimension af denne ændring for ham. Det synes muligt, at det for Søren kan forekomme provokerende, at 'gymnasie-eleverne' ikke er ligeså seriøse omkring studiet som ham og de andre håndværkere. Det giver samtidig Søren et ståsted, der kompenserer for den manglende gymnasiale uddannelse, og alle de muligheder som Søren ikke selv har haft. Således fastholder Søren, hvordan de ikke har hans livserfaringer. Sørenns vej ind går gennem at være seriøs og engageret i sit studie, men selvom man er seriøs og engageret, betyder det ikke, at livet som studerende er uden udfordringer. Således fortæller Søren, hvordan studiets problembaserede organisering og den megen gruppearbejde giver nogle kvaler for håndværkerne – ikke mindst med at få uddannelseslivet til at hænge sammen med familiesituationen:

» ...det kræver nogle lange dage. Men det er jo vigtigt, det kan man godt mærke. Der er jo nogle enkelte stykker, som blev skilt sidst på sidste semester og sådan, fordi der ikke er så meget tid derhjemme, eller...selvfølgelig er der andre ting, der spiller ind, men... Jo...jo...det har jo også kæmpe påvirkning på studiet, at hele din hverdag derhjemme bliver

splittet ad og det kan vi da, når vi snakker med de andre på studiet, så er det en af de ting, der fylder rigtig meget... ja... at vi nok også skal lære... Fordi at mange af os er håndværkere, og så vil man gerne gøre det godt, og så... og vi vil gerne være heroppe hele tiden og så..., men det kan man bare heller ikke...Nej... Det skal fungere begge steder.»

Søren har iagttaget sine medstuderende og kan se, at de, som ham selv, er presset af målet om gerne at ville lykkes med uddannelsen - og samtidig skal 'vi' have vores familieliv til at fungere. Søren fortæller dette meget nøgternt: Det er sådan det er! Der er flere faktorer der skal falde på plads for voksne i uddannelsen; tid og prioriteringer – og Søren forklarer her, hvordan han oplever, det skaber store følelsesmæssige dønninger, som deles af de modne studerende.

Søren taler her om den støtte han finder ved de øvrige studerende, som også er håndværkere – underforstået også mænd og familiefædre – og oplevelsen af, det de deler. Han fortæller om hvordan de deler og taler sammen om den fælles grundlæggende ambivalens i forhold til forventningerne og udfordringerne af uddannelsesdeltagelsen, som de står i.

Søren italesætter i udgangspunktet en negativ konsekvens af, ikke at finde en balance mellem uddannelse og privatliv, nemlig skilsmisse. Søren oplever, uddannelsen som et alment vilkår påvirker hans liv, *'hele din hverdag derhjemme bliver splittet ad'*. Han har erfaret, den ændrede hverdagsrytme er forstyrrende, den matcher ikke hans ind-socialiserede lønarbejds-mæssige forståelse af arbejdstid, uddannelsen griber om sig, og breder sig langt ud over det arbejdsliv han ellers kender, som foregår f.eks. fra kl. 7-15. Studielivet har ikke samme klart definerede afgrænsninger, og han har svært ved at identificere sig med at være studerende, da det blandt andet kræver, han skal omdefinere sit hverdagsliv.

Søren tydeliggør, at der på uddannelsen er grupper af studerende med forskellige kompetencer og hermed også status blandt de studerende. Han har opdaget, at specielt håndværkerne nok kommer med stærke kompetencer, men de også er meget forskellige. Samtidig indebærer det også, han får indblik i, at de, ligesom han selv, har "huller" i deres viden, hvilket han bruger som legitimering af sin tilstedeværelse på uddannelsen: Han oplever, han faktisk har brugbare kompetencer, der kan bidrage til deres fælles læring.

Sørens fortælling illustrerer herved, hvordan der på uddannelsen finder identificerings- og socialiseringsprocesser sted som både omfatter det at lære at indgå og finde sin plads i en gruppe, men også at det er legitimt at trække på hinandens kompetencer.

Det afspejler en kvalitet i den problemorienterede undervisning på uddannelsen, der gør det muligt for de forskelligartede studerende at forbinde sig på forskellig vis til stoffet og til den virkelighed, som de, som bygningskonstruktører vil komme ud til.

Interviewet ændrer nu fokus og vi taler om fremtidsperspektiver for Søren, med antagelse af at han opnår bygningskonstruktørbachelor graden.

»det var sådan lidt...jeg, ja i mit gamle arbejde, var jeg lovet eller garanteret en formandsstilling, når jeg var færdig som anlægsstruktør og den ledelsesmæssige del af arbejdet, har jeg altid interesseret mig"...så håber jeg at komme tilbage til.... en af de virksomheder som jeg har været i, som projektleder- ja- det er målet lige nu"...og for så ikke at spilde de 8 år, jeg havde arbejdet som entreprenør, entreprenør arbejde så tænkte jeg at det her det var vejen og komme tilbage som leder i en entreprenørvirksomhed.«

Søren fortæller både om sit gamle arbejde, sin position på arbejdspladsen og sine fremtidsdrømme for arbejdslivet. Det bliver fortalt med stolthed. Sørens livsudkast er målrettet, han vil gerne tilbage til det han kender - en branche, hvor han har haft succes, og hvor han er blevet anerkendt for sine evner til at samarbejde og få arbejdet gjort. Han er fortrolig med branchens normer og værdier, og kan se sig selv koble sine tidligere erfaringer fra branchen sammen med sin nye professionsidentitet som projektleder. Han ser frem til at indtage en lederposition, hvilket han tilskriver at være en personlig kompetence og som, i høj grad, også er en, for bygningskonstruktørprofessionen, anerkendt position. Hermed identificerer han sig med professionen.

Derudover giver han også udtryk for en samfundsmæssig diskurs om, at man ikke må spilde sit liv. Dette er hans argumentation for netop at vælge at komme tilbage til entreprenørbranchen.

Søren er et eksempel på, hvordan studerende på en videregående uddannelse både tillærer sig ny viden og færdigheder, men hvordan også forholdet til omverden har betydning for den læring, der finder sted. Søren skal, for i det hele taget at kunne deltage i uddannelse, gøre op med familienormerne om uddannelse. Dette sker formentlig,

på baggrund af hans kærestes livsverden, der er åben for uddannelse, hvilket giver Søren mulighed for ændring af hans egen tidligere opfattelse af mennesker med uddannelse, og at spejle sig i hendes måde, at være i verden på. Såvel som det er arbejdsulykken, der ifølge Søren fortælling bliver den tvungne mulighed for uddannelsesdeltagelse og opgør med hans familienorm.

Opsamling:

Vi har gennem Sørens historie på eksemplarisk vis forsøgt at understrege, hvordan de studerendes baggrund og levevilkår udgør udgangspunktet for læring og succeser og udfordringer i uddannelsesdeltagelse. Konkret har vi påpeget, hvordan Sørens baggrund såvel som hans aktuelle betingelser for deltagelse, samt de tilvejebragte muligheder for identifikation med fremtidigt arbejde, evt. formidlet gennem deltagelse i bestemte studiegrupperinger, direkte påvirker hans deltagelse i uddannelsen, og også læring og udfordringer i uddannelsen.

Pointen her er imidlertid bredere. Den retter sig her dels mod at forstå voksne (genoptagne) uddannelse som en livshistorisk udfordring, der meningsfuldt kan forstås i lyset af, de erfaringer og ressourcer, som eksempelvis Søren, som voksen deltager bærer ind i uddannelsesrummet, som en del af et hverdagsliv, også på andre fronter indeholder udfordringer for den enkelte. Tilsammen producerer dette særlige udfordringer og muligheder for denne studerendes uddannelsesdeltagelse og læring, der kan være af en ganske anden karakter end den beskrevne (i hovedsagen kognitive) formelle udfordringer som uddannelser ellers har så meget i fokus. Sørens historie og udfordringer kan således påminde den enkelte uddannelse og underviser om behovet for at tilvejebringe vilkår og betingelser, som faktisk faciliterer Sørens læring og forståelse for indhold.

Samtidig rummer den teoretiske erkendelse af de subjektive, livshistorisk forankrede udfordringer en væsentlig påpegnig af, at den enkelte deltager, netop som et socialiseret subjekt, bærer en livshistorie med sig, som er samfundsmæssig. Den dybt samfundsmæssige karakter

af den enkeltes livshistorie rummer dermed almene træk, som gør at en af de udfordringer, som Søren – trods sin individuelle historie står overfor – ofte vil indeholde eksemplariske og dermed klart genkendelige og almene træk.

Det almene kan her forstås, som ikke bare knyttet til Sørens generationsspecifikke og socialt specifikke udfordringer, der i nogen grad vil ligne udfordringer hos andre (voksnes) – med en baggrund der ligner Sørens. Også de udfordringer som herved kan påpeges kan i lyset af den teoretiske forståelse af uddannelsesdeltagelse og læreprocesser til en vis grad udfordre hele forståelsen af, hvordan disse almene processer overhovedet tager form – og således på tyngden og vigtigheden af de livshistoriske tilgange, til forståelse og analyse af de almene vanskeligheder i aktuel uddannelsesdeltagelse. IKV-studerendes 'særlige' udgangspunkt kan således påminde om det alment hensigtsmæssige i, at tilgå ikke blot disse studerende differentieret, men også at undersøge de måske umiddelbart indlysende kulturelle former, som uddannelserne tager. Såvel som at gøre op med forestillinger og uhenigtsmæssige forventninger om, at udvælgelsen af ens og 'normale' studerende kan befordre lineært strukturerede uddannelsesforløb, der entydigt vil udmunde i kompetencer målrettet til en professionspraksis.

IKV som optagelsesmulighed viser også, at studerende med andre kompetencer end de ordinære skolestiske kompetencer, selvfølgelig kombineret med det særlige subjekt, kan gennemføre professionsuddannelsen. Hvilket stiller os tilbage med spørgsmålet; Er det i det hele taget kompetencerne på starttidspunktet, der bærer studerende igennem en uddannelse, således at de bliver dygtige professionelle eller er det noget andet? – Hvilket i virkeligheden bliver et spørgsmål til vores traditionelle optagelses-systems berettigelse.

Litteraturliste

Aagaard, K. (2014) *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2014, Country Report Denmark*. Available from: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/87054_DK.pdf [Located 25.09.2015]

Andersen, L.L. & Dybbroe, B. (2016) *Introspections intra-professionalism in social and health care*, Journal of Social Work Practice, [Online], 10.1080/02650533.2016.1142952 [Located 26.04.2016]

Baagøe Nielsen 2017. *Kønnede uddannelser??* Baagøe Nielsen, Thingstrup, Brodersen og Hersom: Drengene og mænd på kønnede uddannelser. Frydenlund

Connell, Raewyn (2005) *Masculinities* (2.ed.) Policy Press.

European Commission (2001) *Making a European area of lifelong learning a reality* [Online]. <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/internationalisering/internationalt-samarbejde-om-vejledning/euroguidance/eu-og-vejledning> [Located 25.01.2016]

Retsinformation (2017) *Bekendtgørelsen om adgang til erhvervsakademiuddannelser og profession bacheloruddannelser* [Online]. <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=186297> [Located 08.04.2017]

Salling Olesen, H. (2002) *Experience, language and subjectivity in life history approaches*, småskrift nr. 14 Livshistorieprojektet, Roskilde Universitetscenter.

Salling Olesen, H. & Weber, K. (2012) *Socialization, Language, and Scenic Understanding. Alfred Lorenzer's Contribution to a Psycho-Societal Methodology* [Online], Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No. 3, Art. 22. Available from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1906/3442> [Located 08.05.2015]

Simonsen, Simon Sjørup (2006) *Mænd, sundhed og sygdom – ronkedorfænomenet*, Aarhus: Klim.

Introduction research on recognition of prior learning. In J. of lifelong education. Taylor & Francis (2013) Vol 32.No 4, p.405-411

Troelsen C. & Jakobsen, A.E., (2016) i IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis Red. Salling Olesen, H. & Aagaard, K. *Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker!* NVR

Ulriksen 2009 Den implicitte studerende. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 200XX??

Wahlgren & Aarkrog (2012) *Transfer kompetence i en professionel sammenhæng*, Aarhus Universitetsforlag.

