



Kompetens att kartlägga kompetens

Om studie- och yrkesvägledares arbete med validering

Maria Malgeryd

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att belysa validering utifrån studie- och yrkesvägledarens perspektiv, särskilt med avseende på lärande, kunskap och kompetens. Teoriramen omfattar tidigare forskning om validering samt olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens. Designen är en kvalitativ intervjustudie och det empiriska materialet bygger på intervjuer med sex studie- och yrkesvägledare. De intervjuade studie- och yrkesvägledarna beskriver sitt arbete med validering som en balans mellan ”validering som policyområde” och ”validering som praxis”. Genom att knyta och upprätthålla goda kontakter och relationer bidrar de till att få ”systemet att fungera”. Valideringen är en process där den reella kompetensen omvandlas till formell. Vägledarnas huvudsakliga ansvar i valideringen är kompetenskartläggningen, en process där individen konstruerar sin kompetens i samspel med vägledaren. De intervjuade vägledarna har lärt sig det praktiska arbetet med validering på informell väg. Den yrkesspecifika kompetens de behöver för arbetet motsvarar den som vägledare överlag behöver; samtalskompetens, kunskaper om yrken samt karriärteorier och vägledningsmetoder. I rollerna som ”vägledare”, ”stigfinnare” och ”vägröjare” behöver de även en generell kompetens som innefattar social och språklig förmåga, flexibilitet och kreativitet, förmåga till utveckling och fortsatt lärande samt ett reflexivt förhållningssätt.

Sökord: Studie- och yrkesvägledare, vägledare, vuxenutbildning, validering, valideringsprocess, vägledning, vägledningsprocess, kunskap, lärande, lärprocess, kompetens, kompetenskartläggning, kartläggning, yrkeskompetens, informell, formell, reell, situerad

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Problemområde	1
1.2. Syfte och frågeställningar.....	2
1.3. Avgränsningar	2
1.4. Arbetets disposition.....	2
2. Bakgrund	3
2.1. Validering, definition och historik	3
2.2. Validering ur ett policyperspektiv	3
2.3. Valideringsprocessen – strukturer och modeller	4
2.4. Tidigare forskning	5
2.5. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp	7
2.5.1. Lärande.....	7
2.5.2. Kunskap.....	8
2.5.3. Kompetens.....	9
2.6. Sammanfattning av den teoretiska referensramen.....	11
3. Metod	12
3.1. Metodologiska utgångspunkter	12
3.2. Förförståelse	12
3.3. Litteratursökning	12
3.4. Intervjustudie, design och genomförande	13
3.5. Bearbetning, tolkning och analys	14
3.6. Studiens kvalitet och etiska aspekter.....	14
4. Resultat.....	16
4.1. Presentation av intervjupersonerna	16

4.2. Vad validering är och inte är	16
4.3. Validering i praktiken.....	18
4.4. Möjligheter och problem.....	20
4.5. Om validering av lärande, kunskap och kompetens.....	23
4.6. Vägledarna om sin egen kompetens för arbete med validering	25
5. Analys och diskussion av resultat	27
5.1. Vägledarnas arbete med validering – mellan policydiskurs och praxis	27
5.2. Vägledarnas arbete med validering – kartlägga lärande, kunskap och kompetens	28
5.3. Vägledarnas arbete med validering – få systemet att fungera.....	30
5.4. Valideringskompetens = vägledarkompetens?.....	31
5.5 Sammanfattande slutsatser – återkoppling till forskningsfrågorna	32
5.5.1. Hur uppfattar och beskriver studie- och yrkesvägledare sitt arbete med validering?	32
5.5.2. Vilka kompetenser ser studie- och yrkesvägledarna som mest betydelsefulla i arbetet med validering?	33
5.5.3. Hur kan studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering tolkas och förstås i relation till olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens?.....	33
5.6. Avslutande reflektion och förslag till fortsatta studier	34
6. Referensförteckning	35

1. Inledning

1.1. Problemområde

Under de senaste decennierna har debatten om ”kunskapssamhället” påverkat arbetsmarknads- och utbildningspolitiken i både Europa och Sverige. Kunskapssamhället beskrivs som ett samhälle karaktäriserat av en snabb förändrings- och utvecklingstakt, där kompetens är den nya handelsvaran (Andersson & Fejes, 2010:1, 21). Problemet är att det samtidigt som det finns stora behov av kompetent arbetskraft på arbetsmarknaden, så är stora grupper av individer på förhand diskvalificerade, då de anses sakna de kunskaper som arbetsgivarna efterfrågar (Sennet, 2007, 63-65; Allvin et al, 2006, 10). Som en konsekvens av ”glappet” mellan tillgång och efterfrågan på kompetens ställs allt högre krav på individerna att själva ta ansvar för att utbilda och kompetensutveckla sig (Sennet, 2007, 38; Andersson & Fejes, 2010:1, 21). Som en möjlig lösning på dilemmat lyfter bland andra OECD¹ fram policybegreppet ”livslångt lärande” som en väg att både tillgodose företagets behov av arbetskraft och samtidigt individernas behov av utbildning och kompetensutveckling (OECD, 2007, 9). Talet om ”livslångt lärande” sätter fokus på att lärande sker genom hela livet, även utanför det formella utbildningssystemet, och att detta lärande kan tas till vara (Gougoulakis & Borgström, 2006, 34). Mot denna bakgrund framstår *validering* som en attraktiv möjlighet. Med validering menas systematiska processer som syftar till att erkänna och dokumentera individens kunskaper, oavsett hur de utvecklats (Departementsserien [Ds] 2003:23, 19). I dokument och informationsmaterial från olika myndigheter framgår att studie- och yrkesvägledare kan ansvara för delar av valideringsprocessen, exempelvis kompetenskartläggningen (Valideringsinfo.se, 2015:1; Skolverket, 2013:1, 9). På Myndighetens för Yrkeshögskolan (MYH) informationssida om validering, valideringsinfo.se, framgår att studie- och yrkesvägledares arbete med kompetenskartläggningen kräver kvalificerade kunskaper, särskilt vad gäller samtalsmetodik. Mer exakt vilka kunskaper eller kompetenser studie- och yrkesvägledarna i övrigt behöver för att faktiskt klara arbetet är mer oklart. Det är troligt att validering som samhällsfenomen har kommit för att stanna och därmed kommer valideringsarbete också

¹ OECD= Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling

fortsättningsvis att vara en viktig uppgift för studie- och yrkesvägledare, inte minst inom kommunal vuxenutbildning. Eftersom studie- och yrkesvägledares arbete i relation till validering är sparsamt utforskat (se Lundahl, 2010, 24, 190-191), ser jag det som en bra idé för fördjupning inom ramen för ett examensarbete.

1.2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att belysa validering utifrån studie- och yrkesvägledarens perspektiv, särskilt med avseende på lärande, kunskap och kompetens. Syftet har preciserats i följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar och beskriver studie- och yrkesvägledare sitt arbete med validering?
- Vilka kompetenser ser studie- och yrkesvägledarna som mest betydelsefulla i arbetet med validering?
- Hur kan studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering tolkas och förstås i relation till olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens?

1.3. Avgränsningar

För att begränsa mig har jag valt att studera validering ur studie- och yrkesvägledarens perspektiv. Jag har valt att inte fördjupa mig i den del i valideringen som handlar om att mäta kunskaper, eftersom dessa uppgifter sällan faller på studie- och yrkesvägledaren. Vidare har jag fokuserat på validering inom kommunal vuxenutbildning. I den mån jag beskriver validering inom andra utbildnings- och verksamhetsformer, till exempel arbetsplatser, högskola och yrkeshögskola, så sker det i syfte att beskriva fenomenet validering som sådant.

1.4. Arbetets disposition

För att underlätta läsningen ges här en sammanfattning av innehållet i de olika avsnitten. I avsnitt 1, *Inledning*, beskrivs problemområdet samt syfte och forskningsfrågor. I avsnitt 2, *Bakgrund*, redogörs för begreppet validering i policydokument och tidigare forskning samt olika teoretiska perspektiv på lärande, kunskap och kompetens. I avsnitt 3, *Metod*, beskrivs forskningsprocessen och hur jag har tänkt kring etiska frågor. Avsnitt 4, *Resultat*, innehåller studiens empiri. I avsnitt 5, *Analys och diskussion av resultat*, kopplar jag ihop empirin med de teoretiska perspektiven och återkopplar till forskningsfrågorna. Avslutningsvis ges några förslag till fortsatt forskning.

2. Bakgrund

I detta kapitel ges inledningsvis en bakgrundsbeskrivning av området validering. Därefter följer en redogörelse för den tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkter som används i analys och tolkning av det empiriska materialet.

2.1. Validering, definition och historik

Begreppet validering definieras i Skollagen som:

”en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering och dokumentation samt ett erkännande av kunskaper och kompetens som en person besitter oberoende av hur de förvärvats” (SFS 2010:800, 20 kap, 32§)

I Sverige blev begreppet validering allmänt känt i samband med *”Kunskapslyftet”*, en omfattande satsning på vuxenutbildning som pågick 1997-2002 (Andersson & Fejes, 2010:1, 34). Under hela 2000-talet utreddes validering av olika myndigheter och en del lokala och regionala projekt startades på försök ute i kommunerna (Andersson & Fejes, 2010:1, 35). Sedan 2009 har Myndigheten för Yrkehögskolan (MYH) huvudansvaret för att utveckla en nationell struktur för validering och samordna det övergripande arbetet i Sverige (Andersson & Fejes, 2010:1, 36). I dag (2015) delar flera olika myndigheter ansvaret för valideringen i Sverige, bland andra Skolverket och Sveriges kommuner (Valideringsinfo, 2015:2). I skrivande stund (våren 2015) har regeringen lämnat en proposition angående införandet av en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande, NQF (Prop 2014/15:107). Den svenska referensramen, NQF skall anpassas till den europeiska motsvarigheten, EQF (2015). Detta antas underlätta validering av utbildningar, kunskaper, diplom och därmed främja livslångt lärande, rörlighet, integration och anställningsbarhet (Prop 2014/15:107, 3, Skolverket.se, 2015). Frågan om validering och livslångt lärande är således ingen avslutad historia och det återstår att se hur den kommer att fortsätta.

2.2. Validering ur ett policyperspektiv

Validering är ett begrepp som har en positiv klang och det som uppfattas som fördelar överväger därför i policydokumenten (Andersson, et al. 2003, 111). I en rapport från Utbildningsdepartementet från 2003 sägs validering vara en väg att ta vara på det livslånga lärandet för att främja anställningsbarhet och arbetskraftens rörlighet inom Europa (Ds 2003:23, 17). Utbildningsdepartementet lyfter fram tre syften med validering inom

utbildningssystemen: att klargöra kunskapsnivåer i relation till pågående utbildning, att bedöma förkunskaper inför fortsatta studier samt att dokumentera reell kompetens inför anställning (Ds 2003:23, 21-22). I Skolverkets stödmaterial för arbete med validering från 2013 framgår att individens eget syfte med valideringen alltid måste klargöras innan valideringen startar (Skolverket, 2013:1, 7). Fördelarna med valideringen är, enligt Skolverket, bland annat ökad studiemotivation, förkortade studievägar, lägre kostnader för individ och samhälle, ökade möjligheter till arbete samt en möjlighet för utlandsfödda att integreras snabbare i det svenska samhället (Skolverket, 2013:1, 7).