Identifikation med omsorg

På vej mod en ny professionsidentitet

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

Indholdsfortegnelse

Abstract	86
Fortolkning af IKV-studerende Mette	87
Portræt af Mette	87
Den omsorgsfulde mælkedame	87
På studiet	89
Opsamling	90
Litteraturliste	91

Abstract

Denne artikel tager udgangspunkt i et ph.d.-projekt, og fokuserer på hvordan individuel kompetencevurdering giver mulighed for et karriereskifte og tilegnelse af en ny professionsidentitet i forbindelse med uddannelse ved pædagoguddannelsen. Forskningstilgangen er baseret på en livshistorisk forskningstilgang kaldet psycho-societal. I artiklen bringes fortolkninger af interview med den voksne IKV-studerende, Mette, der er blevet optaget på pædagoguddannelsen. For Mette, der oprindeligt er uddannet afspændingspædagog, er uddannelsen til pædagog et karriereskifte båret af interesse i at lære nyt om pædagogik, om at få en uddannelse, der modvirker risiko for fyring og medvirker til nye muligheder på arbejdsmarkedet. Men fortolkningen af interviewet med Mette peger også på sammensatte forståelser af grunden til at vælge at uddanne sig. Valget skal også forstås i lyset af fortiden og i dette tilfælde relation til Mettes mor. Artiklen viser, at såvel skolegang, moderens rolle og det kommende arbejdsliv ikke kan forstås som simple og entydige fortællinger, men som modsætningsfyldte fortællinger og med ambivalens hos fortælleren, dvs. Mette. IKV-studerendes studieliv bør ud fra en psycho-societal-tilgang forstås som unikke personer der med fortolkning af hver deres erfaringer og oplevelser kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af det komplekse fænomen som professionsidentitetstilegnelse synes at være.

Denne artikel er del af mit forskningsprojekt bag min ph.d.-afhandling. Projektet handler om menneskers karriereskifte og tilegnelsesprocesser af en ny professionsidentitet i forbindelse med uddannelse ved lærer- og pædagoguddannelserne.

Det empiriske grundlag er studerende, der er uden en gymnasial adgangsgivende eksamen, som er blevet optaget på en professionsbacheloruddannelse på grundlag af en alternativ adgangsvej; nemlig *individuel kompetencevurdering* (IKV), og de studerende kaldes for IKV-studerende. Udgangspunktet er et interview med en IKV-studerende på pædagoguddannelsen. Hun kaldes i denne artikel for Mette.

For Mette er fortællingerne om hendes mor betydningsfulde for opfattelsen af sig selv som kommende pædagog, idet moderen bliver identifikationsobjekt, som 'den omsorgsfulde', for Mette og det får betydning for hendes interesse for at blive pædagog og arbejde med børn. Mødet med professionsuddannelsen medfører på en og samme tid nysgerrighed og interesse for det nye og de antciperede fremtidsmuligheder og en samtidig forholde sig til fortidens arbejdsliv.

Denne artikel er baseret på en livshistorisk tilgang, benævnt psycho-societal, og lægger sig dermed i sporet af et felt af biografisk og livshistorie forskning, der synes at være ekspanderet i løbet af de sidste årtier (Hallqvist, 2013; Hallqvist, Ellström og Hydén, 2012, s.70). Den er desuden baseret på forskning, der undersøger studerende, der ikke er traditionelle studerende, som gennem uddannelse tilegner sig en ny identitet (Bron & Thunborg, 2016).

Mit empiriske grundlag er interview med IKV-studerende. Den psycho-societal-tilgang jeg trækker på hentes primært fra Henning Salling Olesen (2007; 2012), som bl.a. er inspireret af Alfred Lorenzer og Thomas Leithäuser (2012).

Det er ikke mit ærinde at "afsløre" de interviewede, reddegøre for deres detaljerede livsløb eller sørge for at bestyrke dem ud fra deres biografier. Jeg ønsker at forstå subjektiviteten i en social og samfundsmæssig kontekst (West et al., 2007, s. 41). Interessen ligger i at undersøge subjektet. Det betyder, at det bærende teoretiske perspektiv er knyttet til forståelsen af, at mennesket og omverdenen gensidigt påvirker hinanden i et dialektisk forhold. Subjektiviteten er, ud fra Alfred Lorenzers socialisationsteori, et resultat af menneskets bevidste men også ubevidste tilegnelse af kulturel betydning, og på den måde reproducere kulturen heri (Salling Olesen, 2017, s.35).

Forskningstilgangen, teoretisk og metodologisk, er en kombination af en materialistisk socialisationspsykologi med en hermeneutisk fortolkningsprocedure, som findes i forskellige aftapninger. Den metode, jeg selv har anvendt, er inspireret af de fortolkningstilgange, der anvendes i forbindelse med det årlige seminar ved The International Research Group for Psycho-Societal Analysis. Seminaret finder sted i Dubrovnik, Kroatien ved IUC (Inter University Centre Dubrovnik).

Jeg har interviewet Mette og herefter transskriberet interviewet. Den konkrete fremgangsmåde jeg efterfølgende har anvendt i fortolkningsarbejdet har været baseret på følgende tre nøglespørgsmål, som anvendes i forskellige fortolkningsfaser: 1) Hvad siges der? Hvad handler teksten om? 2) Hvordan siges det? 3) Hvorfor siges det på den måde? (Hollway og Volmerg, 2010).

Fortolkning af IKV-studerende Mette

Portræt af Mette

Mette er indtil begyndelsen af teenagealderen vokset op i Danmark, i en stor by, sammen med begge sine forældre og med to yngre søskende, en bror og en søster. Folkeskolen lå ved havnen i byen – der gik hun fra 1. klasse til og med 10. klasse. Hun husker sig selv som værende glad for at gå i skole, hvor hun var en af de stille og dygtige piger, som også var vellidt og fik ros af lærerne. På trods af fortællingen om at være glad for skolen fortæller hun også om at blive drillet og mobbet, på grund af at der var 'nogle ting', der var svære i forhold til klassekammeraterne. Mettes far arbejdede på en kirkegård tæt ved deres hjem, og moderen var ufaglært. Beskrivelserne af faderen er meget beskedne og ofte i neutrale eller kritiske vendinger. Hendes mor, derimod, beskrives ofte gennem hele interviewet som en central skikkelse. Hun arbejdede mange steder bl.a. på et plejehjem som køkkenassistent og endte sit arbejdsliv som 'mælkedame' på en skole, netop den skole, som Mette gik på. Mette får som ung en uddannelse som afspændingspædagog og bliver først ansat som børnehavemedhjælper, hvorfra hun bliver fyret, fordi hun ikke er uddannet pædagog. Senere bliver hun ansat på et plejecenter, fordi de på det tidspunkt ikke kan tiltrække fysioterapeuter. Mette bliver afskediget af den årsag, at hun ikke er uddannet fysioterapeut. Herefter ansættes hun i en børnehavemedhjælper med baggrund i sin afspændingspædagoguddannelse, selv om det ikke er en stillingskategori i børnehaven.

Mette var 49 ved interviewtidspunktet. Hun er gift og har to børn på henholdsvis 11 og 16 år. Mette begyndte at læse til pædagog omtrent et år før interviewet.

Den omsorgsfulde mælkedame

Som det fremgår i portrættet af Mette, så er skoletiden et tema, der optager hende. Mette fortæller om tanker og følelser, hun oplevede i forbindelse med skoletiden. Det er modsætningsfyldte beskrivelser. På den ene side opleves skolen som et godt og trygt sted, hvor hun var glad for sine fag, hvor hun synes hun lærte noget og var vellidt af lærerne. På den anden side fortæller hun om skolen som et sted med ubehag, med mobning, og hvor hun synes hun ikke lærte særlig meget. Mette synes i fortællingerne at være ambivalent omkring lysten og interessen for skolen og det sociale.

Et andet iøjnefaldende tema i forbindelse med skoletiden omhandler hendes mor. Det tema drejer sig både om en umiddelbar idealisering af hende, og samtidig er der få eksempler, der bryder med idealiseringen, som jeg her definerer som 'sprækker' i fortællingen. Altså små aspekter der bryder med den dominerende idealisering og som står i modsætning til den.

Når Mette fortæller om sin mor, så fremstilles hun i et positivt lys. Det gør hun i fortællinger om moderen, der fik et barn som meget ung og måtte give det væk, og alligevel 'klarede det hele' på trods af modstand. Fortællingerne handler også om det mod, hendes mor udøvede, da hun gik imod sin families ønsker og forventninger. Eksempelvis da hun valgte at flytte sammen med en mand i den anden ende af landet og flyttede fra land til by. Mette fortæller også, hvordan hendes mor er en god mor bl.a. i forbindelse med søsterens hashmisbrug, hvor moderen hentede søsteren hjem.

Fortællingerne handler også om Mettes mors rolle i forbindelse med forældrenes skilsmisse. Mette fortæller, at da forældrene blev skilt var det netop også Mettes mor, der var generøs, fordi hun altid inviterede faderen til forskellige vigtige mærkedage:

Jeg synes egentlig ... og der var ingen diskussion om, hvor vi skulle være. Vi var hos min mor og min far kom og besøgte os og de ... hun var sgu meget store, når jeg ser på det. Vi har altid holdt jul og fødselsdage sammen. De var der begge to i alle årene. Så på den måde var det relativt, altså ... uproblematisk.

Mettes idealisering af moderen, som en der kan klare livets udfordringer og modstand, synes ikke alene baseret på moderens egenskaber, men synes også at være et samtidigt forsøg på at forenkle og reducere de problematiske oplevelser, der hidrører fra barndommen. Denne reduktion kan forstås som et slags 'sikkerhedsprincip', hvor handlinger fastlåses og forandringsmuligheder skubbes til side eller undgås. I følge Thomas Leithäusers 'theory of everyday consciousness', indebærer sådan et 'sikkerhedsprincip' flere typer af forsvarsmekanismer (2012).

Lad os se nærmere på nogle af fortællingerne om moderen. I fortællingerne om moderen som mædedame på den skole, Mette var elev på, fremgår det, at moderen var meget populær:

Den [skolen] ligger faktisk også lige ved siden af, hvor vi boede – og der var hun mælkedame i sine sidste år. Og hun blev sådan lidt en institution for mange af de unge. De kom ned og sludrede med hende. Hun havde sådan et lille hus, næsten lige som det her, med mælk og ... bod-agtig, kom de ned og snakkede med hende. De kunne rigtig godt lide hende på den måde.

Ud over uddeling af mælk havde moderen på samme tid en anden rolle, en social rolle som et positivt omdrejningspunkt ved at være et dagligt samlingssted for skolens børn. Mette beskriver sine følelser over for klassekammeraterne, som hun i citatet kalder for 'de unge mennesker' og siger om sin oplevelse:

Det kan jeg huske, jeg var nogen gange lidt misundelig på de unge mennesker, at de fik hende på den måde, for jeg syntes ikke helt, jeg fik hende på den måde.

Igennem denne fortælling bliver moderen, som mælkedame et identifikationsobjekt. Det er mælkedamen, som den omsorgsfulde og den vellidte hos børnene, Mette identificerer sig med – en rolle som hun selv ønsker at være i. Men fortællingen - omhandler relationen mellem moderen og klassekammeraterne - synes også at udfordre det idealistiske billede af moderen. Mette fortæller, hun føler sig afvist af moderen, der ikke tildeler hende opmærksomhed og omsorg.

Et andet eksempel på en fortælling, hvor moderen ikke udelukkende er idealiseret, er i forbindelse med Mettes oplevelser af forældrenes engagement:

De var meget, altså ... det går godt, det er fint ... de havde ingen ambitioner på mine vegne på nogen måde, det ... det er faktisk noget af det, jeg nogle gange har savnet, at de sådan ... jeg kunne ikke have en rigtig snak med dem om, hvad jeg ville og hvad jeg var god til. De syntes bare ... det er fint ... der det det, du har lyst til – det skal du bare gøre. Og du ved ... der var ikke den der snak om, hvad er du egentlig god til ... 'jeg synes faktisk, du er rigtig god til

det her og sådan nogle ting' – det havde de ikke øje for. På den måde snakkede vi ikke sammen.

Mette omtaler forældrene, som 'de', uden at sige mor eller far. Det synes, både i dette tekstudsnit og i andre, at være nemmere at omtale moderens – om end få eksempler er nævnt - mere negative rolle og handlinger gennem et mere distanceret 'de'. Mette efterlyser forældrenes aktive rolle, da hun var barn; at de havde taget sig tid til samtaler og vist interesse for hende. Først fortæller Mette, at forældrene ikke havde 'ambitioner' på hendes vegne, som kunne antyde at hun gerne ville kunne stille en vis grad af forventning til dem, og herefter fortæller hun, at de rent faktisk ikke engang snakkede med hende om 'hvad hun var god til'.

Mette fortæller, at hun forestiller sig, nu som voksen, at forældrene måske havde talt pænt og positivt om hende til deres venner. Denne positive ønskeforestilling bærer præg af endnu et forsøg på ikke at bryde med den idealistiske forestilling.

Ovenstående eksempel knyttet til andre eksempler i mine fortolkninger kunne tyde på, at den eller de belastninger, som Mette har været udsat for, som hun i visse tilfælde kalder for 'savn', har medført forskellige forsvar, der vanskeliggør nye forståelser af egne erfaringer. Der er tale om subjektive forhold, der er med til at fastlåse ideen eller bevidstheden om at 'alt er godt', og der er intet at bekymre sig over, men som også medfører at Mette projicerer ubehaget andetsteds hen. Det synes at finde sted i forskellige former, rettet mod faderen, mod klassekammeraterne og mod sig selv.

Dette er nogle af de 'sprækker' af nye forståelser, fortolkningen peger frem imod i forhold til moderens rolle. Mette beskriver, hvorledes hun på et tidspunkt fik sin klasselærer, en kvinde, som en slags fortrolig ven. Læreren beskrives ikke som moderen i et skær af enestående evner, men i form af den positive betydning som relationen havde for Mette. Denne lærer, som ikke selv havde børn, får også en rolle senere i Mettes liv. Lærerens omsorgsfuldhed omtaler Mette som vigtig i forbindelse med nogle barske livsomstændigheder.

Nogle af de udfordringer Mette senere fik i familien fandt sted nogle år efter forældrenes skilsmisse. Tilsyneladende har moderen ikke haft den fornødne økonomiske formåen eller evne til at kunne sørge for et hjem til Mette og hendes søskende. Pludseligt i fortællingen om skolegang vedrørende de sidste klassetrin, indskyder Mette, at familien blev sat på gaden uden at udfolde denne oplevelse yderligere: *[...] altså, hvor jeg gik i skole, hvor var det henne? 9. – 10. klasse, ja, der sker jo faktisk noget meget forfærdeligt i*

min familie der, fordi ... altså, vi blev faktisk sat på gaden – en rigtig traumatisk oplevelse. Så på det tidspunkt flytter vi fra Valby til Nørrebro og senere til Vesterbro, hvor min mor fik en lejlighed. Og det er ... [...]

Denne fortælling, der kommer i den sidste del af interviewet, var en overraskelse. Det var en 'sprække' i den idealiserede fortælling. Eksemplet peger på Mettes fortælling om en mor, der ikke hele tiden var en omsorgsgivende person eller sagt på en anden måde, ikke var i stand til at sørge for sin familie. Oplevelsen kan angiveligt have været 'traumatisk', som Mette selv udtrykker det i interviewet, og hvor reaktionen efterfølgende er blevet et forsvar.

Mettes mor som mælkedame synes i fortællingen at blive et omsorgsgivende identifikationsobjekt. Objektet er den kærlige og omsorgsgivende voksen, der giver sig tid til at snakke med børnene, og som er afholdt af børnene. Mette ønsker selv at være god mod børn og være vellidt. Hun fortæller om den glæde, hun efterfølgende i sit voksenliv har ved børnenes positive reaktioner på hendes handlinger, blandt andet da hun var pædagogmedhjælper. Det er også sådan hun ser dele af fremtidsperspektivet, at det bliver et arbejde med børn. Mette fortæller at pædagogarbejdet er mere end et pasningsarbejde:

Men vi er jo uundværlige på den måde, at hvis andre mennesker skal ud og passe et arbejde, så er der jo nogen, der skal passe nogen børn og være sammen med nogen børn. Men det er gået op for mig her også, vi bliver jo ikke kun brugt til at passe børn, vi bliver jo brugt til også at være samfundets ... jeg ved ikke, om man skal kalde det vogtere [...]

Pædagogens arbejde er en omsorgsopgave, der også handler om at medvirke til at 'holde øje' om børnene trives i et samfundsmæssigt perspektiv. Mette ser sig selv som kommende pædagog, som en der 'vogter' over børnene på samfundets vegne og altså ikke forældrenes.

Fortolkningen af Mettes barndom, ungdomsliv og skoleliv og hende erfaringer synes at have en betydning for den måde, hun opfatter sit studie på pædagoguddannelsen. Det vil sige hendes opfattelse af, hvad idealet er for at være omsorgsfuld og en god pædagog.

På studiet

Da Mette i sin tid ansøgte om studieplads på pædagoguddannelsen, valgte hun at ansøge via individuel kompetencevurdering (IKV), og ville undgå merit (fritagelse for dele af undervisningen og praktik), fordi hun gerne ville gennemføre uddannelsen ved at deltage i al den undervisning professionshøjskolen tilbyder.

Mette fortæller om forskellige begrundelser for at vælge pædagoguddannelsen. På den ene side var hun allerede i job i en Skolefritidsordning (SFO) og deltog i undervisningen i de øvrige klasser på folkeskolen, men hun var ikke uddannet pædagog. For ikke at risikere at blive fyret på grund af manglende uddannelse, begrundede hun sit valg om studiet med henblik på at få 'papir' på det hun kan - og det hun ønsker at lære. Mettes fortællinger peger også på en interesse i at lære nyt, fx at få indsigt i ny teori, nye perspektiver på pædagogik, og igennem den nye viden at blive i stand til at udfordre den praksis, som hun synes, hun kender så godt.

Mette karakteriserer undervisningen på pædagoguddannelsen som 'akademisk' og 'pisse svær', men fortæller samtidig, at hun er glad for sit valg, og at studiet er blevet nemmere undervejs. Det er det især fordi hun arbejder disciplineret. Det gør hun i højere grad, end da hun var ung, fortæller hun.

Studiegruppen oplever Mette som et velfungerende arbejdsfællesskab. Også selvom det kan være et 'puslespil' at organisere. Hun oplever sig selv som værende den deltager med mest erfaring. I forbindelse med arbejdsprocesserne med at få udarbejdet de obligatoriske studieprodukter, er det vigtigt for hende at levere et arbejde, der er i orden. Hvis de andre studiegruppemedlemmer ikke yder deres bedste eller ikke har de faglige kompetencer, kan hun acceptere det men forventer selv at yde sit bedste. Dette engagement ser jeg også i lignende fortolkninger af IKV-studerende (Mellon, 2017).

Karriereskiftet, fra afspændingspædagog og ansat pædagogmedhjælper til at skulle blive pædagog, oplever Mette som stort. Selvom Mette har en indsigt i pædagogens praksis, så har hun ikke erfaring eller kendskab til uddannelsen og er i gang med at tilegne sig en ny professionsidentitet. Det opfatter Mette krævende samtidigt med at hun synes, hun er engageret.

Mettes arbejdsmæssige fremtidsforestilling er at kunne blive børnehaveklasseleder. Det vil sige blive ansat på en folkeskole som pædagog og leder af det første klassetrin, børnehaveklassen eller 0. klasse, som det også hedder. I tilegnelsesprocessen af den nye uddannelse kombinerer Mette sin gamle uddannelse med den nye. Dette er et træk hos de fleste IKV-studerende (Mellon, 2016). Mette er glad for at være i rollen, hvor hun bliver opfattet god af børnene, og oplever sig betydningsfuld og succesfuld, som hun oplevede det i sit tidligere arbejde. Oplevelser i forbindelse med praktik, har i denne sammenhæng ligeledes medvirket til nye måder at tænke pædagogik på for Mette:

[om praktikforløb] Sådan et forløb har jeg lavet. Det har været meget sjovt. Og så bruger jeg en hel del tid på ...

altså, at lave massage med børnene og det ... stor succes, [børnene er] meget glade for det, kan rigtig godt lide det. Så bevægelse og massage i forskellige udformninger bruger jeg en del tid på. Så jeg bruger faktisk en hel del tid på trivslen, altså klassens trivsel.

For Mette er en af drivkræfterne at blive anerkendt og holdt af af børnene. Mette opfatter pædagogens rolle som en person, der skal sørge for trivsel hos børnene. Det opleves som en fordel for Mette at anvende de kompetencer, hun har fra sin afspændingspædagoguddannelse og erfaringer fra sit tidligere arbejde som pædagogmedhjælper og hun fortæller hun opfatter sig selv som en dygtig pædagog.

På den ene side synes der at være en tiltrækning af det omsorgsgivende mælkedame-fænomen som præsenteret i form af moderens rolle som den populære skikkelse i skolen, som alle børn holdt af. Angiveligt vil Mette gerne være populær, som moderen var det, i hvert fald som det udtrykkes i forhold til Mettes forestilling om skoletiden. På den anden side er der et tema, der går igen, som også blev nævnt i forbindelse med opvæksten, nemlig vigtigheden af 'at man snakker med hinanden'. Den emotionelle og opmærksomme relation, som Mette tilnærmelsesvist har udtrykt det i forbindelse med fx kontakten med sin klasselærer. Mette afviser selv sine oplevelser i familielivet som betydningsfulde for valget af pædagoguddannelsen, og for uddannelser og arbejde før det: [om forandringer i familielivet] nej, jeg tror ikke, det har haft betydning for, hvor jeg har rettet mig hen. Jeg tror mere, det er de der livserfaringer, man bringer med sig, som betyder noget, når man arbejder med mennesker – at man selv har prøvet nogle ting på egen krop. Fordi, i virkeligheden har jeg på mange måder været interesseret i det der med, hvordan er det, mennesker har det med hinanden og hvordan kan man snakke med hinanden og sådan noget [...]

Mette fortæller hvorledes hendes livserfaringer har betydning. Det har de i forhold til bevidstheden og forståelsen af et barns savn af samtaler, anerkendelse og omsorg. Mette opfatter pædagogen som en professionel faglig kompetent person, der især er optaget af børns trivsel. Vejen mod en ny professionsidentitet er præget af tidligere uddannelse, arbejdslivserfaringer og de konkrete nye erfaringer, hun får på pædagoguddannelsen.

Opsamling

Fortællingerne om fortiden, nutiden og fremtiden viser tydeligt forudsætningerne for uddannelsesvalget og identifikationen med professionen men peger også på en række ambivalente aspekter hos Mette. Både om fortidens skoleliv og nutidens opfattelse af moderen, hvor nye fortællinger kommer 'til syne'. Det er angiveligt med et ønske om at være succesfuld som pædagog i børnenes øjne, og samfundets 'vogter', der motiverer Mette, og som kan være vanskeligt at kombinere med en anden fremtidsforestilling som leder for afdelingen på en folkeskole. Fremtidsperspektiverne bør ses i lyset af 'det levede liv' og de fremtidsforestillinger hun har haft og har fået gennem studiet.

Jeg har fremhævet to temaer fra fortolkningsarbejdet vedrørende Mette. Det ene er hendes relation til moderen, det anden er aspekter i forbindelse med studielivet og tilegnelse af en pædagog-professionsidentitet. I Mettes tilfælde er barndommens oplevelser og erfaringer sammenvævet med de tanker og følelser og forestillinger, hun har som en voksen IKV-studerende, på snart 50 år. Og disse oplevelser og erfaringer har betydning for, hvordan hun opfatter sig selv som studerende på professionsuddannelsen og som kommende pædagog.

Fortolkningen af eksemplet peger på identitetsprocessernes subjektive karakter, der må forstås som unikke. Med dette subjektsyn må hver enkelt IKV-studerende fortolkes som enestående subjekter hvis tilegnelsesprocesser lader sig vanskeligt generalisere.

Uddannelsesinstitutioner kan med inddragelse af perspektiver fra den livshistoriske forskningstradition i optagelses- og vejledningsarbejdet opnå et nuanceret perspektiv på den enkelte studerende – af han eller hendes realkompetencer og motivation for at ansøge. Ligeledes kan der gennem denne tilgang også opnås indblik i den enkelte studerendes potentiale for at bidrage til studiet/studiemiljøet, således som Mette eksempelvis synes at gøre det i forbindelse med studiegruppearbejdet. Denne viden kan desuden anvendes i forhold til tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen på studiet.

Litteraturliste

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

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

Hallqvist, A., Elleström, P. & Hydén, L. (2012) 'The many faces of biographical learning', in *Studies in the Education of Adults*, Vol. 44, No 1, Spring 2012

Hollway, W. & Volmerg, B. (2010). 'Interpretation group method in the Dubrovnik tradition'. Unpublished [Manual]. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/34374/>

Leithäuser, T. (2012) Psychoanalysis, Socialization and Society—The Psychoanalytical Thought and Interpretation of Alfred Lorenzer. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol 13, no 3

Mellon, K. (2017) Voksne studerende på læreruddannelsen: Om studiegrupperes fastholdelsespotentiale. *Unge Pædagoger*, nr. 2, s. 31-38

Salling Olesen, H. (2007) Theorising learning in life history: A psychosocietal approach. I: *Studies in the Education of Adults*, Spring2007, Vol. 39, Is-sue 1

Salling Olesen, H. (2012) The Societal Nature of Subjectivity : An Interdisciplinary Methodological Challenge. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol 13, no 3

Salling Olesen, H. (2017) Læringsbarrierer, læringsmodstand og læringsforsvar : prismer for en historisk konfliktudfoldelse. In: K. Mellon: *Læring eller ikke-læring?* Frederikshavn, Dafolo

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.