Även om merparten av policydokumenten har en positiv inställning till validering, så finns det också exempel där problemen blir belysta. EU:s organ Cedefop har presenterat en rapport där svårigheterna i att synliggöra "*osynliga kunskaper och kompetenser*" i valideringsprocessen lyfts fram (Bjørnåvold, 2000, 12). I ett betänkande från GRUV-utredningen (SOU 2013:20) anges ett antal områden som gör arbetet med validering problematiskt inom kommunal vuxenutbildning. Som exempel nämns oklarheterna kring vad som egentligen ingår i validering, svårigheter att utvärdera och kvalitetssäkra verksamheten samt att validering bidrar till ökade kostnader för kommunerna, oavsett om den leder till önskat resultat eller inte (SOU 2013:20, 243-245). I Statskontorets (2013) kartläggning av validering framkommer att det totalt sett är förhållandevis få nyanlända som genomgår validering. Vidare är det till övervägande del män som valideras av Arbetsförmedlingen [Af] medan det inom kommunal vuxenutbildning huvudsakligen är kvinnor (Statskontoret, 2013, 8).

2.3. Valideringsprocessen – strukturer och modeller

Forskarna Per Andersson och Tova Stenlund (2012, 12) har beskrivit en struktur för validering som är vanlig i de nordiska länderna. Valideringen startar ofta med en *vägledningsinsats* där frågan om validering aktualiseras. I nästa steg görs en *kartläggning*, ofta med hjälp av portfoliometoden. Beroende på resultaten av kartläggningen kan nästa steg bli någon form av *test* eller praktiskt prov där *kunskaperna kontrolleras* och bedöms. Därefter *dokumenteras* resultaten eller behoven av vidare utbildning eller fler test. Avslutningsvis följs valideringen upp och *processen utvärderas* (Andersson & Stenlund, 2012, 12).

Skolverket (2013:1, 9-10) har tagit fram en valideringsmodell för kommunal vuxenutbildning där valideringsprocessen beskrivs som *tre delprocesser*. I den *översiktliga kompetenskartläggningen* sägs studie- och yrkesvägledaren ha en viktig uppgift. Även i den *fördjupade kompetenskartläggningen* kan studie- och yrkesvägledaren ha ett delat ansvar, tillsammans med någon med relevant yrkeskompetens. De metoder som vägledaren² kan använda sig av är exempelvis samtal, intervjuer och portfolios. Avslutningsvis övergår kompetenskartläggningen till *kompetensbedömning* och resultatet av bedömningen ska dokumenteras skriftligt om individen så önskar. Prövning för betyg ingår inte i denna modell för validering, eftersom valideringen enligt Skolverket ska vara *utforskande*. Prövning för betyg handlar om kontroll och kan erbjudas som en möjlighet efter avslutad validering. (Skolverket, 2013:1, 9-10).

Myndigheten för Yrkehögskolan (2014, 6-7) har tagit fram *en nationell modell för validering*. Validering enligt den nationella modellen består av en *inledande kompetenskartläggning* vilken kan ske inom ramen för ett vägledningssamtal. Kartläggningen ska ha en *utforskande ansats* och resultera i ett *kartläggningsutlåtande*. Utlåtandet utgör underlag för *kompetensbedömningen* som har en kontrollerande funktion. De metoder som kan användas i kartläggningen är samtal, självskattningar, intervjuer, portfolios samt praktiska och teoretiska kunskapstest. Den kompetens som krävs för att arbeta med kartläggningen motsvaras enligt MYH av den som studie- och yrkesvägledare, arbetsförmedlare och/eller sakkunniga inom olika områden har, exempelvis lärare eller branschrepresentanter. Den som utför kompetensbedömningen behöver dock ha lärarbehörighet eller ha rätt att utfärda intyg om yrkeskompetens inom den berörda branschen (MYH, 2014, 6-7).

2.4. Tidigare forskning

Den tidigare forskningen i Sverige inom området validering är relativt sparsam och har utvecklats under de senaste 20 åren (Andersson & Stenlund, 2012, 17). Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-Ee Ahn har genomfört en forskningsöversikt där begreppet validering problematiseras, bland annat utifrån hur begreppet beskrivs i olika policydokument. Enligt Andersson et al. kan två motsatta syften med validering anas i policytexterna, dels ett *jämlikhetssyfte*, dels ett *ekonomiskt syfte*. I de fall där jämlikhetssyftet överväger betonas *individens behov* av lärande, utveckling och välfärd

² I detta arbete används "vägledare" synonymt med studie- och yrkesvägledare

som motiv för valideringen, medan det ekonomiska syftet fokuserar mer på *arbetsmarknadens behov* och samhällsutvecklingen i stort. I de flesta valideringssammanhang finns inslag av båda syftena (Andersson et al., 2003, 23-28).

Per Andersson och Andreas Fejes har bidragit med en forskningsöversikt med särskilt fokus på validering av utlandsföddas kunskaper. De finner att forskningen ger flera exempel på svårigheter i valideringen som exempelvis en generell svårighet att överföra kunskaper från en kontext till en annan, otydliga språkkrav som blir till hinder samt att validering kan få en sorterande funktion. De ser också särskilda hinder och svårigheter att validera utländska yrkeskunskaper inom yrkesområden där det inte råder arbetskraftsbrist (Andersson & Fejes, 2010:2).

Per Andersson och Tova Stenlund har studerat den nordiska valideringsforskningen. De menar att syftet med den nordiska valideringsverksamheten främst har varit att höja utbildningsnivån och öka anställningsbarheten för de grupper som har en svag ställning på arbetsmarknaden. De ser också att det finns hinder för valideringsverksamheten. Som exempel nämner de *strukturella hinder* i form av begränsad ekonomi, stelbenta utbildningssystem, krav på kvalitetssäkring, användning av branschstandards samt ett ifrågasättande av validerad kompetens. Till *individuella hinder* hör språksvårigheter, deltagarnas tidigare dåliga erfarenheter av utbildning, att det inte finns någon efterfrågan på den validerade kompetensen på arbetsmarknaden samt att det generellt är svårt mäta och värdera informell kompetens (Andersson & Stenlund, 2012, 13-16).

Ett antal studier som specifikt rör validering inom kommunal vuxenutbildning har också genomförts. *Per Andersson och Ali Osman* (2008) fann i sin studie att validering riskerar att bli ett verktyg för exkludering och inkludering av utlandsfödda. Genom att valideringen förväntades ske på svenska blev språket ett informellt kunskapskrav, eftersom de som inte hade tillräckliga kunskaper i svenska utestängdes från valideringen. *Fredrik Sandberg* (2012) har studerat validering och bedömning av omvårdnadspersonal. Där framkom att individerna inte förstod vad som hände när deras reella kompetens omvandlades till betyg. Sandberg menar att det finns möjligheter för valideringen att utvecklas om kommunikationen mellan elev och lärare förbättras och om eleverna får möjlighet att reflektera över sitt tidigare lärande.

När det gäller vägledarens roll i relation till validering är forskningen i princip obefintlig (se Lundahl, 2010, 190-191). Vägledarfunktionen nämns oftast i förbigående i forskning där validering beskrivs ur andra perspektiv. Som exempel nämner *Andersson och Osman* (2008) att studie- och yrkesvägledare ofta har sista ordet när det gäller vem som kan komma ifråga för validering och att de i tveksamma fall oftast fattar beslut till förmån för individen. *Andersson och Fejes* (2010:1, 141) menar att vägledaren har att balansera individens och samhällets behov och intressen i urvalet av vem som kan gå vidare i valideringsprocessen och att vägledaren behöver goda kunskaper om validering och förmåga att genomföra kartläggningen på ett rättssäkert sätt.

2.5. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Validering handlar om att hitta former och metoder att synliggöra *kunskaper* och tillvarata *kompetens* som individen har utvecklat genom tidigare *lärande*. *Andersson & Fejes* (2010:1, 45) menar att validering utformas på olika sätt beroende på vilka perspektiv på kunskap, lärande och kompetens som är aktuellt. Begreppen kunskap, kompetens och lärande är därför centrala för förståelsen av validering.

2.5.1. Lärande

Lärande kan definieras som sådana relativt varaktiga processer som leder till att en individ eller en grupp förändrar sitt tänkande eller handlande i något avseende (se Illeris, 2007, 14). Olika skolor bidrar med olika perspektiv på hur lärande går till. Enligt *kognitivismen* handlar lärande om en individuell *tillägnelseprocess*, alltså en process där individen ”skaffar sig” och lagrar kunskaper med hjälp av tänkandet och minnesfunktionerna, (se Säljö, 2015, 42-43; Felstead et al., 2005). En variant av kognitivismen är *teorin om erfarenhetsbaserat lärande*, utvecklad av David Kolb (refererad i *Andersson & Fejes*, 2010, 71-72). Enligt denna teori sker lärprocessen i en ”lärcykel” där individen tillägnar sig kunskaper genom att reflektera över sina erfarenheter så att hon kan dra slutsatser av och generalisera erfarenheterna till nya situationer. Kolbs teori ligger till grund för en stor del av den validering som sker (se *Andersson & Fejes*, 2010:1, 71). En annan gren inom pedagogisk forskning, den *sociokulturella skolan*, ser lärande som en social *deltagandeprocess*, där individen lär sig genom att delta i aktiviteter som sker i en specifik samhällelig miljö (se Säljö, 2015, 89; Felstead et al., 2005). Ur ett deltagandeperspektiv på lärande kan inte lärande och handlande skiljas åt, vilket medför att kunskaper inte enkelt kan överföras till nya sammanhang (Felstead et al. 2005). På senare år har flera forskare

fört fram en syntes mellan lärande som tillägnelse och lärande som deltagande. Det gemensamma för dessa forskare är att de ser lärande som en process där individen konstruerar sin kunskap i *samspel* med den omgivande miljön, eller kontexten (jfr Granberg, 2009, 63; Illeris, 2007, 45; Ellström, 2004, 150; Billett, 2001).

Lärande kan också beskrivas i begreppsparet *formellt* och *informellt*. Med *formellt lärande* menas det lärande som äger rum inom ramen för det formella utbildningssystemet. Med *informellt lärande* avses det oplanerade lärande som sker som en bieffekt av att individen upplever, deltar och gör erfarenheter genom olika aktiviteter och livet självt (Granberg, 2009, 187-188).

2.5.2. Kunskap

Inte heller frågan om vad kunskap är har ett enda givet svar. Ur ett *tillägnelseperspektiv* är kunskaper något som finns utanför individen och som individen tillägnar sig, äger och relativt oproblematiskt kan överföra till nya miljöer och sammanhang (Felstead et al., 2005). I ett *deltagandeperspektiv* på lärande uppfattas kunskap som något som bärs av kontexten (Felstead et al., 2005). Kunskapen är *situerad*, vilket betyder att det är svårt att överföra den till nya sammanhang (Andersson & Fejes, 2010:1, 53). Medvetenheten om att kunskaper kan vara knutna till ett specifikt sammanhang har bidragit till att validering i vissa fall genomförs i autentiska miljöer, till exempel på en arbetsplats (Andersson & Fejes, 2010:1, 58). *Konstruktivismen* uppfattar kunskap som något som individen är med om att skapa – konstruera – i syfte att förstå verkligheten (Andersson & Fejes, 2010:1, 66).