Hverdagslivsfortællinger om kompetencer i sundhedsuddannelser

Af **Jeanette Lindholm**, Ph.d.-studerende ved Roskilde Universitet og lektor ved VIA University College

Indholdsfortegnelse

Abstract	94
Baggrund for at undersøge IKV-studerendes tilstedeværelse i sundhedsprofessioner	94
Hvordan anerkendes og inddrages kompetencer fra livslang læring i uddannelserne?	95
Analyse af to IKV-studerendes hverdagslivsfortællinger	95
Livshistorier som hverdagslivsfortællinger	96
Livslang læring og kompetenceudvikling	97
Hvad er det særlige ved de udvalgte studerende?	97
En fysioterapeutstuderendes vej til videregående uddannelse	98
Læring i relationer	98
Udvikling af relationskompetence gennem studentersamarbejde	99
En sygeplejerskestuderendes vej til videregående uddannelse	100
Den professionelle rolle i sygeplejefprofessionen	101
Udvikling af relationskompetence i forbindelse med borgersamarbejde	101
Opsamling og konklusion	103
Litteraturliste	106

Abstract

Artiklen belyser IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for at gennemføre professionsuddannelser og tilegne sig professionsidentitet som sygeplejersker og ergoterapeuter. Artiklen analyserer modstand eller drivkraft og motivation for den læring, de studerende gennemlever i den igangværende sundhedsuddannelse og fortolker dem som resultat af hverdagslivets erfaringer og mønstre for læring. Artiklen belyser videre de IKV-studerendes oplevelse af om-identifikation fra et fagområde (faglært/ufaglært) til et andet fagområde som sundhedsprofessionel.

Med udgangspunkt i 2 konkrete cases vises hvordan de IKV-studerendes erfaringer fra uformelle og ikke-formelle lærings-scenarier på arbejde, i familielivet og/eller i fritiden indgår i udvikling af kompetencer og professionsidentitet for kommende sundhedsprofessionelle.

Teoretisk tager artiklen afsæt i livshistorie- og hverdagslivsteori. Gennem de livshistoriske interview fremkommer en retrospektiv fortælling som oplevelserne fra læring i barndom og ungdom. Disse erfaringer fra arbejde, i familielivet og/eller i fritiden fokuseres ud fra et fænomenologisk perspektiv særligt på de upåagtede handlinger, forståelser og gøremål, vaner der indgår i samspil med omgivelserne og således former dem indgående i forskellige sociale relationer. Når hverdagslivet udføres under modsatrettede krav fra aktiviteter og omgivelser, kan rutiner og vaner skærme imod følelsesmæssige belastninger, og bringe sammenhæng i intellektuelle, følelsesmæssige og sociale reaktioner. Rutinerne i hverdagen rummes i hverdagsbevidstheden, som er plastisk, tilpasningsorienteret og konfliktundvigende. Subjektets parathed til at lære nyt tilegnes i hverdagslivet som erfaring, gennem modsigelser og psykiske ambivalenser.

Denne artikel har til hensigt at belyse IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for at gennemføre en professionsuddannelse og tilegne sig professionsidentitet. Der beskrives, hvordan rutiner og roller i hverdagslivet har skabt mønstre for læring som udmøntes i *modstand* eller *drivkraft* og *motivation* for den læring, de studerende gennemlever i den igangværende sundhedsuddannelse. Artiklen vil ligeledes give viden om IKV-studerendes oplevelse af om-identifikation fra et fagområde (faglært/ufaglært) til et andet fagområde som sundhedsprofessionel.

Baggrunden er voksnes mulighed for at få adgang til professionsuddannelser gennem *individuel kompetencevurdering* (IKV). I bekendtgørelse af 2007 om optagelse på videregående uddannelse (Styrelse for videregående uddannelser, 2014), gives mulighed for at ansøgere uden adgangsgivende eksamen kan søge om individuel kompetencevurdering (IKV), som ved positiv udfald medfører vurdering på lige fod med øvrige kvote 2 ansøgere.

Artiklen belyser, hvordan 2 IKV-studerende bruger deres erfaringsbaserede læring fra daglige aktiviteter på arbejde, i familielivet og/eller i fritiden, og hvilken betydning dette har for de relationer, de indgår i under studiet med borgere i den kliniske undervisning og med medstuderende i studiemiljøet.

Teoretisk tager artiklen afsæt i livshistorie- og hverdagslivsteori og bidrager med viden om, hvordan oplevelser fra arbejds- familie og fritidsliv samt erfaringer fra uformelle og ikke-formelle lærings-scenarier påvirker udvikling af kompetencer og professionsidentitet for kommende sundhedsprofessionelle.

Baggrund for at undersøge IKV-studerendes tilstedeværelse i sundhedsprofessioner

I international og national forskning og udviklingsarbejde findes begrænset indsigt i hvordan IKV-studerende gennemgår uddannelse og hvilke implikationer dette har for individet, uddannelserne samt professionerne.

I forhold til at vurdere hvorvidt IKV-studerende er kvalificeret til at gennemføre en sundhedsprofessions-uddannelse tages udgangspunkt i bekendtgørelsen for professionsuddannelsernes (Retsinfo, 2016) fælles krav på tværs af professionerne. For den enkelte uddannelse er der beskrevet en nuancering af disse krav i separate bekendtgørelser. Professionsuddannelserne skal;

- *give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger*

- *endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner*
- *kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner*
- *skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*

Disse 4 kriterier, som de studerende evalueres efter i løbet af uddannelsen, suppleres af den enkelte uddannelses konkrete uddannelsesbestemmelser.

Uddannelsesinstitutionerne udarbejder hvilke metoder der anvendes i de konkrete IKV-processer. Det er imidlertid ikke belyst i særlig udstrækning om IKV-studerende har særlige forudsætninger eller vanskeligheder i forhold til at være studerende, eller hvordan de IKV-studerende indgår i og bidrager til studiemiljøet, ej heller hvordan tilegnelsesprocessen for relevante professionskompetencer samt udvikling af professionsidentitet udfordres (Aagaard K, 2011, Newinsight, 2014, Olesen HS & Aagaard K, 2017). I mødet med ansøgere til, samt studerende på sundhedsprofessionsuddannelser sætter jeg fokus på de kompetencer studerende har erhvervet gennem livslang læring. I mit igangværende ph.d.-projekt undersøger jeg det betydningsfulde i at anerkende kompetencer, der er dannet på arbejde, i familielivet og i fritidsaktiviteter, altså realkompetencer udviklet på ikke-formelle og uformelle læringsarenaer.

Jeg undersøger, hvorledes den nye viden, som IKV-studerende tilegner sig, kan forstås og sættes i spil, i relation til uddannelsernes krav og have betydning for de studerendes professionsudvikling og -identitet. På baggrund af dette gives indsigt i hvilken værdi de studerende tillægger uddannelserne og studiemiljøet ud fra den læring og erfaring de har erhvervet i hverdags- og arbejdsliv. Der er særligt fokus på samfundsvilkårene i tilegnelsesprocessen, både på hvordan disse skaber barrierer, som kan gøre studiet problematisk, men også på hvilke subjektive ressourcer som fremmer den motivation, der fastholder IKV-studerende i studiet.

Den voksne uddannelsessøgende, som udfordrer sig selv ved et karriereskifte og / eller – løft, tilskyndes på den ene side til tilegnelse af nye faglige handlinger, og udfordres på den anden side på *stabilitet, selvsikkerhed og faglig stolthed* fra eksisterende arbejds erfaringer og oplevelser. Der stilles krav til *mental omstilling og personlig udvikling*, når allerede tillærte arbejdsrutiner og – roller udfordres af nye professionsopgaver samt udvikling af kompetencer som refleksivitet, fleksibilitet og samarbejdsevne (Illeris, 2000).

Udfordringen for de erfarne studerende ligger tillige i transformation (Olesen & Aagaard, 2017) af kompetencer fra uformelle og ikke-formelle læringsarenaer til det aktuelle læringsforløb, og samtidig en bevidstgørelse af at disse har værdi.

Hvordan anerkendes og inddrages kompetencer fra livslang læring i uddannelserne?

På tværs af de mellemlange videregående uddannelser gøres der forskelligt brug af muligheden for at optage IKV-studerende. Der er ikke en fælles tilgang til vurdering og anerkendelse af realkompetencer på tværs af uddannelserne, og der er relativt set forskel på antallet af IKV-studerende på de enkelte institutioner. Der findes forskellige både positive og negative antagelser om IKV-studerende. Modsatrettede antagelser om IKV-studerende udtrykkes som: *Det er erfarne, modne og vedholdende studerende, der gennemfører uddannelsen. Eller studerende uden adgangsgivende eksamen er ikke akademisk skolet og har svært ved at leve op til uddannelseskravene.* En manglende viden om IKV-studerendes egentlige bidrag til studiemiljøet samt antallet af IKV-studerende, der gennemfører uddannelsen, kan have årsag i den forskellige tilgang til IKV-studerende mellem uddannelsesinstitutionerne.

I IKV-processen vurderes de ikke-formelle og uformelle kompetencer som ansøger har erhvervet gennem livslang læring, hvilket udfordrer uddannelsernes formelle krav (OECD, 2014), men anerkendelsesperspektivet rækker ud over optagelsesprocessen ind i mødet mellem studerende og uddannelserne. I indledning til denne bog diskuterer Henning Salling Olesen & Kirsten Aagaard (Olesen & Aagaard, 2017), hvorvidt uddannelsesinstitutionerne i planlægning af uddannelse samt afvikling af undervisning formår at drage nytte af studerendes erfaringer fra livshistorisk læring. I indledningen fremhæves, at anerkendelse af den erfaringsbaserede læring ikke har samme plads i professionsuddannelserne i forhold til den teoretiske viden og de akademiske kompetencer, som de studerende er i besiddelse af. Således kan der stilles spørgsmål ved om livslang læring anerkendes i uddannelsesinstitutionernes tilrettelæggelse af teoretisk og praktisk undervisning. I uddannelsernes teoretiske forløb værdsættes de akademiske kompetencer ofte højere end færdigheder og praksiserfaring, mens aftagernes forventninger til fremtidens professionsudøvere inkluderer færdigheder i relation til intervention i samarbejde med borgere og andre professioner samt kompetencer inden for det kommunikative, innovative og velfærdsteknologiske område.

Analyse af to IKV-studerendes hverdagslivsfortællinger

De livshistoriske biografier udtrykker refleksioner over hverdagslivet, og kan bidrage til forståelse af, hvordan

komplekse livshistoriske processer medieres. Ligeledes udforskes sociale fænomener om, hvordan mennesket individuelt og kollektivt udviser social handlekraft i arbejds-, familie og fritidsliv. Empirien skal medvirke til at belyse erfaringer og oplevelser i det levede liv og eksemplificere hvilke mønstre, der er dannet i forbindelse med læring i formelle, uformelle og ikke-formelle scenarier samt medvirke til at belyse, hvilken betydning disse erfaringer har for IKV-studerendes udvikling af professionsidentitet.

Min tilgang udspringer af; en *kritisk tilgang*, der undersøger hvordan subjektive erfaringer afspejles i de samfundsmæssige rammer, samt en *dybdehermeneutisk analysemetode* (Olesen & Weber, 2012), der gennem tekstanalyse medvirker til at spore aspekter af sociale relationer, som ikke umiddelbart er synlige og måske ikke engang bevidste for de sociale aktører.

Tekstanalysen har fokus på *hvad* den studerende fortæller, *hvordan* det fortælles og *hvorfor* det fortælles (Hollway & Volmerg, 2010). Tolkning er baseret på den anvendelse af begrebet om sprogspillet som indgår i Lorenzers socialiseringsteori. Her betragtes subjektets sprogbrug som formidlingen mellem den samfundsmæssige sprogbrug og *de materielle, sociale og kropslige interaktionserfaringer fra den tidlige barndom, og dens særlige symbolisering af disse livserfaringer* (Olesen & Weber, 2012, Olesen, 2016). Sproget er således forankret i social praksis i et dialektisk forhold i brugen af sproget, hverdagslivets praksis og samfundssynet, hvor mangfoldigheden i den sproglige expression udtrykker subjektive oplevelser af det levede liv.

I diskussion af de udvalgte tematiseringer anvendes Henning Salling Olesens *heuristiske analyseramme* som forståelsesramme for hverdagslivsfortællingerne (Olesen, 2006). Ved hjælp af den *heuristiske analyseramme* synliggøres subjektive erfaringer, udtrykt gennem arbejdslivets strukturer samt uddannelsernes og samfundets krav til uddannelsessøgende og fremtidige sundhedsmedarbejdere. Herigennem belyses IKV-studerendes professionsrettede overvejelser over, hvordan studerende indgår i læreprocesserne i samarbejde mellem borgere og organisationer, og hvordan de har vanskeligheder ved at håndtere de konflikter og udfordringer, der opstår.