Kunskap kan beskrivas utifrån olika former eller dimensioner. En vanlig indelning är den som kallas ”de fyra f:en”, vilket står för de två teoretiska formerna *fakta* och *förståelse* och de två praktiska dimensionerna *färdigheter* och *förtrogenhet* (SOU 1992:94, 31-33). Fakta och förståelse handlar om att veta något och också förstå vad detta något innebär. Färdigheter står för kunskap om hur något ska utföras och även kunna utföra detta. Fakta, förståelse och färdigheter handlar om mer eller mindre medvetna, *explicita kunskaper* som det är möjligt att sätta ord på, eller åtminstone reflektera kring. Förtrogenhetskunskapen står för den *tysta, implicita aspekten* av kunskap som handlar om att ha ”bakgrundkunskap” om något (SOU 1992:94, 31-33). Andersson och Fejes (2010:1, 53) menar att den tysta kunskapen är den som är svårast att fånga i en bedömningssituation och de frågar sig om och hur den i så fall kan valideras.

Frågan om vad som är kunskap kan vidare vara kopplat till frågor om makt. Den som har makt över en viss diskurs, exempelvis hur det talas och tänks om kunskap, har också makt att bedöma värdet av kunskapen i sig (Börjesson & Rehn, 2009, 17-18). Föreställningarna kring vilken kunskap som är värdefull att validera kan därför visa sig i vilken modell för validering som används. En valideringsmodell där man utgår ifrån ett system av ”givna” kunskapsmål som individens kunskaper kan bockas av emot, kallas *konvergent* (Andersson & Fejes, 2010:1, sid 96-98). I denna typ av validering används ofta tester, prov och kunskapskontroller. I en *divergent* modell är det istället individen och hans/hennes lärande och behov som är utgångspunkt för valideringen. I denna typ av validering är det fråga om en mer öppen kartläggning med hjälp av självskattningar, intervjuer och portfolios (Andersson & Fejes, 2010:1, sid 96-98).

2.5.3. *Kompetens*

Begreppet kompetens kan definieras på olika sätt men innehåller alltid någon aspekt av skickligt handlande i en given situation (se Illeris, 2013, 37; Granberg, 2009, 107; Ellström, 1992, 21). Per-Erik Ellströms definition på kompetens citeras ofta och lyder:

”en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext” (Ellström, 1992, 21).

Kompetens kan beskrivas som reell och formell. *Reell kompetens* står för den faktiska förmågan att klara en viss uppgift, medan *formell kompetens* står för den kompetens som kan styrkas med intyg och betyg (Ellström, 1992, 38-43). Individen kan ha reell kompetens att utföra en viss uppgift men hindras av att det ställs krav på formell kompetens, som individen saknar. Individen kan också ha formell kompetens att utföra en viss uppgift, men i realiteten sakna den faktiska förmågan. Genom utbildning och arbete kan en person över tid utveckla en reell kompetens som är bredare och djupare än den formella som finns på papper. Medan reell och formell kompetens utgår från individen, så utgår begreppet *kvalifikation* istället från uppgiften och vilka kompetenskrav den ställer på individen. Arbetsgivaren kan ställa både lägre och högre krav på kompetens än vad arbetet egentligen kräver. Vilken kompetens en individ i realiteten bedöms ha beror därför också på vilka *kvalifikationskrav* som ställs på individen (Ellström, 1992, 38-43).

Kompetensens innehåll är, enligt Illeris (2013, 40-46) ett komplex av kunskaper, färdigheter och attityder samt förmågan att bedöma vad som är rätt handlande i nya

situationer. Vidare menar Illeris att kompetent handlande även omfattar reflektion över det egna handlandet, förmåga till analytisk överblick och helhetsbedömning, att både kunna samarbeta och arbeta självständigt samt att vara social, ha självinsikt och sådana personliga karaktäristika som passar för yrkesområdet. I vissa sammanhang görs en åtskillnad mellan *generalistkompetens* och *specialistkompetens*. Med generalistkompetens avses överförbara kunskaper, förmågor och attityder som kan användas i olika sammanhang, exempelvis flexibilitet, språklig eller skriftlig förmåga, kreativitet, förändringsberedskap, förmågan till fortsatt lärande och inte minst social kompetens (Illeris, 2013, 65-66). Specialistkompetens avser den del av yrkeskunskandet som är specifikt knutet till ett visst verksamhets- eller yrkesområde (Nilsson, 2007, 117).

Vilka kompetenser kan kopplas till studie- och yrkesvägledaryrket? I Skolverkets *Allmänna råd för studie- och yrkesvägledning* (2013:2, 21) nämns att studie- och yrkesvägledare behöver ha omfattande kunskaper om utbildningsväsende och arbetsmarknad, inklusive utbildningsvägar och yrken. Vidare behövs samtals- och vägledningsteknik grundat i karriärteori och vägledningsteori. Anders Loven (2015:1, 40) menar att vägledare ofta framhåller att det är samtalskompetens som är kärnan i vägledaryrket. Goda samtalsfärdigheter är en viktig del av yrkets kunskapsbas, menar Lovén, men är inte tillräckligt, eftersom det är många professioner som behöver ha samtalskompetens. En kompetent vägledare behöver, enligt Lovén utveckla; *personlig insikt*, vilket står både för självkännedom och förmåga att betrakta sig själv med andras ögon; *teori-insikt*, vilket kan förstås som kompetens att använda och tillämpa olika teorier i vägledningsarbetet; samt ha *metodinsikt*, det vill säga kunna använda olika metoder i vägledningen i syfte att hjälpa människor vidare i sina karriärbeslut (Lovén, 2015:2, 93).

2.6. Sammanfattning av den teoretiska referensramen

Validering

- är de systematiska processer som syftar till att erkänna och dokumentera lärande, kunskap och kompetens, oavsett hur den tillkommit.
- beskrivs vara till nytta för individen och/eller samhället.
- kan försvåras av individrelaterade eller strukturella hinder
- kan utföras utifrån ett divergent eller konvergent perspektiv
- innehåller dels utforskande, dels kontrollerande moment.

Lärande är en process som kan beskrivas som

- tillägnelse – kognitivistiskt perspektiv
- deltagande – sociokulturellt perspektiv
- samspel – konstruktivistiskt perspektiv
- formellt – sker i planerade utbildningssammanhang
- informellt – sker (oplanerat) genom aktiviteter i vardagliga sammanhang

Kunskap är lärandets resultat som kan beskrivas som

- tillägnad – kognitivistiskt perspektiv
- situerad – sociokulturellt perspektiv
- socialt konstruerad – konstruktivistiskt perspektiv
- medveten och explicit (fakta, förståelse och färdigheter), eller tyst och implicit (förtrogenhet)

Kompetens kan beskrivas som

- skickligt handlande i en given situation
- reell och formell
- generalist- respektive specialistkompetens.

3. Metod

I detta avsnitt redogör jag för mina vetenskapsteoretiska utgångspunkter samt hur jag har gått till väga i olika steg i forskningsprocessen.

3.1. Metodologiska utgångspunkter

Jag ansluter mig till dem som ser människors uppfattningar om samhällsliga fenomen som *sociala konstruktioner* (se Berger & Luckmann, 1998, 12; Alvesson & Skoldberg, 2008, 85; Barlebo Wennerberg, 2001, 12). Våra uppfattningar om det som är ”naturligt” kan beskrivas som ett resultat av maktspel och förhandlingar människor emellan (se Barlebo Wennerberg, 2001, 29-30). Jag ifrågasätter inte att det också finns en materiell verklighet men det är inte den som är i fokus för examensarbetet. Min syn på den sociala verkligheten har konsekvenser för hur jag ser på vilken kunskap som kan komma ut av studien. Kvale och Brinkmann (2014, 71) menar att kunskap inte är något som ligger ”därute” och väntar på att bli upptäckt utan är något som ”görs” i mötet mellan intervjuaren och intervjupersonerna. Jag delar denna uppfattning.

3.2. Förförståelse

Förförståelsen är de förkunskaper jag tar med mig in i forskningsarbetet. Förförståelsen påverkar hur jag tolkar fenomenet validering, vilka teorier jag ser som relevanta och vilka perspektiv jag väljer (se Thurén, 2007, 135). Förförståelsen finns i bakgrunden, både när jag formulerar forskningsproblemet och när jag tolkar empirin (se Thurén, 2007, 60). I min förförståelse ingår exempelvis att jag arbetar som studie- och yrkesvägledare vilket gör att jag redan har viss erfarenhet av validering. Förförståelsen behöver dock inte vara detsamma som låsta fördomar. I min förförståelse ingår också kompetens vad gäller samtalsmetodik vilket jag har nytta av i intervjusituationen. Vidare har jag tillgång till olika vetenskapliga teorier inom beteendevetenskap och samhällsvetenskap, exempelvis pedagogik, psykologi, sociologi, HRM/HRD³ och arbetsvetenskap, vilket bidrar med viktiga tolkningsperspektiv.

3.3. Litteratursökning

Jag inledde arbetet med att söka efter tidigare forskning som berör validering. Jag sökte i XX databaser och på olika myndigheters hemsidor. En stor del av det skriftliga material som handlar om validering består av olika policydokument. Dessa dokument har inte

³ HRM/HRD= Human Resource Management and Human Resource Development

främst ett vetenskapligt syfte, men är ändå relevanta då de bildar bakgrund till problemområdet. Vid sökning efter vetenskapliga artiklar gjorde jag urval på att artiklarna skulle vara faktagranskade och inte äldre än 15 år. Jag har också hittat lämplig litteratur genom att läsa referenslistor och se vilket material andra forskare använt sig av.

3.4. Intervjustudie, design och genomförande

I enlighet med studiens syfte valde jag att designa studien som en *kvalitativ intervjustudie* (se Kvale & Brinkmann, 2014, 25). Intervjun anses av många forskare vara en användbar metod när man vill komma åt intervjupersonernas subjektiva uppfattningar (jfr Kvale & Brinkmann, 2014, 17; Denscombe, 2009, 117). Att studien är kvalitativ grundar jag i att mitt intresse främst rör intervjupersonernas uppfattningar (se Bryman, 2002, 149-150), i det här fallet arbetet med validering. Som stöd för intervjuerna konstruerade jag en *intervjuguide* (bilaga 1) som fungerade som en minneslista över vilka områden jag ville ta upp (se Bryman, 2002, 304-305). Intervjufrågorna var huvudsakligen öppna för att inbjuda till utförligare svar. Därigenom kunde jag hålla kvar fokus på området validering och samtidigt vara följsam med intervjupersonernas berättelser, vilket är utmärkande för en *semistrukturerad intervju* (se Denscombe, 2009, 234). Jag författade vidare ett *missivbrev* (bilaga 2) som jag skickade ut till tänkbara intervjupersoner. Tanken med missivbrevet är att de som tillfrågas om att delta i en intervju ska få lite mer fakta och därigenom motiveras att ställa upp (se Patel & Davidson, 2003, 71). Urvalet av intervjupersoner har skett som ett *subjektivt urval* (se Denscombe, 2009, 37). Jag valde att göra urval på detta sätt då jag inte såg det som relevant att ta stickprov av samtliga studie- och yrkesvägledare, eftersom inte alla studie- och yrkesvägledare arbetar med validering. Denna typ av urval innebär att jag inte kan generalisera resultaten till hela gruppen studie- och yrkesvägledare i Sverige, vilket inte heller är min ambition. Resultaten kan ändå ge en fingervisning om hur aktiva studie- och yrkesvägledare *kan* arbeta med validering. I bästa fall kan det vara en utgångspunkt för fördjupade studier på området.

De potentiella intervjupersonerna bjöds in att delta via olika Facebookgrupper för vägledare samt via vägledningsfunktionen i olika kommuner. Som urvalskriterium ställde jag krav på personliga erfarenheter av validering och viss spridning vad gäller geografisk ort och kommunstorlek. Jag fick kontakt med flera studie- och yrkesvägledare och bokade tid för intervjusamtal med sex av dem. Eftersom de vägledare som arbetar med validering är spridda över hela landet, kunde jag av praktiska och ekonomiska skäl inte intervju

samtliga på plats. Två av intervjuerna har genomförts genom besök, en har genomförts via Skype och tre har genomförts via telefon. Alla sex samtal har spelats in med intervjupersonernas samtycke. Därmed behövde jag inte tänka på anteckningar, utan kunde fokusera helt på samtalet (se Kvale & Brinkmann, 2014, 219). Jag upplevde inte att det blev någon skillnad i kvalitet eller förståelse på grund av att intervjuerna genomfördes genom olika medier. Det var ändå samtalet som var det viktigaste.

3.5. Bearbetning, tolkning och analys

Redan i intervjusituationen påbörjas tolkningen genom att jag inte kan undgå att tolka det som sägs (se Kvale & Brinkmann, 2014, 236). Jag har i några fall prövat en tolkning direkt i intervjusamtalet, genom en omformulering eller direkt fråga till intervjupersonen, vilket kan bidra till att stärka kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2014, 206). Genom transkriberingen har talspråk omformats till skriftspråk, vilket i sig innebär ytterligare en tolkningsprocess (se Kvale & Brinkmann, 2014, 217). Tolknings- och analysarbetet har pågått parallellt med intervjuandet och redan efter de två första intervjuerna började jag söka efter meningsfulla mönster och möjligheter att förstå materialet. Jag läste först igenom alla utskrifterna några gånger för att få en helhetskänsla. Därefter reducerade jag varje intervjupersons berättelse till tydligt meningsbärande sammanfattningar genom så kallad ”meningskoncentrering” (se Kvale & Brinkmann, 2014, 246). På så sätt fick jag fram några områden, kategorier, som återkom i materialet. För varje område eller kategori har jag letat citat som visar på det centrala i kategorin (se Patel & Davidson, 2003, 120). I återgivningen av citaten har jag tagit bort stakningar, omtagningar och hummanden som annars kan störa läsningen. Avslutningsvis har jag använt den tidigare forskningen och den teoretiska referensramen för att analysera och diskutera resultaten.

3.6. Studiens kvalitet och etiska aspekter

Jag har genom hela forskningsprocessen försökt tänka på arbetets kvalitet och de etiska aspekterna. Genom att jag valde studie- och yrkesvägledarnas perspektiv har jag kunnat bidra med delvis nya bilder av fenomenet validering. Jag har försökt vara öppen med mitt eget perspektiv genom att redogöra för min förförståelse och mitt forskningsintresse, vilket jag hoppas visar att jag inte haft några dolda avsikter med arbetet. I arbetet med den skriftliga rapporten har jag använt forskningsfrågorna som ”den röda tråden” och tagit hjälp av ingresser och rubriker för att skapa struktur och sammanhang. Resultaten är presenterade i form av en berättelse i syfte att levandegöra det empiriska materialet. Jag

menar att alla dessa val sammantaget bidrar till att höja kvaliteten hos såväl resultaten som arbetet i sin helhet (se Larsson, 2005, 3-14). De etiska aspekterna har varit närvarande i arbetet genom val av metoder och steg i forskningsprocessen. Intervjupersonerna har informerats om studiens syfte och upplägg och de har fått ge samtycke till medverkan och inspelning (se bilaga 2). Alla inspelningar och transkriberingar har förvarats oåtkomligt för obehöriga i syfte att värna intervjupersonernas integritet (se Vetenskapsrådet, 2011, 67). I det skriftliga arbetet har jag ändrat på person- eller ortnamn för att minska risken för igenkänning och alla intervjupersonerna har haft möjlighet att läsa och kommentera ”sina” intervjuцитat innan arbetet blir offentligt. Ingen av intervjupersonerna har haft några avgörande invändningar. På detta sätt har jag kunnat pröva om mina tolkningar är rimliga, vilket stärker validiteten hos resultaten (se Larsson, 2005, 19-23) samtidigt som intervjupersonernas integritet värnas (se Vetenskapsrådet, 2011, 67). Det har varit viktigt att väga in både intervjupersonernas intressen och mitt eget forskningsintresse i bedömningen (se Vetenskapsrådet, 2011, 66). Jag har inte valt bort eller ändrat på viktigt material på grund av att det skulle kunna vara känsligt, då det skulle kunna sänka arbetets kvalitet (se Larsson, 2005, 10). Förhoppningsvis har jag varit så tydlig i hur jag har gått tillväga i arbetet att en läsare på egen hand kan bedöma arbetets vetenskapliga och etiska kvaliteter (se Larsson, 2005, 3-9).

4. Resultat

Detta avsnitt innehåller den empiriska delen av intervjustudien. Inledningsvis presenteras intervjupersonerna och jag har valt att kalla dem Elisabeth, Frida, Gerd, Helena, Ingela och Jonas⁴. Därefter följer de viktigaste resultaten.

4.1. Presentation av intervjupersonerna

Alla intervjupersonerna är utbildade studie- och yrkesvägledare och de har arbetat med studie- och yrkesvägledning mellan två och trettio år. De flesta har tidigare arbetat i andra branscher. Samtliga har erfarenhet av arbete med validering inom eller i anslutning till kommunal vuxenutbildning, till exempel genom ett valideringsprojekt eller på ett valideringscentrum. De arbetar idag i allt från små kommuner till storstad och är geografiskt spridda över hela landet. För några av vägledarna är validering en bland många arbetsuppgifter. Andra har erfarenhet av att arbeta enbart med validering, antingen som anställd eller som konsult.

4.2. Vad validering är och inte är

När det gäller hur validering ska definieras är vägledarna eniga om att begreppet omfattar värdering av kunskap eller kompetens som individen lärt sig på andra ställen än i skolbanken och som de saknar papper på. Gerd och Frida citerade den officiella definitionen och betonade den strukturerade processen. Elisabeth använde egna ord och pratade om kunskaper som individen saknar papper på och att validering handlar om att; *”värdera kunskaper i förhållande till någon slags norm”*. Elisabeths citat visar på den utgångspunkt som de flesta vägledarna hade, nämligen att validering handlar om att stämna av individens kompetens mot exempelvis kunskapskriterier, branschkrav eller liknande. En av vägledarna, Jonas, framhöll ett annat synsätt och han menade att;

*”I valideringen tittar vi oftast på vad personen **inte** har istället för att först och främst titta bara på vad han har med sig. Det blir stor skillnad på att säga; det här har du, istället för; du duger inte”(Jonas).*

⁴ Alla namn är fingerade och namnen bygger på bokstavsserien E-J

Ett par av vägledarna har upplevt att det finns ett problem i att begreppet validering används på så olika sätt i olika sammanhang. Ingela menar att valideringen försvåras om inte alla inblandade, lärare, vägledare och handledare, har en gemensam syn på vad som är validering och hon säger att:

”Ser dom inte seriöst på deras kunskaper, då är det tufft att jobba tillsammans” (Ingela).

Debatten om validering är sällan neutral och mer än en av vägledarna hade erfarenhet av att begreppet är laddat. Gerd hade sett exempel på när olika uppfattningar närapå lett till konflikter:

”Jag ska inte säga att folk är oense, men det är ju så att man har väldigt olika syn på validering” (Gerd).

Frida berättade om ett projekt där de olika deltagarna utgick från helt olika uppfattningar om vad som menas med validering:

”Där man egentligen tänkte att validering var vägledning utifrån att man rent muntligt identifierade kompetens/--/för mig är inte det validering. Det är vägledning” (Frida).

Fridas citat ovan sätter fingret på en annan fråga som flera av vägledarna kom in på, nämligen hur validering förhåller sig, eller bör förhålla sig, till vägledning. Alla var överens om att vägledning ligger nära validering och att det ofta är hos en studie- och yrkesvägledare som valideringsprocessen startar. Gerd menar att vägledningen är den naturliga ingången för den som ska valideras:

” [Studie- och yrkesvägledarna] är första steget in, för att det ska finnas en tydlig ingång när det gäller vägledning och validering” (Gerd).

Samtidigt som alla studie- och yrkesvägledarna ser en tydlig koppling mellan vägledning och validering är de noga med att poängtera att det ändå är fråga om två skilda processer. Förmågan att skilja på vägledning och validering är en del av studie- och yrkesvägledarens professionella förhållningssätt, det vill säga att ha en så god etik och självkänedom att man som studie- och yrkesvägledare kan stå för både vad man faktiskt kan och vad man inte kan. Ingela formulerar det som att:

”Jag kan vara med i diskussionerna och jämföra mål och så, men när det gäller bedömning och betygssättning, då är det lärarna” (Ingela).

4.3. Validering i praktiken

Hur vägledarna arbetar praktiskt med validering varierar, vilket kan förklaras av att deras förutsättningar för arbetet varierar. De personer jag intervjuade har framför allt erfarenhet av validering av yrkeskunskaper, och då främst sådana yrken som motsvarar kommunal vuxenutbildningsnivå. Ett par av dem har också erfarenhet av att validera andra kunskaper, exempelvis gymnasieskolans kärnämnen. De som har arbetat eller arbetar på ett validerings- eller vägledningscentrum har som regel en egen utarbetad och strukturerad modell som de följer och som också finns officiellt beskriven. Som exempel beskriver Frida valideringen som en process med tydliga steg:

”Validering är ju en strukturerad metod där du identifierar kompetens i flera steg. Först ett samtal med valideringsvägledare, sen att personen får prata med en yrkesman eller yrkeslärare och sista steget är att man får visa sin kompetens om det är ett praktiskt yrke. Alla dom delarna måste finnas med för att det ska vara validering” (Frida).

Elisabeth säger att: *”Det är nog en egen modell, eftersom jag har jobbat i så många år”* men det hon beskriver följer i stort sett samma steg som de Frida beskriver. Ett par av vägledarna nämner särskilt att de följer den nationella modellen. Gerd berättar att det på hennes arbetsplats var viktigt att den modell de tidigare utvecklat anpassades till YH-myndighetens och Skolverkets modell:

”... för vi använde ju inte dom begreppen som dom använde./---/Då började vi anamma det och då använde vi konsekvent dom här begreppen, så vi kan säga att den modell vi använde det är alltså YH-myndighetens” (Gerd).

Även om vägledarna har en formaliserad modell att följa så finns det utrymme för utveckling. Som exempel säger Helena att de i hennes kommun utgår från den nationella modellen, men också att: *”vi tar idéer lite här och där”*.

En viktig del i studie- och yrkesvägledarens ansvar i valideringsprocessen är att ta emot och skicka vidare individerna i den fortsatta valideringsprocessen. I detta ingår att göra ett första urval av vem som kan komma i fråga för validering. I vägledarnas uppgifter ingår därför att ställa frågor som på något sätt ringar in om det finns ett kunnande, en kompetens som skulle kunna valideras. Frida säger:

”Vissa saker kan en person inte svara på om man inte har yrkeskunskaperna. Det var att fria eller fälla. Var det en person som skulle gå vidare till validering eller inte?” (Frida).

Frida poängterade att hon hellre friade än fällde, för att inte riskera att hindra någon från att validera sina kunskaper, även om det ibland var ett felaktigt beslut. Elisabeth menar att hon har ett ansvar för att sortera rätt, eftersom resurserna är begränsade:

”Att lägga upp en valideringsprocess är en ganska stor sak. Om läraren ska tycka att validering är något bra. Om jag skickar in folk som är totalt fel, vad händer då? Man måste tänka på resurserna runt omkring också.” (Elisabeth).