Livshistorier som hverdagslivsfortællinger

Livshistorier kan gennem hverdagslivsfortællinger give indsigt i vanskeligheder, udfordringer og betydningsfulde oplevelser og erfaringer, IKV-studerende har med sig i læringsprocesser fra barndomsoplevelserne i folkeskolen og fritidsaktiviteterne med kammerater, arbejds- og organisationserfaringer, lønnet som ulønnet. Det levede liv viser, *hvor vigtig hverdagen er som eksistentielt udgangspunkt og ramme for livet* (Anvik m.fl., 2017). Livshistorien

giver mulighed for en samfundsvidenskabelig tilgang, i det der kan søges både objektive og subjektive vinkler i de fortællinger IKV-studerende frembringer. Jeg har benyttet semistrukturerede interview, som giver mulighed for at frembringe subjektets oplevelse af læringen på den *samfundsmæssige arena*, hvor erfaring med og tilknytning til familie, venner, skolekammerater, skole uddannelse og arbejde har bidraget til, hvorvidt læring gennem hverdagslivet har været præget af kamp og modstand eller motivation og meningsfuldhed.

Hverdagslivet er det liv, der leves hver dag. Mennesker er ikke uafhængige individer, hvis liv bestemmes af egne valg. Mennesker må derimod forstås gennem deres relationer til andre og gennem de symbolske mønstre og hverdagskulturer, som de opretholder og fornyer, genskaber og omskaber. Hverdagslivet opretholdes, udvikles og videreføres ved, at mennesket håndterer sit hverdagslivs betingelser: de samfundsskabte, de mellem menneskelige og de individuelle (Bech-Jørgensen, 1994).

Ifølge A Schütz (Bo, 2017, Zahavi D, 2014) kan hverdagslivet defineres som *upåagtede handlinger*, der kendetegner de vaner og roller, som rammesætter hverdagens aktiviteter. De upåagtede handlinger er subjektets ureflekterede ageren i familie- arbejds- og fritidsliv. Gennem de livshistoriske interview fremkommer en retrospektiv fortælling om oplevelserne fra læring i barndom- og ungdom.

Hverdagslivets handlinger opleves til tider modsatrettede på baggrund af de krav, der stilles fra aktiviteter og omgivelser, hvilket udløser forskellige følelsesmæssige reaktioner. Rutiner og vaner medvirker dels til at skærme for overbelastning og angst, dels til at samle intellektuelle, følelsesmæssige og sociale reaktioner. Modstridende reaktioner og psykiske ambivalenser kan ses som *mekanismerne reduktion, harmonisering og forskydning* (Andersen m.fl., 2000, Olesen, 1985). Rutinerne i hverdagen rummes i *hverdagsbevidstheden*, som er plastisk, tilpasningsorienteret og konfliktundvigende. Subjektets parathed til at lære nyt tilegnes i hverdagslivet som erfaring, således aktivt, dog med modsigelser og psykiske ambivalenser. Kompetencer udvikles let, hvis den viden og de færdigheder, der sættes i spil, ligger inden for individets interessefelt og ressourceområde. Ved læringsprocesser, der indeholder konflikter og problemer, udfordres den lærendes hverdagserfaring, og der stilles krav om ny stillingstagen, og tilegnede kompetencer kan give nye handlemuligheder.

Som forlængelse af hverdagsbevidsthedsperspektivet påpeger Brinkmann og Leithäuser at fænomnologien har en beslægtet analytisk position, som kan være nyttig i arbejdet med hverdagslivsforskning (Brinkmann, 2012, Leithäuser, 2012). Den fænomnologiske position anlæg-

ger hverdagsperspektiver med henblik på at sikre de studerendes subjektive refleksioner, og således tilbageholde min forforståelse i analysen. Kombinationen af fænomnologi og hverdagsbevidsthed frembringer de livshistoriske fænomener ud fra subjektets sociale, følelsesmæssige og kropslige oplevelser og erfaringer. Det *selvfølgelige* fra de studerendes oplevelser synliggør læringen fra mangfoldige arenaer og livsbrede kompetencer, der kan overføres til andre læringsarenaer.

Den *kritiske* position synliggør det *skjulte*, i projektet hvilke kompetencer IKV-studerende er i besiddelse af, og hvorvidt de er fagligt rustet til at gennemføre en professionsuddannelse uden det adgangsgivende grundlag. Den *kritiske* position stræber efter at synliggøre hvilke mekanismer, der er på spil. Det analytiske greb vil her være en kritisk forholden sig til relationerne mellem de studerendes kompetencer og samfundets vilkår og uddannelsernes krav.

Livslang læring og kompetenceudvikling

Samtalerne omkring livslang læring og kompetenceudvikling har (igen) fået en central plads i diskursen omkring uddannelse både politisk og i uddannelsesplanlægning. Indholdet i uddannelsesordningerne beskrives ikke længe som undervisning og fagligt indhold, men som læringsudbytte, hvor viden og færdigheder udmøntes i slutresultat med et specifikt kompetenceniveau (EVA, 2006). Definitionen af kompetencebegrebet er mangfoldigt og ofte efterlyses en enighed om, hvordan dette begreb sættes. I forsøg på at rammesætte hvilke kompetencer, der anses for nødvendige for udøvelse af forskellige erhverv- og professioner, beskrives - til tider - udvalgte og specifikke kompetencer, som kendetegnende for den opgaveløsning, der kræves af professionens udøvere. Således kan tilgangen til og forståelse af kompetence komme til at fremstå smalt og afgrænset.

For ikke at lade mig begrænse af særligt udvalgte kompetencer i analysen af IKV-studerendes hverdagsfortællinger, vælger jeg at inddrage OECD DeSeCo - Definition and Selection of Competencies (OECD, 2017)

- *The ability to act successfully;*
- *In a complex context;*
- *Through the mobilization of psycho-social prerequisites (cognitive and non-cognitive);*
- *With results related to the requirements of a professional role or personal project.*

Med denne definition flyttes fokus fra kompetencer knyttet til særlige opgaveløsninger til subjektets evne til at handle succesfuldt – i komplekse omgivelser - gennem mobilisering af psykosocial formåen i komplekse kontekster, hvor resultatet relateres til kravene i den professionelle rolle.

Ifølge den danske definition for kompetencer, ses her et bredt perspektiv for realkompetence (Aagaard, 2011) og definitionen inkluderer livslang læring og kan betegnes som funktionel, præstationsorienteret og pragmatisk (Olesen & Aagaard, 2017). Definition forudsætter interaktion mellem subjekt - opgave - omgivelser, og i analysen af IKV-studerendes professionsintervention i samfundet. Livslang læring og kompetenceudvikling foldes yderligere ud i den indledende artikel af Hennings Salling Olesen og Kirsten Aagaard.

Hvad er det særlige ved de udvalgte studerende?

Hensigten med analysen er at identificere IKV-studerendes kompetencer, der er erhvervet på ikke-formelle og uformelle læringsarenaer samt belyse, hvilken betydning disse har i forhold til uddannelsen og kommende profession.

Med henblik på *at belyse subjektive faktorerens betydning for udvikling af professioner* (Olesen, 1996, 2006), har jeg udvalgt 2 informanter fra to forskellige professioner. De studerende beskriver begge relationelle forhold til med-studerende og uddannelse og beskriver deres forståelse af professionsudøvelse. Det belyses, hvordan de 2 IKV-studerende definerer kompetencer, som de finder relevante og nødvendige i en kommende ny profession.

Jeg har valgt en fysioterapeut- og en sygeplejerske-studerende, der hver især beskriver, hvordan rutiner og roller i hverdagslivet har skabt mønstre for læring, som enten udmøntes i *modstand, drivkraft* eller *motivation* for den læring, der gennemleves i den nuværende læringsproces. Begge interviewpersoner fravalgte gymnasieuddannelse på baggrund af den modstand, de hver især oplevede i folkeskolen. Modstanden de oplevede var af hver deres karakter, den ene udfordres af for høje faglige krav og den anden fandt undervisningen kedelig uden udfordringer. Ifølge Czikkentmihayli's Flow teori producerer for høje eller for lave krav og forventninger til subjektet negative følelser som angst eller kedsomhed, hvilket påvirker læringsprocesserne. For disse 2 IKV-studerende bevirkede de store eller for små udfordringer tab af motivation for fortsættelse på en gymnasial uddannelse; - samtidig fik de ingen vejledning i hvilket formål, en gymnasial uddannelse havde, eller hvilke negative konsekvenser fravalget kunne medføre. For dem begge forekom endnu et 3 årigt skoleforløb uden mål og uoverskueligt.

Drivkraften for, efter flere års arbejdserfaring, at ansøge om optagelse på en mellemlange videregående uddannelse skal findes i presset på de job, de varetager med korte uddannelsesforløb, samt den manglende fleksibilitet, de oplever i ikke at kunne skifte felt. De beskriver begge, hvordan de oplever at være i besiddelse af flere kompetencer, end de har 'papir på' i relation til de opgaver de varetager.

Samtidig føler de sig til tider udsatte i deres ansættelsesforhold på trods af de menneskelige- og faglige ressourcer, de er i besiddelse af. Risikoen for evt. at miste job og oplevelsen af at være kompetent på flere områder end der bliver anerkendt, har motiveret begge til at starte et videregående uddannelsesforløb, selv om de ikke har en gymnasial uddannelse. I forhold til DeSeCo kompetence definitionen - *subjektets evne til at mobilisere psykosocial formåen i komplekse kontekster, hvor resultatet relateres til kravene i den professionelle rolle* -, oplever de sig begge kompetente inden for deres område. Min antagelse er derfor at dette 'kompetence overskud' motiverer dem til at søge nye udfordringer uden at se den manglende gymnasiale uddannelse som en barriere.

De studerendes refleksioner tolkes gennem Henning Salling Olesens *heuristiske analyseramme* og således skabes en *forståelse af hvordan den konkrete situerede erfaring er forankret i livshistorien, og hvordan den livshistoriske tilgang er egnet til at belyse den subjektive faktors betydning i udvikling af professionerne* (Olesen, 2006). Herudfra redegøres for forholdet mellem subjektet og de tidligere arbejdsopgaver samt professionsudvikling.

En fysioterapeutstuderendes vej til videregående uddannelse

Tom er en 35 årig mandlig fysioterapeutstuderende, uddannet murer, som har en 11 årig national og international karriere i Forsvaret. I folkeskolen havde han svært ved at følge med, hvor læsning var den væsentligste tilgang, og det blev konstateret, at han er dyslektiker (ordblind). Forældrene støttede ham i folkeskolen ved at betale for ekstra undervisning, og han arbejdede hårdt for at blive god til det boglige, men kampen med læsning mindskede motivationen for læring. Han havde et godt kammeratskab med jævnaldrende i folkeskolen som fortsat er hans venner – venner med højere videregående uddannelser. Fordi han arbejdede hårdt for at knække koden til det boglige, havde han ikke meget tid og overskud til kammerater og sport, som ellers gav ham et frirum fra de udfordringer han kæmpede med. Efter 9. klasse valgte han at skifte til en idrætsefterskole, med et særligt tilbud om hjælp til dysleksiproblematikken. Dette skifte og gennemførelse af 10. og 11. klasse medvirkede til, at han knækkede den boglige kode.

Tom fortæller i starten af interviewet, at han ikke har gennemført nogle HF fag, men undervejs kommer det frem, at han har deltaget i engelsk, matematik og anatomi undervisning, dog uden at gennemføre eksamen. Ikke fordi han ikke kunne opfylde de faglige krav, men fordi han i eksamensperioden måtte tage vare på sit alvorligt syge barn.

I samme periode havde han deltaget i *individuel kompetencevurdering*, der fik et positivt udfald og han blev optaget på fysioterapeutuddannelsen.

Hele vejen gennem interviewet er han åben og positiv og fortæller om, hvordan han sætter realistiske mål for sig selv, men også har krav til udvikling både for sig selv, med-studerende og uddannelsen.

Læring i relationer

Om oplevelsen af folkeskolen fortælles, at det i de små klasser var spændende og lærerigt, men efterhånden som kravene steg oplevede han det hårdt og svært. Matematik og fysik omtaler han som faktuelle fag, der faldt ham let, men i de bogligt tunge fag - uden benævnelse - opdagede man hans handicap i form af dysleksi. Dette betød, at han blev tilbageholdende. Den store udfordring i nogle af de boglige fag presser ham til at tænke kreativt. Forældrene forsøgte at støtte ham ved at betale ekstra undervisning – han arbejdede hårdt for at blive god til det boglige, men det reducerede motivationen for læring.

Murer uddannelsen vælges på baggrund af store udfordringer i de boglige fag og som et fravalg af gymnasium for at *'undgå samme trummerum'*.