I studie- och yrkesvägledarens ansvar ingår också att följa upp och följa med i vad som händer med individen i de fortsatta stegen i processen, ända fram till slutet av valideringen. Det är viktigt eftersom inte alla valideringar slutar i ett lyckat resultat. Frida uttrycker det som att:

”Det är viktigt för respekten för personen och förväntningarna. Det är inte alla som är glada efter en validering.” (Frida).

Helena såg en viktig skillnad mellan sitt eget och lärarens ansvar i valideringen. Hon menade att läraren främst har kunskap om specifika kurser och kursmål men att de inte har överblick över helheten. Hon tänker att studie- och yrkesvägledaren har mer kunskap om individens långsiktiga mål, exempelvis om det närmar sig en examen och hon säger att:

”Vi har mer överblick över vart personen ska men lärarna har kunskaperna om ämnet som ska valideras, så vi har tydliga funktioner” (Helena).

Alla vägledarna beskrev den översiktliga eller inledande kartläggningen som en viktig del, eller till och med den viktigaste delen, i vägledarens ansvar. Hur de praktiskt genomför kartläggningen varierar. Ofta innehåller kartläggningen både samtal utifrån något material och samlande och granskning av dokument, som intyg och betyg. Jonas har skapat ett digitalt administrativt system för kartläggningen för att underlätta kvalitetssäkring och samarbete mellan olika aktörer:

”Du måste ju ha en kvalitetssäkring, en transparens, eftersom så många personer är inblandade” (Jonas).

De flesta vägledarna använder dock färdiga kartläggnings- och självskattningsmaterial i pappersform eller gör kartläggningen mer fritt utifrån olika vägledningsmodeller. Elisabeth säger:

”Jag blandar ganska fritt. Jag tycker om Peavy men har kommit att gilla Egans modell också⁵” (Elisabeth).

4.4. Möjligheter och problem

Alla vägledarna är överens om att det finns en dubbelhet med validering. De anser att arbetet är angeläget och de är därför mycket engagerade i frågan. Samtidigt är de medvetna om att mycket kring validering är problematiskt och svårt. För flera av vägledarna var just denna dubbelhet ett motiv till att medverka i intervjun. Så säger exempelvis Gerd, som svar på frågan om vad som fick henne att tacka ja till intervjun:

”Det är för att jag verkligen brinner för validering/---/Om man får det här förhållningssättet och tänkesättet och verkligen tar det på allvar, vilket man inte har gjort tycker jag, så skulle man kunna förändra väldigt mycket av vår syn på både arbete och studier” (Gerd).

Alla vägledarna kunde ge exempel på hur validering kan vara bra för individen, som exempelvis att vägen till arbete förkortas samt att personen växer och stärks genom valideringen. De grupper som flera av vägledarna nämner som särskilt gynnade av validering är nyanlända som fått lämna sitt hemland utan att få med sig sina betyg samt timanställda kvinnor i vården. Helena säger om validering av utlandsfödda att:

”Det är människor med mycket kunskap och vi kan inte begära att dom ska börja läsa från början och läsa i tio år innan dom kommer ut i jobb. Dom måste komma ut snabbare. Kan vi hjälpa dom till det är det fantastiskt” (Helena).

När det gäller validering av kvinnor i vården säger flera av vägledarna att samhället inte respekterar den kunskap som dessa har och som gör att de kan arbeta i många år men ändå aldrig få en tills vidare tjänst eftersom de inte har formell undersköterskekompetens. Ingela poängterade att många av dem redan har gedigna kunskaper när de kommer till valideringen:

”De som validerar kan ha en tjugoveckors vårdbiträdeskurs för längesen och sen har dom jobbat inom väldigt många områden” (Ingela).

⁵ Elisabeth syftar på vägledningsmetoder utvecklade av två kända forskare och författare inom karriärteori och vägledningsteori.

Vägledarna nämnde också de samhällsekonomiska aspekterna som fördelaktiga när det gäller validering. Helena sammanfattar fördelarna på följande sätt:

”Personen kommer snabbare ut i arbete, man har nånting att visa upp för en arbetsgivare/-/det går fortare för en person att få en examen. Rent samhällsekonomiskt tjänar man mycket pengar på att validera” (Helena).

De problem med validering som nämns är brist på tid och pengar, en otydlig organisation och oklar ansvarsfördelning, motstånd från lärare samt kompetensbrist hos ledningen. Ett par av vägledarna menar att regelverket kring validering är snårigt. Det kan därför ingå i arbetsuppgifterna att informera andra i organisationen om vad som gäller eller försöka skapa en organisation som fungerar. En viktig del i vägledarnas arbete är att få systemet att fungera. Som exempel säger Elisabeth att även om lärarna har tid för validering i sina tjänster så kan det finnas ett visst motstånd, men:

”Jag tror inte det beror på ett motstånd mot validering utan det handlar mer om ett motstånd mot en uppgift till” (Elisabeth).

Ett annat problem är att valideringsprocessen kan stanna upp därför att det inte finns någon kompetent yrkeslärare eller branschansvarig som kan bedöma den kompetens som identifierats i den översiktliga kartläggningen. Gerd säger att:

”Nästa steg för vägledaren som är det svåraste, det är ju att gå vidare i processen. Att man verkligen hittar en lärare som kan möta upp det här området som individen kan och det där letandet blir ett väldigt stort ansvar för vägledaren.” (Gerd).

Helena lyfte fram att valideringen kan hindras av att personen som ska valideras hoppar av innan valideringen har avslutats, vilket kan innebära ett skadat förtroende för valideringen bland lärare och handledare:

”Vi arbetar upp kontakter och om personen av någon anledning inte fortsätter då blir det förtroendeproblem. För det är mycket en fråga om förtroende. Lärare och handledare förväntar sig att personen kommer som avtalat” (Helena).

De flesta vägledarna var överens om att oklarheterna kring vad som egentligen är validering kan leda till att valideringen inte tas på allvar, eller att de betyg en individ fått efter en validering inte riktigt räknas. Ingela har tidigare upplevt att lärarkollegor ifrågasatte valideringen:

”Då var det väldiga diskussioner: Men hur ska ni kunna se att dom har kunskaperna så att det kan sättas betyg? Nu är det mer accepterat.” (Ingela).

Elisabeth kunde ge exempel på en person vars kunskaper inom IT validerades som jämförbara med dataingenjörsnivå, men:

”Arbetsgivarna tyckte ändå inte att personen ifråga hade motsvarande bakgrund” (Elisabeth).

Frida menar att branscherna sätter upp alldeles för höga hinder för människor, vilket försvårar validering:

”Ska nån som är trettifem, fyrtiofem år behöva kunna Strindberg för att vara en bra målare till exempel. Jag är inte så säker på det.” (Frida).

En annan svårighet som vägledarna nämner är att det inte går att validera allt eller alla. I Fridas sammanhang utarbetades olika valideringsmodeller för olika yrkesgrupper. Konsekvensen blev att det blev svårt att validera ovanliga kompetenser, för som Frida säger *”all validering förutsätter att det finns en metod för validering”*. Även om det går att validera många områden, så är det inte alltid möjligt för en liten kommun att kunna validera allt. Helena menar att det är viktigt att få till ett samarbete mellan kommunerna i regionen för att kunna validera fler områden:

”Vi kan ju inte ha allt här utan vi behöver ta hjälp av andra kommuner” (Helena).

På Gerds arbetsplats var utgångspunkten ursprungligen att alla typer av kunskaper skulle kunna valideras, oavsett vad det gällde. Tanken var att se brett på kompetens och ge möjlighet att få papper på skiftande erfarenheter. Problemet var bara att det inte kom några personer som ville validera allt:

”Vi annonserade till och med på bussarna i X-stad, men folk dök inte upp för dom visste inte om att man kunde göra det här” (Gerd).

Ett annat problem som några av vägledarna lyfter fram är att det inte ges tillräckligt statligt eller ekonomiskt stöd till kommunerna att arbeta med validering. Validering kostar pengar och om det inte finns någon som kan betala blir det svårt att genomföra valideringen. För dem som genomgår valideringen genom kommunal vuxenutbildning eller genom Arbetsförmedlingen finns en finansiering. Men för alla andra, som inte är arbetssökande

eller tillhör prioriterade grupper för vuxenutbildningen är det svårt att lösa det ekonomiska.

Frida säger:

*”Det var lite tufft att säga nej för det var ganska många som hörde av sig i olika perioder”
(Frida).*

Jonas menar att det kan vara ekonomiska orsaker eller en stelbenthet i organisationen som gör att det inte alltid finns en beredskap att ta emot personer i behov av validering:

”Det finns nästan aldrig en väg att gå, för [dom säger:] ”Ni skulle väl ha varslat personalen innan vi lade budgeten” (Jonas).

Gemensamt för flera av vägledarna är att de tycker att det pratas väldigt mycket om validering men i realiteten händer det för lite. Validering har utretts i många år utan att det fått något ordentligt genomslag. Elisabeth konstaterar att det är *”mycket prat och lite verkstad”* och hon fortsätter:

”Det är jätteviktigt att det händer någonting snart. Det har pratats om det i tjugofem, tretti år tänker jag (Elisabeth).

4.5. Om validering av lärande, kunskap och kompetens

Alla studie- och yrkesvägledarna resonerar kring validering som en metod att synliggöra och dokumentera en persons kunskap och kompetens utifrån ett tidigare lärande. Det kan, enligt vägledarna, vara formella kunskaper som behöver valideras, exempelvis när en person har en utbildning från sitt hemland, men inte har fått med sig sina betyg eller examensbevis. Det kan också handla om att en person har kunskaper som den har fått genom att delta i fritidsaktiviteter, eller har lärt sig själv genom att läsa böcker. Flera av vägledarna pratar om det tidigare lärandet, oavsett sammanhang, som är det som är grunden för valideringen. Elisabeth säger att:

”Lär sig gör man i alla situationer. Lärandet är inget som är förbehållet skolan” (Elisabeth).

Frida poängterar att valideringen i sig innebär en lärprocess och hon menar att:

”Bara genom att fråga om detta, vad du kan, så startar du en inlärningsprocess” (Frida).

Alla vägledarna pratar om det lärande som sker på en arbetsplats som en viktig grund för validering av yrkeskompetens. Jonas uttrycker det som att:

”Det man gör på en arbetsplats leder till ett lärande och det lärandet måste kunna beskrivas så att man kan matcha ihop det med kvalifikationer” (Jonas).

Vägledarna är också inne på att det lärande som sker på arbetsplatsen är informellt och ofta omedvetet. Gerd pratar om den tysta kunskapen som utvecklas genom lärande på arbetsplatsen:

”Vi måste tänka att ute på en arbetsplats kan man lära sig otroligt mycket och den tysta kunskapen man pratar om den skapas ju där” (Gerd).

Flera av vägledarna framhåller att det behöver finnas ett reflekterande och en medvetenhet för att lärandet ska bli till kunskaper och kompetens. Elisabeth säger att:

”Det kan ju finnas nån som har jobbat jättelänge inom vården som är totalt o-reflekterande” (Elisabeth).