De akademiske krav – læse, skrive og forstå - giver ikke store udfordringer i mureruddannelsen og det at være praktiker og skabe ting var oplagte og lå lige til højrebenedet. Det at være i et praksisfællesskab og bygge ting lå lidt i kortene, og skabte et vendepunkt i forhold til læring. Fra folkeskolen beskriver han afmagt og ydmygelse, hvor han udtrykker en *"indebrændt energi over at skulle på skolebænken"* til oplevelse af at kunne skabe noget med hænderne *"... jeg kan godt – man skal gøre det man kan..."*. Tom oplever læring gennem arbejdsliv som positiv og udviklende frem for den formelle læring han erfarede i folkeskolen.

I refleksionerne om oplevelserne fra folkeskolen, murerfaget og tiden i Forsvaret bruges forskellige sanselige og kropslige betegnelser, som udtryk for hans kompensatoriske strategier. Oplevelserne og italesættelsen af de udfordringer den teoretiske tilgang giver, antyder betydning af kinesiologisk læring. *"...at have noget at rive i – man ved at det skal bruges til (noget) - det blev håndgribeliggjort - ikke nogen dybere teori der ikke skulle bruges på et eller andet niveau, alt blev berørt igen..."*.

I uddannelse til helikopterpilot læser han et stort fagteknisk pensum på engelsk. Dette giver mening, da det forholdes direkte til praksis, og meningen er tydelig, hvilket skabte et drive. Det krævede ingen store skriftlige fremstillinger. Dysleksien kom aldrig til udtryk.

I forbindelse med undervisning på fysioterapeutuddannelsen beskriver han, hvordan medstuderende tager noter på PC, mens han anvender papir og blyant og tegner, han udtrykker at hans 'noter' er bearbejdet. I Forsvaret blev det at tegne brugt til at *"... indsamle ting ... nok ikke unik måde men generelt en mere visuel måde..."*.

"Der er ingen tvivl om når jeg skriver så falder jeg gennem på min dårlige, på min dysleksi, ... det gør jeg, men jeg kan se på alle mine andre prøver går det godt, det går fra den høje ende til lave ende. Så jeg falder i gennem de gange hvor jeg skriver alene. ... det fungerer fint når jeg er i gruppearbejde, det er det ben jeg må bide i, men jeg kommer igennem det hele. Det er nok bare det jeg skal holde fast i".

Tom finder altså en vej gennem uddannelsen, hvor han kompenserer for de skriftlige udfordringer ved at indgå i samarbejde med medstuderende og yde hjælp til medstuderende på baggrund af relationelle og praksis kompetencer fra tidligere erhverv. *"Jeg har fundet en ny viden, som jeg selvfølgelig også implementerer i min undervisning ... Jeg har lært nogle nye akademiske tilgange"*. Læringen fra tidligere arbejds- og praksisfællesskaber beskrives.

Udvikling af relationskompetence gennem studentersamarbejde

Fortællingen om læring indeholder ud over de akademiske udfordringer også refleksioner om, hvordan Tom positionerer sig i forhold til medstuderende. Han italesætter sine erfaringer fra arbejdslivet ud fra samarbejde med kollegaer samt læringen i uddannelsen gennem følelsesmæssige oplevelser og uddyber beskrivelserne med et værdiladet sprog.

Særligt i refleksionerne omkring læring i fysioterapeutuddannelsen udtrykkes forskellige værdier, der giver dybde til oplevelse af samarbejdet med medstuderende. Tom definerer i modsætning til sine medstuderende *"... et ønske om et kollektivt ansvar ... hvor vi står sammen..."*.

Mødet med fysioterapeutuddannelsen udtrykker han som et chok, idet han forventer samarbejde mellem de studerende på samme vis som erfaringen fra arbejdslivet i Forsvaret, hvor relationer var bygget op omkring samarbejde og gensidighed. Tom fortæller, hvordan kollegaer, menige og overordnede var gensidigt afhængige af hinanden. Disse refleksioner beskrives og inkluderer værdier som loyalitet, stolthed, fællesskab, ærlighed, accept og broderskab. Tom forventer at møde samme gensidighed i samarbejdet på studiet, som han oplevede i arbejdslivet. Værdierne han fremhæver fra praksisfællesskabet i Forsvaret kan medvirke til udvikling af faglige værdier indeholdt i den professionsidentitet, der er under udvikling (Hansen, 2017).

"Jeg var vant til sådan et helt ekstrem loyalitet og samarbejde, hvor det var alles ..., man sørgede altid for at alle kom igennem, sådan var det i Forsvaret, ... jeg havde sådan en kammerat ... [Tom har udtryk til en studiekammerat] ... du er godt nok distraet... [studiekammerat]... det er der aldrig nogen der har sagt til mig... Han blev lidt såret ... det har nok også sådan en grænse der hen over kanten ... jeg var sådan meget ærlig og prøvede at hjælpe folk på en grov måde nogle gange, men mest for at vi skal prøve at nå målet sammen".

I de gensidige forventninger mellem de studerende synes der at være modstridende hensigter og handlinger, i det der ønskes, at der tages kollektivt ansvar for hinanden, men den enkelte studerende agerer efter egne behov. Det overrasker Tom, da hans forventninger til samarbejde er knyttet til *"det broderskab"* han har oplevet mellem kollegaer og menige i Forsvaret. Han ønsker at inddrage egne samarbejdskompetencer ved at konfrontere medstuderende på samme måde, som han tidligere har stillet de menige og kollegaer til ansvar for deres valg og indsats, men overskrider i stedet grænser for hvordan det gode samarbejde kan udvikles.

Evnen til at samarbejde anskues her som en del af læring i sociale fællesskaber, hvor Tom udfordres *'... af en interaktion mellem relativt forskellige dynamikker – den individuelle livshistorie, de samfundsmæssige og strukturelle transformationer af rammerne for arbejdet, og den faglige og videnskabelige udvikling af området...* (Olesen & Aagaard, 2017), når han stiller samme forventninger til medstuderende omkring samarbejde, som han oplevede i tidligere arbejdsrelationer. Den subjektive oplevelse udfordres, når han 'forsøger' at overføre kompetencer fra et arbejdsfællesskab til et uddannelsesfællesskab, og dette kommer til udtryk i psykisk ambivalens. Han har i arbejdssituationer været vant til at kollegaer viser hinanden respekt ved at drage omsorg for og hjælper hinanden, modsat de oplevelser han nu møder i studielivet hvor individualisering sættes mere i fokus end det kollektive fællesskab. Det fællesskab han oplever rammesættes ud fra individets behov og ikke for den kollektive udvikling. (Olesen & Aagaard, 2017)

"... Men den der [medstuderende udtrykker]... Jamen jeg har hovedpine i dag, jeg tager hjem... Hvad fanden snakker du om man kan da ikke bare tage hjem. Jeg kunne slet ikke forstå det der. Jeg sad nogle gange derhjemme og kløede mig i håret og, - sådan hvordan kan du lade være med at gå til undervisning?".

Toms refleksion udtrykker *motivationen* til at indgå i samarbejde, hvilket ikke opnås, men i stedet møder han *modstand* (Illeris, 2015) fra medstuderende, hvilket kommer til udtryk i psykisk ambivalens, hvor motivation vendes

til irritation og frustration, og han står uforstående over for medstuderendes reaktion.

Tom oplever, at hans rolle fra arbejdslivet ikke kan reproducere i studielivet. Den rolle og de rutiner han indtog som underviser og sergent i Forsvaret vinder ikke genklang i samspejlet med de andre studerende. Rutinerne fra arbejdslivet er bundet op på magtforhold mellem underviser og elev (sergent & menig). Den kropslige indlejrede erfaring i vaner og roller resulterer (måske) i modstand i forhold til medstuderende, men han erkender ikke, at det er magtforholdet der rejser *barrieren*.

Ønsket om at indgå i samarbejde på lige fod mislykkes, da han agerer som overordnet over for menig [gamle rollemønstre fra arbejdslivet], hvilket antyder, at de indlærte rutiner fra arbejdslivet stadig er indlejret i og overføres til studielivet.

Samtidig reflekterer han over, hvordan evnen til samarbejde ligeledes bør foldes ud i professionen som en kompetence, når opgaven i det tværfaglige samarbejde handler om at sætte mål for tværprofessionalitet og have mennesker i fokus. Flere IKV-studerende fra den samlede empiri reflekterer over forskellen mellem de yngre studerende og de ældre studerende. De ældre studerende veksler mellem at løse den faglige opgave og forholde sig til borgeren og borgerens behov med mere medmenneskelighed. I forhold til DeSeCo definition af kompetence formår den ældre studerende at *mobilisere ressourcer i en kompleks kontekst* relateret til de forventninger, der kræves af den professionelle rolle. Modsat de yngre studerende der opleves at have udfordringer alene med at *mobilisere tilstrækkelige ressourcer* til forstå og agere efter kliniske retningslinjer (OECD, 2017).

Spørgsmålet er om Tom når til en erkendelse af om samarbejdet fra praksisfællesskabet i Forsvaret kan overføres og sidestilles med samarbejdet, han ønsker i studieføreløbet. Han udtrykker modsatrettede følelser og værdier mellem arbejdslivserfaringen fra Forsvaret til de handlinger, han agerer med i studiet. De rutinerede roller og vaner – i samarbejdsrelationer, han er i besiddelse af som overordnet og kollega, formår han ikke at transformere til nye roller og vaner i studierelateret samarbejde, uden at han udfordres på følelserne.

Transformation af kompetencer fra en kontekst til en anden bør derfor begrebssættes i relation til hvilken læring der er erfaret, hvor det er lært, og hvad kan anvendes i nye kontekster.

Rollen som studerende kan således ikke sidestilles med den rolle han havde i funktionen i Forsvaret, og de relatio-

nelle kompetencer udfordres, hvilket betyder at han rives ud af faste rutiner om hvordan samarbejde løses. Han sidestiller arbejdsfunktioner med opgaveløsning på uddannelsen, hvor han ønsker at der tages et kollektivt ansvar og ikke et individualiseret forhold til det at tage uddannelsen. *"... kæmpe betydning og det er nok også den tilgang jeg vil lidt igennem med, fordi man snakker om noget med mennesker og man snakker om noget med de bedste behandlinger, og arbejder i de der team, og man kan godt sige jo jeg kan godt jeg kan godt stå alene. Men der er så mange tværfaglige, man vil ikke arbejde tværfagligt, men på tværs af den samme faggruppe, man vil samarbejde for at nå det. Altså jeg synes at supervision og alle de der samarbejdssamtaler om det, jeg mener den der loyalitet, og det der samarbejde er utroligt vigtig."*

Med dette sidste citat understreger Tom betydningen af, at løsning af den samfundsmæssige opgave påvirker professionelles rolle - at imødekomme borgerens behov med de bedste behandlinger, samtidig med at han inddrager et redskab til at fremme det tværfaglige samarbejde. På trods af at han udfordres på studenterrollen, formår han at definere en professionsforståelse og professionsidentitet, der samtidig er indeholdt i DeSeCo kompetencedefinition og uddannelsens krav er delvist opfyldt ud fra dimensionerne ... at handle succesfuldt – i komplekse omgivelser - gennem mobilisering af psykosocial formåen i komplekse kontekster, hvor resultatet relateres til kravene i den professionelle rolle ifølge uddannelseskravene at '... viden om og forståelse af fagområdernes praksis, ... der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger - skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdet - udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.

En sygeplejerskestuderendes vej til videregående uddannelse

Sygeplejersken Pia har gennemført folkeskolens 10. klasse uden problemer, men hun synes at skolegangen var kedelig, hvilket hun begrundes i den meget traditionelle lærerstyret undervisning. Hun klarede sig godt i skolen, det fornemmes at hun gennemfører skolegangen uden interesse, noget "Der bare skulle overstås". Hun fortæller, hvordan hun med stor glæde deltager i mange forskellige fritidsaktiviteter både individuelle og holdsport. Hun nød udelivet på landet, og i skoletiden glædede hun sig til eftermiddagens fritidsaktiviteter. Hun udfordres ikke på udvikling af de formelle kompetencer, men de uformelle og ikke-formelle kompetencer udvikles gennem individuelle sportsaktiviteter og hverdagens 'praksisfællesskaber' på familiens gård.

Stemningen under interviewet var trykket, og Pia virkede usikker og gav flere gange udtryk for, at hun var i tvivl om, hvorvidt hun svarede rigtigt på spørgsmålene. Refleksionerne omkring læringen i folkeskolen er få og mangler uddybelse, til trods for at jeg forsøgte at få hende til at fortælle om oplevelser med kammerater, hændelser i undervisningen og relation til lærerne. Hun reflekterer mest over den sidste del af sygeplejerskeuddannelsen samt sine fremtidsperspektiver, disse er til gengæld fyldige og mangesidede.

I 10. klasse optages hun på gymnasium som en selvfølge, men usikkerhed og tvivl bevirkede at hun aldrig fik startet, men i samråd med forældrene valgte det fra, i det hun ikke kunne se noget formål; de tre år blev derfor uoverskuelige og meningsløse. Hun vidste på det tidspunkt ikke, hvad hun skulle bruge en gymnasieuddannelse til, og det faglige indhold og udfordringer var ikke stærke nok til at hun valgte at 'følge strømmen' med hovedparten af klassekammeraterne.

Den professionelle rolle i sygeplejefprofessionen

I stedet valgte hun samme retning som bedste veninden, et Erhvervs Faglig Grunduddannelsesforløb inden for levnedsmiddel. Efterfølgende arbejdede hun som kvalitetsassistent i fødevarerbranchen. I generelle termer redegør hun for, hvordan retningslinjer for behandling af fødevarer og kvalitetssikring af dette kan sidestilles med kliniske retningslinjer for sygepleje. Der skal ydes god kvalitet i arbejdet, også når det drejer sig om mennesker, det er ikke kun i de faglige handlinger, der skal ydes struktur og høj kvalitet, men også i relationsarbejde med borgere. Hun reflekterer over, hvordan imødekommelse af borgerens behov, nødvendiggør forskellige strategier for sundhedspersonalet, afhængig af om mødet mellem de professionelle og borgerne sker på hospitalet eller i borgerens hjem. I refleksionerne forholder hun sig til den professionelle opgave som sygeplejerskestuderende, men også til hvilket behov for hjælp borgeren eller patienten har samt hvilke samfundsmæssige forventninger, der foreligger i opgaveløsning. Hos Henning Salling Olesen beskrives dette som *den subjektive tilegnelse af professionen - professionsidentitet, at etablere en relation til kunder/klienter/brugere såvel som til samfundet i almindelighed, som ikke er baseret på autoritær, bureaukratisk eller mytisk magt, - men dialogisk viden...* (Olesen HS, 2004). Ifølge dette er Pia i stand til at mobilisere relevante kompetencer fra tidligere livserfaringer til at løse den forventede samfundsmæssige opgave allerede som studerende. Hun sidestiller arbejdslivserfaringer fra et erhvervsfelt med et andet. Som 3. års studerende reflekterer hun over forskellige krav i den professionelle opgaveløsning, som det forventes hun kan løse som færdiguddannet sygeplejerske. Hun reflekterer over de forskellige erfaringer hun har tilegnet sig

i klinisk uddannelse. *Professional identity is tacitly acquired and embodied in the practitioners' habitual, everyday practice* (Palgrave, 2009).

På sygeplejerskeuddannelsen oplever Pia at kunne drage nytte af færdigheder, viden og kompetencer, hun har erhvervet gennem læringsprocesser i tidligere uddannelser og erhverv, på trods af at disse erfaringer kun har få eller ingen faglige snitflader. Ved transformering af viden og færdigheder forstås ikke kun om-identifikation (Olesen, 2006), fra et erhvervsfelt til en andet, men gennem hverdagslivsfortællingerne karakteriseres generiske kompetencer: - Faglighed, ansvar og autonomi, patient- og borgerinddragelse.

Pias refleksioner vedrører livserfaringer, hvor eksistentielle udfordringer har haft indflydelse på valg og fravalg, og disse har påvirket den studerendes læringsprocesser i tidligere studieliv og arbejdserfaringer. Livserfaringer fra uformelle og ikke-formelle lærings-scenarier kommer til udtryk i læringssituationer under sygeplejerskeuddannelsen. Særligt i praktikforløbene oplever hun at kunne *mobilisere ressourcer i de komplekse sygepleje interventioner* (Hjorth, 2006).

"... men umiddelbart med den baggrund jeg har, er det en god fordel jeg har. For jeg er ikke helt spæd, jeg har selv haft nogle forskellige op og nedture i forskellig forstand, så der tror jeg at jeg nemmere kan sætte mig ind i andre folks oplevelse, jeg er godt klar over at livet ikke bare er positiv det kan også være negativ. Der er mange bjerge man skal bestige på den ene eller anden måde".

"... forstå andre folks situationer og ikke være overrasket over at der er nogen der kan være kede af det og synes livet er svært og heller ikke være overrasket over at der faktisk er folk der umiddelbart har haft et svært liv men er blevet og klaret sig rigtig godt i mange henseender - at livet er finurlig med særlige drejninger, særlig med ulykker..."

Ud over at opfylde uddannelseskravene og gennemføre de faglige læringsudbytter, løser hun ligeledes en samfundsmæssige opgave som professionel.

Udvikling af relationskompetence i forbindelse med borgersamarbejde

Pia fremhæver at *den menneskelige erfaring* har stor betydning for de handlinger de studerende udøver, særligt i klinisk undervisning, hvorved hun tillægger udvikling af relationskompetence stor betydning for den tilgang, hun bidrager med både i den teoretiske undervisning og den kliniske undervisning - praktik. Hun reflekterer over de forskellige uddannelsesmæssige krav, der stilles til de studerende i klinisk undervisning; at løse en samfundsmæssig

opgave hvor borgerens behov for omsorg og pleje skal imødekommes og at indgå i de organisatoriske strukturer. Det handler ikke alene om at forstå den somatiske, psykiske eller sociale årsag til patientens behov for hjælp, men også en menneskelig indsigt i de medfølgende eksistentielle udfordringer, der følger for patient og pårørende.

” ... at prøve at lytte på en anden person og prøve at være åben først og fremmest, og ikke dømmende med at sætte folk i kasser som det kan være meget nemt men det kan være at prøve på at være åben og tage tingene stille og roligt. Det tænker jeg for mig er det en god indfaldsvinkel ... ”.

” ... når patienterne er på sygehuset så er de fremmede, når man kører ud i hjemmeplejen så er man selv fremmed, så synes jeg man har respekt og man træder ind i folks liv på en anden måde og man træder ind i deres dagligdag og jeg synes det er meget nemmere at forstå folk og virkelig interessant og det er igen de forskellige arbejdsopgaver man har når man kommer ud til folk, ikke det samme, det er varierende og det er også det jeg synes er godt fordi med de ting som jeg har lavet, det har været meget varierende. Det har været meget præget af viden man skal bruge frem for en meget stor viden måder det kan jeg rigtig godt lide ... ”.

Pia gør sig mange tanker om, hvordan hun bedst løser sygeplejeopgaven ud fra borgerens perspektiv. Hun udviser erfaring og forudsætninger for at forstå både de strukturelle krav, der stilles til sygeplejersken i de forskellige sektorer, samtidig med at hun kan prioritere og vurdere opgaveløsning både fra borgerens behov og de samfundsmæssige krav til sundhedsopgaver. Hun udviser forudsætninger for ikke kun at forstå at løse den somatiske pleje og omsorgsopgave på baggrund af den somatiske tilstand, men at patient og pårørende også befinder sig i eksistentielle udfordrende situationer, der bør tages hånd om.

”... igen organisatorisk sygepleje, fremme kvaliteten og patientoplevelsen. Kvalitet som man kan overføre til hjemmet det er blot på en anden måde man skal tænke på. Alt hvad man skal gøre skal selvfølgelig være for at hæve deres kvalitet på deres sundhed osv. osv., så det kan jeg bestemt, og så kan man udføre det på mange forskellige måder, men skal selvfølgelig sikre sig at det bliver så god kvalitet som overhovedet muligt og der tænker man kvalitet på en anden måde...”

”... have en høj faglighed på mange områder ... det er lidt svært for det er jo så åbent igen men det er selvfølgelig at kunne pleje og passe dem med det som de nu har der er somatisk hvis det er i hjemmeplejen eller på sygehuset som udgangspunkt, det der står på ens dagsprogram så skal man gøre det og det ... det er det måske ... man

udfører og man forstår det man udfører det er klart, men det er også det der er interessant alt det andet bagved, hvorfor de ting er opstået ... ”

Hun skitserer en idealistisk rolle som professionel, en konkret forestilling om en klinisk sygeplejerske der opfylder de faglige krav og skaber en parallelitet i kravene til høj kvalitet både for sygeplejefprofessionen og i levnedsmiddelbranchen. Hun genkalder en arbejdslivserfaring fra tidligere om at følge kliniske retningslinjer som hun kan reproducere under nuværende uddannelse.

” ... menneskelige, folks livsverden som du også spørger ind til, hvad det gør at de er hvorfor de har de sygdomme hvordan de håndterer det, hvordan de har det med det, med deres pårørende – alt inden for de bløde fag, det er det mystiske, det er det der er dejligt at kunne mærke noget ind til komme ind til hvis folk vil åbne sig – har lyst til det, men det kræver også tid ... ”

” ... synes jeg har, altså ikke ud over det i plejen i det somatiske, men ud over at man kan mærke at der er en person der har behov for at snakke, og man skynder sig at gå videre fordi der en anden patient man også skal ind til ... også kommer man ind og ... men så kan man sige at lige nu er der en der har behov for at snakke og ... ”

Den studerende beskriver en ambition for den professionelle rolle, og trækker på tidligere arbejdslivserfaring om at kunne håndtere mangesidige opgaver. I kraft af et generelt kendskab til arbejdsorganisering og struktur, interagerer hun mellem dilemmaerne, der kan opstå i professionel opgaveløsning. At kunne vurdere og prioritere mellem løsning af de organisatoriske opgaver og borgerens behov for intervention, tilskriver hun betydning fra arbejdslivserfaringen.

”Der kan være nogle konflikter imellem ... igen tilbage til kvalitet det kan være meget hvis man læser efter, så er der mange ting patientoplevelsen og så til hvordan man har det, det kan være det hele og hvordan skal man leve op til det, så kan man sige så kan man vippe nogle rubrikker af i EPJ, og så har man så udført ens arbejde og dokumenteret det, ... men så er der så også nogle patient undersøgelser der kan vise noget andet, end det som er registreret og det synes jeg er en konflikt og den er svær at udfylde ... ”.

De erfaringer Pia har erhvervet om kvalitetsarbejde i fødevaresektoren, samt den teoretiske tilgang i sygeplejefprofessionens værdimæssige grundlag, kobler hun til evnen i at strukturere, prioritere og vurdere de sygeplejeopgaver, hun varetager. På trods af at hun stadig er under uddannelse, udviser hun kompetence til udøvelse af professionens kerneopgaver. Ud over den konkrete opgaveløsning

problematiserer hun ligeledes de konflikter, hun møder i samme opgaveløsning. Det er konflikten mellem at give den enkelte borger den tid, der er behov for, og den manglende tid til de mange opgaver. Det er konflikten mellem det relationelle arbejde hos borgeren og de administrative opgaver, f.eks. dokumentation.

Den studerende beskriver, hvordan hun oplever tidligere erfaring, som et godt udgangspunkt for den kliniske undervisning, hvor livserfaring får betydning for mødet med patienter og borger samt et blik for helhed og kompleksitet i opgaveløsningen. I relation til håndtering af faglighed, ansvar og autonomi, forsøger hun at finde en niche i den nye profession, der bygger på tidligere arbejds erfaring, som samtidig kan retfærdiggøre udvikling af ny professionsidentitet.

I refleksionerne trækkes på erfaringer fra tidligere erhverv samt en erfaring hun ikke kan sætte ord på andet end det, at hun er ældre og har oplevet forskellige ting i livet.

” ... flest der er noget yngre, men så igen se tilbage på hvilken livssituationen de er i. ... som jeg selv kan huske hvordan jeg havde det - måske ikke altid været så seriøs - der er nogen der ikke er seriøse. Jeg har nok været en af dem der ikke har været seriøs, hvis jeg havde startet op der og mere bare møde op og være der - ikke gå så meget op i, bare klare sig i gennem tror jeg ...”.

” ... jeg kan godt forstå at de godt kan have behov for at være sådan. Fordi det som de er i nu, så kan man ikke tvinge nogen at lave om på det, det skal komme inde fra ... (rømmer sig) så det forstår jeg udmærket godt men det er så ikke sådan nogen jeg har arbejdet sammen med. Så det har jeg også brugt til at vælge ud hvem jeg tror jeg kunne passe godt sammen med i gruppe sammenhæng, nu er jeg jo i en anden situation jeg vil gerne være seriøs ... men jeg ville blive irriteret hvis jeg skulle arbejde sammen med...”.

Pia udtrykker vanskeligheder i kontakten med de yngre medstuderende. Hun beskriver dem som mindre modne. Den forståelse hun udviser over for borgerens behov, viser hun ikke i samme grad i de relationelle forhold til medstuderende. Hun kategoriserer sig selv i relationen som gammel i forhold til de unge. Med denne kategorisering udtrykker hun en social hæmsko i ikke at kunne følge de unges festkultur på grund af hendes familiære forpligtelser med f.eks. børn. Hun udtrykker også sin tilgang til læringen med faglig interesse og ihærdighed modsat det manglende engagement, hun ser hos nogle af sine medstuderende. Der kan drages tvivl om, hvorvidt hun kan se det positive ved sine egne vilkår og forudsætninger, og hvordan hendes livs- og arbejds erfaringer kommer til udtryk i de

kompetente handlinger i modsætning til de uerfarne studerendes usikre ageren i praksis. De subjektive ressourcer, hun har med sig i kraft af tidligere uddannelser, kan betragtes som trædesten i dette uddannelsesforløb. Disse fortrin ophæves dog, hvis hun ikke er i stand til at anerkende egne uformelle og ikke-formelle kompetencers betydning for den læring hun indgår i og anerkende betydningen af, at hendes læringsprocesser sker på baggrund af tidligere erfaring, som nu udvikles både i teori og praksisforløb.