Att samtalet om lärandet, kunskaperna och kompetensen är centralt i valideringen framhålls också av alla vägledarna. Jonas säger att hans kartläggningsmetod går ut på att:

”Personen får berätta hur han använder verktyg och metoder och löser problem, tar ansvar och arbetar självständigt och kommunicerar runt detta. Jag visualiserar lärandet. Sen kan man matcha mot kurskriterierna” (Jonas)

Flera av vägledarna kunde se en problematik i att validering till största del bygger på språket eftersom det inte är självklart att alla individer kan sätta ord på vad de kan. Det gäller förstås de som inte har svenska som modersmål men kan även gälla de som har dåliga erfarenheter av tidigare skolgång. Ingela säger att en del individer behöver mycket mer tid för att komma till kärnan i samtalet därför att dom:

”är svåra att få att öppna sig. Dom är rädda för situationen” (Ingela).

Gerd har erfarenhet av att det kan vara svårt att validera dem som är långtidsarbetslösa och som därför skulle behöva det mest eftersom de enligt hennes uppfattning har svårare att visa sin kompetens:

”Det är lättast att validera dom som är ute i jobb/---/Dom som har varit arbetslösa i tio år är osäkra och har glömt behöver mycket mer tid att kunna visa fram sin kompetens” (Gerd).

Vissa har också, enligt Gerd, svårt att visa sitt kunnande i en helt ny miljö och hon gav ett exempel:

”Jag jobbade vid en röd maskin, men den här är ju blå. Ja men det är ju samma typ, det är en supportsvarv. Ja, men den såg inte riktigt ut så här, så nu vet jag inte...” (Gerd).

Flera av vägledarna menar att det inte finns någon självklar koppling mellan lång arbetslivserfarenhet och kompetens som är möjlig att validera. Frida säger att kompetens inte alltid handlar om erfarenhet eller utbildning:

”Det är ingen som kan förutse vem som är mest kompetent utifrån vad man har för utbildning eller erfarenheter, utan det är ju helt andra faktorer som spelar in. Så det är ju lurigt att prata om vad kompetens är” (Frida).

4.6. Vägledarna om sin egen kompetens för arbete med validering

De flesta vägledarna är eniga om att det främst är i arbetet med den översiktliga kartläggningen som studie- och yrkesvägledarens kompetens kommer till sin rätt och att det tillhör ett professionellt förhållningssätt att inte blanda sig i bedömningsdelen i valideringen. Frida säger exempelvis:

”jag tycker vi är oprofessionella om vi går in som vägledare och bedömer praktisk kompetens. Där ska vi alltid dra vår gräns. Däremot kan vi göra kartläggningen. Det tror jag vi är jättebra på, eftersom vi har samtalsmetodik” (Frida).

Gerd menar att vägledarens kompetens för validering börjar med rätt inställning till validering:

”För det första måste jag ha ett bra förhållningssätt. Jag måste helt enkelt tro på validering.” (Gerd).

Att samtalsfärdigheter och beteendevetenskap är grundstenar i kompetenskartläggningen är alla intervjupersonerna eniga om. Helena säger så här:

”Samtalsmetodik och pedagogik är viktigt i det sammanhanget, för att kunna ställa rätt frågor så man får svaren som behövs för kartläggningen” (Helena)

I förmågan att hålla professionella samtal ingår att ställa öppna, utforskande frågor, att lyssna och vara intresserad av personen och vad hon har att berätta. Gerd uttrycker det som att:

”Jag måste ha samtalsmetodik som är utforskande och som ställer öppna frågor” (Gerd).

Frida tillägger att det är samma kompetens som vägledare behöver annars också som är användbar vid validering:

”Det är framför allt nyfikenhet och intresse för människor och människors utveckling. Och en väldig respekt för människor och människors bakgrund/---/ Och lyssnande, viktigt att

lyssna/---/ så att du verkligen lyssnar och att du ställer väldigt bra frågor som väcker den här personens intresse av att vilja berätta om sin bakgrund”(Frida).

För att kunna bedöma om det finns yrkeskunskaper att validera, anser nästan alla vägledarna att de behöver ha uppdaterade kunskaper om yrken och arbetsmarknaden. Gerd säger:

”Ren och skär faktakunskap om yrken och hur arbetslivet ser ut idag i Sverige och även i andra länder” (Gerd).

Jonas säger först att det inte krävs så omfattande faktakunskaper om yrken. Det som krävs är att erkänna individen som experten och att vägledaren istället ska bidra med att visualisera individens lärande så att individen kan fatta egna beslut:

”Jag behöver inte veta nånting om ett yrkesområde för personen är experten! (Jonas).

När jag frågade Jonas om han menar att yrkeskunskapen är oviktig, sade han:

”Jag ska inte underskatta min egen kunskap. Jag har jobbat länge innan jag gick studie- och yrkesvägledarutbildningen, inom många yrkesområden” (Jonas).

Ingen av vägledarna säger att de har lärt sig att arbeta praktiskt med validering i utbildningen till studie- och yrkesvägledare utan de har lärt sig det mesta genom att göra det i verkligheten. Från utbildningen har de dock fått en god grund genom samtalsmetodikerna och samtalsträningen, beteendevetenskap och arbetsmarknadskunskap. Inte minst har de utvecklat en trygg yrkesroll och utifrån den bygger de sin kompetens att arbeta med validering. Helena säger att:

”Jag känner mig trygg i min yrkesroll. Jag vet vad jag ska göra, vad mitt uppdrag är. Det ligger i botten och då känner jag mig trygg och kan gå ut och jobba. Sen får man lära sig saker med tiden” (Helena).

Elisabeth betonar att det är viktigt att ha ett reflekterande förhållningssätt över sig själv och sin förmåga och att det är något hon lär sig genom möten med många olika människor:

”Man lär sig efter hand. Man måste ha ett reflekterande förhållningssätt till sig själv och att vara förlåtande är också viktigt/---/Man måste ha ett reflekterande arbetssätt, annars blir det inget lärande” (Elisabeth).

5. Analys och diskussion av resultat

I detta avsnitt sammanfattas, analyseras och diskuteras de viktigaste resultaten i relation till tidigare forskning och den teoretiska referensramen. Avslutningsvis återkopplas till de ursprungliga forskningsfrågorna.

5.1. Vägledarnas arbete med validering – mellan policydiskurs och praxis

De sex vägledarna har skiftande erfarenheter av validering vilket kan hänga ihop med deras olika förutsättningar. Några har arbetat i många år med enbart validering, andra har nyligen påbörjat arbetet eller har validering som en bland många arbetsuppgifter. Alla studie- och yrkesvägledarna uppfattar sitt arbete med validering som viktigt för både individen och för samhället i stort. De lyfter fram argument utifrån såväl ett *jämlikhetssyfte* som ett *samhällsekonomiskt syfte* (jfr Andersson et al, 2003, 23-28). När det gäller jämlikhetssyftet, så betonar intervjupersonerna att det är nyanlända generellt samt kvinnor i vården som särskilt gynnas av valideringen. När det gäller det samhällsekonomiska syftet så menar vägledarna att utbildning kostar och genom valideringen kan fler komma igenom utbildningssystemet och ut på arbetsmarknaden för samma peng. Alla dessa argument känns igen från policydokumenten (se exempelvis Skolverket, 2013:1, 7) och ligger även nära den valideringspraxis som är vanlig i de nordiska länderna (Se Andersson & Stenlund, 2012, 13).

Flera av vägledarna ser det som problematiskt att begreppet validering ges olika betydelser, vilket kan leda till meningsskiljaktigheter mellan olika aktörer. Detta kan tolkas som att området validering är ”luddigt” men också ideologiskt ”laddat”. Att valideringsområdet är ”luddigt och laddat” kan kopplas till validering som *policybegrepp*, vilket innebär att validering beskrivs i positiva ordalag (se Andersson et al, 2003, 23-28), något som inte alltid motsvaras av villkoren för valideringen i praktiken. Det finns många som har intressen och åsikter när det gäller validering: EU, regeringen, Skolverket, MYH⁶, Af⁷ och kommunerna. Lägg sedan till övriga aktörer: studie- och yrkesvägledare valideringsutförare, lärare, rektorer, politiker etc. Det blir då tydligt att det finns många parter som kan ha intresse av att ha makt över ”valideringsdiskursen” (jfr Börjesson & Rehn, 2009, 17). Det ”luddiga och laddade” bildar bakgrund till hur studie- och

⁶ Myndigheten för yrkeshögskolan

⁷ Arbetsförmedlingen

yrkesvägledarna uppfattar sitt arbete med validering och även hur de praktiskt hanterar olika situationer de ställs inför. Studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering handlar därför om att förhålla sig till och kunna balansera *validering som policyområde* mot *validering som praxis*.

5.2. Vägledarnas arbete med validering – kartlägga lärande, kunskap och kompetens

De vägledare jag har intervjuat har främst ett ansvar i kompetenskartläggningen och när de berättar ger de exempel på både *divergenta* och *konvergenta valideringsmodeller* (se Andersson & Fejes, 2010:1, sid 96-98). De metoder och verktyg som intervjupersonerna använder i kartläggningen är framför allt det *utforskande samtalet* samt insamling och sammanställning av eventuell befintlig *dokumentation*. De kunskaper och kompetenser som valideras är framför allt yrkeskunskaper, men det förekommer även att det är kärnämnen som valideras. I inledningen av valideringen, som kan vara ett första möte i en vägledningssituation, är kartläggningen ett mer fritt utforskande samtal, vilket svarar mot en divergent modell. I de fall där det från början är givet att en person vill validera sina yrkeskunskaper, använder intervjupersonerna en konvergent modell, med exempelvis specifika kontrollfrågor som påvisar om personen har mer än ytliga kunskaper inom det aktuella yrkesområdet. Detta antas öka chansen att det är rätt personer som kommer vidare till en fördjupad kompetenskartläggning och kompetensbedömning. Användandet av kontrollfrågor tangerar kompetensbedömning (jfr Andersson & Fejes, 2010:1, sid 96-98), något som intervjupersonerna menar ligger utanför studie- och yrkesvägledarens kompetensområde. Alla intervjupersonerna lyfte upp att det är individens *tidigare lärande* som valideringen syftar till att synliggöra för att senare bekräfta och värdera. Lärande beskrivs av intervjupersonerna som en process som omfattar mer än bara lärande i skolan, alltså som lärande i det *livslånga och livsvida perspektivet* (jfr Gougoulakis & Borgström, 2006, 34). De exempel som intervjupersonerna gav handlade främst om validering av *informellt* och *erfarenhetsbaserat arbetsplatslärande* men det fanns också exempel på validering av *formellt lärande* (jfr Andersson & Fejes, 2010, 71; Granberg, 2009, 187-188), där individen visserligen hade genomgått en utbildning, men av olika anledningar inte kan styrka kunskaperna med intyg eller betyg.

Den officiella definitionen av validering, som några av intervjupersonerna hänvisade till, betonar att individen har *förvärvat* kunskaper och kompetens, vilket kan tolkas som ett *tillägnelseperspektiv* på lärande (jfr Felstead et al., 2005). Detta perspektiv återkommer

också i flera av intervjupersonernas beskrivningar. Ur ett tillägnelseperspektiv skulle exemplet med industriarbetaren och svarven som hade ”fel” färg kunna tolkas som att personen egentligen inte *ägde* tillräckliga yrkeskunskaper för att hantera svarven i den nya miljön när de inte kunde *överföras* i det nya sammanhanget (jfr Felstead et al., 2005). Det är förmodligen en felaktig slutsats. Exemplet pekar på att tillägnelseperspektivet inte är tillräckligt för att förstå hur lärande sker på arbetsplatsen. Att industriarbetaren reagerade på att svarven hade ”fel färg” visar på att *kontexten* har betydelse för lärandet, vilket kan tolkas som *lärande som deltagande* (jfr Felstead et al. 2005). En liknande reflektion kan göras angående de långtidsarbetslösa som hade svårt att visa sin kompetens. *De färdigheter* (SOU 1992:94, 31-33) som personerna hade, var inte enkelt överförbara till den nya miljön, utan var *situerade* i den ursprungliga lärmiljön (jfr Andersson & Fejes, 2010:1, 53). Studie- och yrkesvägledare (och andra) som arbetar med validering behöver vara medvetna om svårigheten med att överföra kunskaper för att kunna arbeta rättssäkert gentemot individen.

Av förklarliga skäl är det främst *explicita, medvetna kunskaper* (SOU 1992:94, 31-33) som synliggörs i kompetenskartläggningen. En stor del av kartläggningen handlar om att kunna *reflektera över* och sätta ord på det tidigare lärandet. Det är också en förklaring till att studie- och yrkesvägledares samtalskompetens uppfattas som relevant för kompetenskartläggningen. Genom att vägledaren ställer öppna, utforskande frågor antas det tidigare lärandet kunna formuleras och därigenom synliggöras. Enligt en av intervjupersonerna kan samtalet i sig starta en lärprocess. Synsättet att erfarenheter blir kunskaper genom reflektion kan kopplas till den *kognitivistiska skolan* och särskilt den inriktning som handlar om *erfarenhetsbaserat lärande* (jfr Kolb, 1984, refererad av Andersson & Fejes, 2010, 71-72). En annan tolkning är att det som sker i kompetenskartläggningen kan ses som ett samspel mellan individen och vägledaren och att *kunskapen konstrueras* genom samtalet. Själva talet *om* kunskaperna skapar kunskaperna, vilket kan förstås som ett *konstruktivistiskt perspektiv på lärande* (jfr. Andersson & Fejes, 2010:1, 66). Eftersom *språket är centralt* i kompetenskartläggningen och genom hela valideringen blir språkproblem, oavsett orsak, ett stort hinder. Intervjupersonerna ger exempel på svårigheter när det gäller utlandsföddas bristande språkkunskaper men också att människor av andra anledningar kan ha svårt att uttrycka sina kunskaper i ord. Språkhindret sätter åter fingret på att kunskaper kan vara *situerade* samt att det är svårt att

fånga den *tysta dimensionen av kunskap* i ord, alltså den som handlar om *förtrogenhet* (se SOU 1992:94, 31-33).

De vägledare jag intervjuade använde inledningsvis begreppen kompetens och kunskap som om de var synonyma. När vi fördjupade oss i hur de uppfattar begreppen, förtydligade de att de ser en skillnad. Begreppet kompetens användes oftast när vägledarna pratade om en individs yrkeskunskaper. Den kompetens som avsågs var huvudsakligen den *reella kompetensen*, det vill säga den kompetens som individen faktiskt har, men kanske inte har papper på (jfr Ellström, 1992, 38). En av intervjupersonerna poängterade att kompetens inte har med längden på erfarenheterna att göra, utan att det är andra faktorer som spelar roll. En annan av de intervjuade vägledarna lyfte fram att *reflektion över arbetet* är en viktig del i kompetensen. Detta kan tolkas som att intervjupersonerna uppfattar kompetens som mer än enskilda kunskaper där också *personliga egenskaper* och en *reflexiv förmåga* ingår (jfr. Illeris, 2013, 42-46).

Valideringen kan ses som en översättningsprocess där *reell kompetens* översätts till *formell kompetens* (jfr Ellström, 1992, 38). I exemplet med kvinnorna som arbetar i vården utan formell utbildning till undersköterska, konstaterade flera av vägledarna att de redan har gedigna kunskaper för att klara arbetet. Det som saknas, för att de ska kunna få en varaktig anställning, är ett papper. Ibland fungerar inte översättningsprocessen optimalt. Det kan vara när den kompetens som validerats inte erkänns eller när kraven på kompetens är för högt ställda. Exemplet med dataingenjören som diskvalificerades av arbetsgivarna och målaren som förväntades kunna Strindberg, visar på att arbetsgivarna kan ställa högre *kvalifikationskrav* än vad som kan anses vara nödvändigt för att utöva yrket (se Ellström, 1992, 41-42). Här blir det också tydligt att frågan om vad som är värdefull kunskap, eller (tillräckligt) god kompetens är en fråga om vem som har *makt* över kunskapsområdet (jfr Börjesson & Rehn, 2009, 17-18).

5.3. Vägledarnas arbete med validering – få systemet att fungera

En annan viktig del i vägledarnas arbete är att *få systemet att fungera*. En av vägledarna menade att det var hennes ansvar att ”sortera” individerna så att rätt personer kommer vidare till validering. Motiveringen var att lärarna ska fortsätta tycka validering är en bra sak. En av de andra vägledarna berättade att de använde ett frågeschema med frågor som bara den med djupare yrkeskunskaper kan besvara. Detta syftade till att identifiera personer

som skulle kunna gå vidare i processen. Detta stämmer med den bild som framkommer i forskningen, att vägledare kan påverka vilka individer som blir aktuella för validering (se Andersson & Fejes, 2010, 141; Andersson & Osman, 2008). Ett par av intervjupersonerna säger att det är vägledarna som har överblick över helheten, ”vart personen ska” i ett långsiktigt perspektiv, medan lärare och handledare fokuserar på en avgränsad del i processen. Vägledarna har i vissa fall också ansvar för att hitta vägen vidare efter kartläggningen, något som inte är alldeles självklart, eftersom det inte alltid finns upparbetade rutiner. Några av vägledarna lyfte fram att det hänger på dem att knyta kontakter och upprätthålla goda relationer med olika parter i valideringen. Sammantaget kan det tolkas som att studie- och yrkesvägledaren inte bara fungerar som en vägledare i valideringsprocessen utan, i syfte att få systemet att fungera, också som ”stigfinnare” och ”vägröjare”. Detta tyder på att studie- och yrkesvägledarnas ansvar och funktion i valideringen kan vara mer omfattande än den hittills har framställts i forskningen (jfr Andersson & Fejes, 2010, 141, Andersson & Osman, 2008).

5.4. Valideringskompetens = vägledarkompetens?

Enligt vägledarna är en viktig del av kompetensen för arbete med validering att vara trygg i yrkesrollen. Det handlar om att ha ett *professionellt förhållningssätt* som innebär att veta både vad man kan och vad man inte kan. I förhållningssättet ingår att ha en tilltro till att validering fyller ett viktigt syfte, eller som en av vägledarna uttryckte det: ”*jag måste tro på validering*”. Intervjupersonerna menar att studie- och yrkesvägledare (oftast) har rätt kompetens för att arbeta med validering, åtminstone när det gäller kompetenskartläggningen. Ingen säger att de har lärt sig arbeta med validering i studie- och yrkesvägledarutbildningen, men de har fått med sig grunden när det gäller samtalsmetodik och beteendevetenskap. Framför allt ser de sin egen *samtalskompetens* som central i arbetet med validering, något som generellt uppfattas som en viktig kompetens för studie- och yrkesvägledare (se Lovén, 2015:1, 93; Skolverket, 2013:2, 21). För att arbeta med validering behövs också, enligt intervjupersonerna, aktuell *kunskap om yrken och arbetsmarknad* och en teoretisk och praktisk förankring i *beteendevetenskap, vägledningsmetodik* och *karriärteori*, vilket motsvarar det Lovén (2015:1, 93) kallar *metodinsikt* och *teoriinsikt*. Även detta beskrivs som generellt viktiga delar i vägledares kompetens (se Lovén, 2015:1, 93; 2013:2, 21). Sammantaget kan det sägas vara studie- och yrkesvägledarens *specialistkompetens* (se Nilsson, 2007, 117) som kommer till nytta även i arbetet med validering. För att klara arbetet med validering behöver studie- och

yrkesvägledarna också en stor portion *generell kompetens* (jfr Illeris, 2013, 65-66). Först och främst krävs *social kompetens* för att kunna möta olika typer av människor. Det kan vara att bemöta individer som känner sig osäkra i valideringssituationen, eller som blir besvikna på resultatet av valideringen. Det kan också vara att knyta kontakter och upprätthålla goda relationer med lärare, yrkeskunniga och arbetsgivarrepresentanter. Det krävs vidare att studie- och yrkesvägledarna har en god *språklig och skriftlig förmåga* för att kunna formulera resultatet av kartläggningen i relevanta ord och begrepp eller informera medarbetare, ledning och politiker om regelverket kring validering. Det krävs också *flexibilitet* för att kunna anpassa väglednings- och valideringsinsatserna efter de förutsättningar som finns. Eftersom valideringsverksamheten fortfarande söker sina former, behöver studie- och yrkesvägledarna också kunna bidra till att utveckla verksamheten, exempelvis genom att utforma olika modeller och verktyg för validering. Det innebär att de också behöver vara *kreativa och förändringsberedda*. Eftersom ingen av de intervjuade studie- och yrkesvägledarna egentligen har lärt sig att arbeta med validering på utbildningen, utan informellt genom arbetet, behöver de också ha förmåga att *ta ansvar för sitt eget fortsatta lärande*. Allt detta sammantaget motsvarar, enligt Illeris (2013, 65-66) de utmärkande aspekterna av *generell kompetens*.

5.5 Sammanfattande slutsatser – återkoppling till forskningsfrågorna

5.5.1. Hur uppfattar och beskriver studie- och yrkesvägledare sitt arbete med validering?

De intervjuade studie- och yrkesvägledarna uppfattar sitt arbete med validering som viktigt både för individen och samhällsekonomin. De beskriver också svårigheter med validering som kan kopplas till validering är ett policybegrepp, vilket gör att det uppfattas som både ”laddat och luddigt”. Vägledarna beskriver också generella svårigheter kring att förverkliga valideringens idé i praktiken. I sitt yrkesutövande behöver de därför kunna balansera ”validering som policyområde” och ”validering som praxis”. Studie- och yrkesvägledarnas arbete är främst inriktat på den inledande kompetenskartläggningen, där de huvudsakligen har ett utforskande, divergent, arbetssätt. De ger också exempel på ett mer konvergent arbetssätt, exempelvis i validering mot specifika yrken. Trots att vägledarna uppfattar bedömningsdelen av valideringen som något som ligger utanför deras ansvarsområde, så finns exempel på att de ibland ansvarar för kontrollerande moment. I valideringen är språket centralt och språksvårigheter kan därför bli ett hinder, både i relation till utlandsfödda och när det gäller individens förmåga att verbalisera sitt lärande. I

beskrivningarna framkommer att studie- och yrkesvägledarna har överblick över helheten i valideringsprocessen och får ”systemet att fungera” genom att knyta och upprätthålla goda relationer och hitta vägar vidare. Förutom att vara vägledare behöver de också kunna ta rollerna som ”stigfinnare” och ”vägröjare”.

5.5.2. Vilka kompetenser ser studie- och yrkesvägledarna som mest betydelsefulla i arbetet med validering?

Intervjupersonerna framhåller att utgångspunkten för att kunna arbeta med validering är ett professionellt förhållningssätt och en tilltro till att validering fungerar. De ser samtalskompetens som centralt, där förmågan att ställa utforskande frågor ses som särskilt betydelsefull. Vidare lyfter de fram faktakunskaper om yrken, arbetsmarknad och utbildningsvägar samt en teoretisk bas i framför allt beteendevetenskap, karriärteori och vägledningsmetodik. De generella kompetenser som vägledarna anser vara betydelsefulla är social kompetens, en god språklig och skriftlig förmåga, flexibilitet, kreativitet, förmågan att vidareutveckla arbetet samt förmågan att ta ansvar för det egna fortsatta lärandet och att ha ett reflexivt förhållningssätt. Detta sammantaget motsvarar den kompetens som vägledare generellt behöver för ett professionellt yrkesutövande.