Opsamling og konklusion

Hvad er det IKV-studerende lærer, og hvordan lærer de det? For disse 2 IKV-studerende ser jeg hvordan struktur, prioritering og målrettethed er en del af de læringsscenarier de opstiller for sig selv. De beskriver, hvordan de både i praktiske handlinger og i de teoretiske studiemæssige forløb optimerer de opgaver, de stilles ved at yde deres bedste. I en forståelse af den professionelle udvikling de studerende gennemgår ses, hvordan de i *dynamiske og komplekse kontekster* med situationelle perspektiver kan mobilisere personlige og faglige ressourcer. Henning Salling Olesen definerer *konstruktionen af professionsidentitet* på baggrund af ... *hvordan de professionelle definerer og identificerer sig selv i en arbejdsfunktion relateret til andre professionelle afhængig af opgaver, vidensressourcer samt under de læreprocesser den enkelte befinder sig i* (Olesen, 2004, 2006).

Disse IKV-studerende udviser gennem hverdagslivsfortællingerne, hvordan de erfaringsbaserede oplevelser fra arbejdslivet får betydning for de udfordringer, de møder under uddannelse, og hvordan udfordringerne kan bearbejdes på baggrund af allerede tilegnet kompetence. Fra tidligere formelle, uformelle og ikke-formelle lærings-scenarier *har de været der før* - kognitivt og følelsesmæssigt. De fremstiller erfaringsbaseret læring med forskellig *modstand* og *motivation*. Deres refleksioner for udvikling af professionsidentitet udfoldes mest i forhold til, hvordan scenarierne for læringen udspilles, og hvilken rolle den studerende indtager, hvorfor kompetenceudviklingen knyttes til subjektets udvikling.

I de frembragte hverdagslivsfortællinger reflekteres der ikke over, hvilken betydning undervisere og teoretisk undervisning har for de studerendes læringsprocesser. Dette findes i andre refleksioner.

Til gengæld viser refleksionerne, hvordan erhvervede kompetencer fra erfaringsbaseret læring i uformelle og ikke-formelle scenarier *anerkendes - ind i uddannelsen* – ved optagelse, og anerkendes - i / under uddannelse – i kraft af de udfordringer, den studerende stilles. Den erfaringsbaserede læring styrker subjektets aktuelle læring både i teori- og praksisforløb og styrker professionsidentiteten.

Når disse IKV-studerendes kompetenceudvikling i aktuelle læringsforløb betragtes ud fra OECD's definition af kompetencer, er der god sammenhæng på alle 4 dimensioner.

- *The ability to act successfully;*
- *In a complex context;*
- *Through the mobilization of psycho-social prerequisites (cognitive and non-cognitive);*
- *With results related to the requirements of a professional role or personal project.*

I forhold til at vurdere hvorvidt IKV-studerende er kvalificeret til at agere i en sundhedsprofession kan viden og færdigheder og kompetencer evalueres både formativt og summativt. I forhold til den summative evaluering beskriver bekendtgørelsen for professionsuddannelserne (Retsinfo, 2016) fælles krav på tværs af professionerne. For den enkelte uddannelse er der beskrevet en nuancering af disse krav.

Professionsuddannelserne skal;

- give de uddannede viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger
- endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner
- kvalificere de uddannede til at varetage praksisnære, komplekse og udviklingsorienterede erhvervsfunktioner
- skal endvidere kvalificere til relevant videre uddannelse, udvikle til selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse samt udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund

Disse 4 kriterier defineres som kerneområder for at udvikle professionelle kompetencer. Viden og færdigheder evalueres ved teoretiske prøver som afslutning på fag, semestre eller opgaver med bestået eller ikke-bestået eller ved karaktergivning. Denne form for evaluering sker ofte ved retrospektive opgaveløsninger, der tager udgangspunkt i de *planlagte og organiserede læringsaktiviteter*, hvor *aktiviteterne har et eller flere læringsmål* relateret til professionsudøvelsen. Disse IKV-studerende står for at skulle gennemføre bachelorprojektet, og de beskriver, at de har gennemført eksaminer på lige fod med deres medstuderende og med et niveau over middel.

Modsat den summative evaluering tager den formative evaluering blandt andet udgangspunkt i procesevaluering, hvor feedback har til formål at justere på fremtidige handlinger og har således fokus på udvikling af læreprocessen. I den formative evaluering kan der gives mulighed for at reflektere over den uformelle og ikke-formelle læring, der har fundet sted i daglige aktiviteter på arbejde, i familielivet og i fritiden uanset om læring var intentionel eller ej fra den lærendes perspektiv (Duvekot, 2011).

De involverede IKV-studerendes livshistorier – hverdagsfortællinger om læring – giver et billede af hvilken betydning især arbejdslivserfaringerne har haft på roller og de rutinerede handlinger, de har bidraget med under uddannelsen. Det antages ud fra de studerendes refleksioner at den uformelle og ikke-formelle læring har bidraget til kompetencer, der ifølge Bekendtgørelse for professionsuddannelserne gør IKV-studerende i stand til *selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger, og varetage praksisnære, komplekse erhvervsfunktioner og udvikle selvstændighed, samarbejdsevne og aktiv medvirken i et demokratisk samfund.*

Hverdagslivsfortællingerne belyser, hvordan læring som er erhvervet i uformelle og ikke-formelle scenarier giver betydning til en bredere tilgang til individets kompetencer og rækker ud over en kompetenceforståelse, der er knyttet alene til opgaveløsning.

Den læring de unge studerende gennemgår i gymnasiet fremmer analytiske, refleksoriske og målsættende kompetencer. Læringen hos den voksne, der er sket gennem bl.a. arbejdspraksis, hvor arbejdsopbygning og struktur fremmer problemløsende, strukturerende, prioriterende og samarbejdende opgaveløsning. Den erfaringsbaserede læring, som IKV-studerende tidligere har gennemlevet i hverdagslivets aktiviteter, inddrager de ofte både i de praktiske og teoretiske undervisningsforløb ved aktivt at agere i så mange opgaver som muligt samt opgaver der nødvendigvis ikke er sat læringsmål for. Således kombinerer de under uddannelsen sideløbende formel og ikke-formel læring.

Den voksne studerende efterlyser anerkendelse af de kompetencer, de har med sig fra medstuderende og den teoretiske og denne praktiske undervisning. IKV-studerende italesætter mangel på akademiske kompetencer, men samtidig oplever de, at de ved at strukturere og prioritere studie og ved ihærdig forberedelse hurtigt indhenter de unges fortrin i forhold til de akademiske færdigheder.

Jeg finder det overraskende, hvordan IKV-studerende har udviklet en evne til ikke alene at kunne forholde sig til hvilke faglige elementer samt læringsmål, der er nødvendige for opfyldelse af uddannelsens krav, men også udvikler stærke professionsrelaterede kompetencer. Disse studerende udviser evnen til at kunne holde opmærksomhed på den samfundsrelaterede opgave i forhold til borgeren og samtidig udføre faglige handlinger. I refleksionerne argumenterer de studerende for betydning af værdier som - kvalitet, samspil, nærvær og relationer. Værdier som de studerende forbinder med professionens kvalitet.

De formulerer deres eget professionelle ståsted, og ønsker ved tilbagevenden til erhvervslivet efter endt uddannelse at arbejde i det erhvervsområde, de kom fra men med andre funktioner og opgaver og nu med papirer på de kompetencer, der efterspørges.

Ud fra hverdagslivsfortællingerne ses hvor parate de næsten færdiguddannede IKV-studerende er til at agere i den nye profession, og hvilke kompetencer der muliggør at varetage professionens kerneopgaver – opfylde borgerens behov samt udføre arbejdsopgaverne, der hører til professionen. Gennem de erfaringer de har med sig fra tidligere

erhverv, samt den viden de udvikler gennem teoretiske og praktiske læreprocesser under uddannelsen, er de studerende i besiddelse af kompetencer som evne til at strukturere og prioritere samt udvise målrettethed. De har evnen til at formulere kompetencer, der viser et helhedsperspektiv i de faglige handlinger, de udfører i de praktiske situationer. For dem handler læring ikke kun om at lære faglige handlinger, men om at kombinere borgerens behov for handlinger samt faglige, problemløsende interaktioner. Kompetencer, der sættes krav om fra samfundets side, er ikke entydige for velfærdsuddannelserne, men har qua de seneste ændringer i behovene på arbejdsmarkedet skiftet karakter mod samarbejdsevne, borger i centrum, kommunikation og velfærdsteknologisk forståelse. Dette er i overensstemmelse med de studerende som vægter den relationelle, kommunikative tilgang til borgeren og deres ønske om at arbejde ud fra borgerens behov.

Disse livshistoriske interview og hverdagslivsfortællinger har muliggjort refleksion over læringen fra formelle, uformelle og ikke-formelle læringsarenaer, hvilket kan være medvirkende til en synliggørelse af betydning af livlang læring samt anvendelse af et bredere kompetenceperspektiv.

Litteraturliste

Aagaard K & Dahler AM, 2011, Anerkendelse af kompetencer, VIA SYSTIME

Andersen, Olesen HS, Sommer F & Weber K, 2000, Hverdagsliv, hverdagsbevidsthed og erfaring, I; Illeris, Tekster om læring, Roskilde Universitetsforlag

Anvik CH, Gustavsen K & WredeJääntti, 2017, Hverdagsliv som erfaringsnært perspektiv på unges sårbare livssituation, I.; Wulf-Andersen T, Unge, udenforskab og social forandring, Frydenlund Academic

Bech-Jørgensen, 1994, Når hver dag bliver hverdag, Akademisk Forlag

Bo IG, 2017, Hverdagslivets følelser I: Bo IG, 2017, Hverdagslivets følelser

Brinkmann, 2012, Kvalitativ udforskning af hverdagslivet

Duvekot R, 2011, Realkompetencernes tidsalder, I; Aagaard K & Dahler AM, Anerkendelse af kompetencer, VIA SYSTIME

EVA, 2006, Erfaringer med kvalifikationsnøglen, Danmarks Evalueringsinstitut

Hansen FT, 2017, at innovere med hjertet, Aalborg Universitet

Hjorth K, 2006, Diskursen om kompetenceudvikling I; Nordisk Pedagogik, nr, 4

Hollway W & Volmerg B, 2010, Interpretation group method in Dubrovnik tradition

Illeris K, 2000 Læring, Samfundslitteratur

Jensen UH & Jensen TP, 2009, Unge uden uddannelse, SFI, www.sfi.dk

Leithäuser T, 2012, Teorien om hverdagsbevidsthed i dag, I; Illeris, 49 Tekster om Læring, Samfundslitteratur

Newinsight, 2014, Uddannelsesfremsyn på Sundhedsområdet, www.ufm.dk

OECD, 2017, Definition and selection of Competencies, <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

OECD, 2014, European guidelines for validation nonformal and informal learning

Olesen HS & Aagaard K, 2017, Livserfaring og kompetenceudvikling

Olesen HS, 2016, Life History Approach Biographies and psycho-societal Interpretation, I; The Routledge International Handbook on Narrative and Life History

Olesen HS & Weber K, 2012, Socialization, Language, and Scenic Understanding. Alfred Lorenzer's Contribution to a Psycho-Societal Methodology, I; Forum: Qualitative Social Research

Olesen HS, 2006, Diskurs og erfaring, I; Nordisk Pedagogik, nr. 4

Olesen HS, 2004, Har professioner en fremtid og kan de professionelle skabe den I; Hjorth K, De professionelle

Olesen HS 1996, Adult education and Everyday Life, RUC

Olesen, HS, 1985, Voksenundervisning, hverdagsliv og erfaring, Unge pædagoger

Palgrave M, 2009. Collaboration, professional identity and reflection across boundaries, I; Journal of Interprofessional Care, 23(5), pp.455 – 473.

Regeringen, 2012, Danmark i arbejde – Udfordringer

Styrelsen for videregående uddannelser, 2015, Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser- BEK 223, Retsinfo, <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=168900>

Zahavi D & Overgaard, 2014, Fænomenologisk sociologi – Hverdagslivets subjekt, I; Jacobsen MH & Kristiansen S, Hverdagslivet, Hans Reitzels)