5.5.3. Hur kan studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering tolkas och förstås i relation till olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens?

De intervjuade vägledarnas utgångspunkt i valideringen är det livsvida och livslånga lärandet, med särskilt fokus på informellt lärande. Genom valideringen översätts reell kompetens till formell kompetens. De kunskaper som valideras är främst medvetna och explicita och det är tillägnelseperspektivet på lärande som dominerar. Vägledarna har insikt i att kunskaper kan vara bundna till kontexten och att det därför är svårt att synliggöra tyst kunskap. Kartläggningen kan ses som en process där individen konstruerar sitt lärande, sina kunskaper och kompetens i samspel med vägledaren. Vägledarnas eget lärande av validering är till stor del informellt, genom att de har lärt sig det praktiska arbetet genom arbetet i den egna kommunen eller i olika valideringsprojekt. Från den formella utbildningen har de intervjuade studie- och yrkesvägledarna fått med sig den yrkesspecifika specialistkompetensen: samtalsmetodik, kunskaper om yrken och den teoretiska grunden. I rollerna som ”vägledare”, ”stigfinnare” och ”vägröjare” ingår också generell kompetens som innefattar flexibilitet, kreativitet, social förmåga, förmåga till reflexivitet och att kunna ta ansvar för det egna lärandet.

5.6. Avslutande reflektion och förslag till fortsatta studier

Validering är ett ”laddat” och ”luddigt” område men har tydliga fördelar för individ och samhälle när det fungerar som det ska. På sätt och vis handlar validering om ett trendbrott, rent av ett paradigmskifte, när det gäller synen på kunskap, lärande och kompetens. Alla paradigmskiften innebär gnissel, oro och maktkamp. Kanske är det därför inte så konstigt om validering upplevs rörigt och oklart. En väg till klarhet är att fortsätta studera området vägledare och validering. Varför inte göra en större studie med fler valideringsvägledare, eller intervjua arbetsgivare om hur de ser på validerad kompetens jämfört med formella betyg. Slutligen skulle det vara intressant att gå på djupet med valideringsdiskursen för att se hur olika maktanspråk påverkar det praktiska arbetet.

6. Referensförteckning

Allvin, Michael., Aronsson, Gunnar., Hagström, Tom., Johansson, Gunn. & Lundberg, Ulf. (2006). *Gränslöst arbete - socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet*.

Malmö: Liber

Alvesson, Mats. & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2. uppl). Lund: Studentlitteratur

Andersson, Per., Sjösten, Nils-Åke. & Ahn, Song-Ee. (2003). *Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens. Perspektiv på validering*. Myndigheten för skolutveckling.

Kalmar: Lenanders Grafiska AB

Andersson, Per. & Osman, Ali. (2008). Recognition of Prior Learning as a Practice for Differential Inclusion and Exclusion of Immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*.

Vol 59(1) s 42-60

Andersson, Per. & Fejes, Andreas. (2010:1). *Kunskapens värde - validering i teori och praktik*. (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur

Andersson, Per. & Fejes, Andreas. (2010:2). Mobility of knowledge as a recognition challenge: experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education*. Vol 29(2) s 201-218

Andersson, Per & Stenlund, Tova. (2012). *Nordisk forskning och exempel på validering*. Nordiskt nätverk för vuxnas lärande. Slutrapport.

Barlebo Wennerberg, Søren. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1998). (2. svenska uppl.). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Billett, Stephen. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. Vol 13(5). pp 209-214

- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop. Svensk sammanfattning.
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (1:a uppl). Malmö: Liber
- Börjesson, M & Rehn, A. (2009). *Makt*. Malmö: Liber
- Cedefop. (2014). *European Centre for Development of Vocational Training. The validation challenge: how close is Europe to recognize all learning?* Informationskrift.
- Departementsserien [Ds] (2003:23). *Validering m.m. - fortsatt utveckling av vuxnas lärande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Denscombe, Martin. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E. (2004). "Rutin och reflektion". I: Ellström, P-E. & Hultman, G. (2004). (Red.). *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- EQF (2015). *Den europeiska referensramen för kvalifikationer för livslångt lärande*. Informationskrift. Hämtad den 150510 från: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_sv.pdf
- Felstead, Alan., Fuller, Alison., Unwin, Lorna., Ashton, David., Butler, Peter & Lee, Tracey. (2005). Surveying the scene: learning metaphors, survey design and the workplace context. *Journal of Education and Work*. Vol 18(4). pp 359-383
- Gougoulakis, Petros & Borgström, Lena. (2006). "Om kunskap, bildning och lärande – perspektiv på vuxnas lärande". I: Borgström, Lena & Gougoulakis, Petros. (2006). (Red.). *Vuxenantologin: En grundbok om vuxnas lärande*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.

- Granberg, Otto. (2009). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. 2:a upplagan. Malmö: Studentlitteratur
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, Knud. (2013). *Kompetens*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*. Vol 25(1), pp 16-35
- Lovén, Anders. (2015:1). "Vägledningsfältets historia och utveckling". I: Lovén, Anders. (2015). (Red). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lovén, Anders. (2015:2). "Teorier inom vägledningsfältet". I: Lovén, Anders. (2015). (Red). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lundahl, Lisbeth. (2010). "Utgångspunkter och angreppssätt". Lundahl, Lisbeth. (2010). (Red.). *Att bana vägen mot framtiden. Karriärval och vägledning i individuellt och politiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB
- Myndigheten för Yrkehögskolan (MYH), (2014). *Kriterier och riktlinjer för validering av reell kompetens*. Myndigheten för Yrkehögskolan.
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar. (2000). "Mästarlära som lärandeform av idag" I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar. (2000). (Red). *Mästarlära: Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, Staffan. (2007). *From higher education to professional practice: a comparative study of physicians and engineers learning and competence use*. Doktorsavhandling. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL), Linköpings Universitet.

OECD. (2007). *Executive Summary. Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning*. Hämtad den 150424 från: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/38465471.pdf>

Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Proposition [Prop] 2014/15: 107. *Vissa frågor med anledning av införandet av en nationell referensram för kvalifikationer för livslångt lärande*. Sammanfattning. Hämtad den 150510 från: <http://www.regeringen.se/sb/d/19892/a/257124>

Sandberg, Fredrik. (2012). A Habermasian Analysis of a Process of Recognition of Prior Learning for Health Care Assistants. *Adult Education Quarterly*. 62 (4). 351-370

Sennet, Richard. (2007). *Den nya kapitalismens kultur*. Stockholm: Bokförlaget Atlas

Skolverket. (2013:1). *Validering inom vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes
Svensk författningssamling. [SFS]. (2010:800). *Skollag*. Stockholm:
Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2013:2). *Arbete med studie- och yrkesvägledning*. Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes

Skolverket.se (2015). *EQF/NQF*. Hämtad den 150516 från:
<http://www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/yrkesutbildning-europa/verktyg-for-rorlighet-i-europa/eqf-1.171282>

Statens offentliga utredningar. [SOU]. (1992:94). *Bildning och kunskap*. Särtryck ur läroplanskommitténs betänkande skola för bildning. Stockholm: Skolverket
Skolverket. (2013:1). *Validering inom Vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes

Statens offentliga utredningar. [SOU]. (2000:28). *Kunskapsbygget 2000 – Det livslånga lärandet. En sammanfattning av kunskapslyftskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes

Statens offentliga utredningar. [SOU]. (2013:20). *Kommunal vuxenutbildning på grundläggande nivå – en översyn för ökad individanpassning och effektivitet*. GRUV-utredningens betänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Statskontoret (2013). *Kartläggning och bedömning av valideringsinsatser för utrikes födda*. Rapport (2013:6). Stockholm: Statskontoret.

Säljö, Roger. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups

Thurén, Torsten. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. (2 uppl). Malmö: Liber

Valideringsinfo.se. (2015:1). *För vägledare*. Hämtad den 150407 från:
<https://www.valideringsinfo.se/sv/For-vagledare/>

Valideringsinfo.se. (2015:2). *Myndigheternas uppdrag*. Hämtad den 150407 från:
<https://www.valideringsinfo.se/sv/Om-validering/Myndigheternas-uppdrag2/>

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Bromma: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Bakgrundsfrågor

Ålder

Kön

Utbildning

År i yrket

Verksamhetsområde/arbetsplats

Hur uppfattar och beskriver studie- och yrkesvägledarna sitt arbete med validering?

1. Vad var det som fick dig att säga ja till att medverka i denna undersökning?
2. Vad lägger du in i begreppet validering?
3. På vilket sätt ingår validering i dina arbetsuppgifter idag?
4. Vilka erfarenheter av validering har du från tidigare arbeten?
5. Hur är valideringsarbetet organiserat i din kommun/enhet?
6. Vilka typer av validering handlar det om?/(kunskapsområden)
7. Vilka individer är främst aktuella för validering? (kön/etnicitet/socioekonomisk bakgrund)
8. Om och i så fall hur utvärderas arbetet med validering?
9. Hur går valideringen till rent praktiskt? Beskriv steg för steg.
10. Utgår du ifrån någon specifik valideringsmodell i ditt arbete och i så fall vilken?
11. Hur ser du på validering som samhällsfenomen?

Vilka kompetenser ser de som mest betydelsefulla i arbetet med validering?

12. Hur ser du på studie- och yrkesvägledarens roll/ ansvar i valideringsprocessen generellt?
13. Hur ser du på din egen roll i valideringsprocessen (mer specifikt)?
14. Vilka vägledningsverktyg, -modeller och/eller -metoder använder du i de olika stegen i valideringsprocessen?
15. Vilka möjligheter upplever du i arbetet med validering?
16. Vilka svårigheter upplever du i arbetet med validering?

Hur kan studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering tolkas och förstås i relation till olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens?

17. Hur definierar du Lärande? Kunskap? Kompetens?
18. Var/När/Hur har du lärt dig arbeta med validering?
19. Vilken kunskap och kompetens behöver vägledare generellt för att arbeta med validering?
20. Vilka kunskaper är centrala i ditt arbete med validering?
21. Hur vill du beskriva din egen kompetens för arbete med validering?
22. Vad fick du med dig från utbildningen? Från arbetet?
23. Är det någon kunskap eller kompetens du saknar eller skulle behöva utveckla? I så fall vad/vilka?

Avslutning

Är det något annat som vi inte har berört som du tycker är viktigt och som du vill tillägga?

Bilaga 2 – Missiv

XX den 15XXXX

Hej!

Jag är student vid Studie- och yrkesvägledarprogrammet vid XX och håller just nu på med mitt examensarbete. Examensarbetet kommer att genomföras som en intervjustudie och jag söker nu 5-6 verksamma studie- och yrkesvägledare som arbetar aktivt med validering inom kommunal vuxenutbildning och som kan tänka sig att medverka i en intervju under perioden 15 april – 6 maj 2015. Syftet med examensarbetet är att belysa validering utifrån studie- och yrkesvägledarens perspektiv, särskilt med avseende på lärande, kunskap och kompetens. Syftet har preciserats i följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar och beskriver studie- och yrkesvägledarna sitt arbete med validering?
- Vilka kompetenser ser studie- och yrkesvägledarna som mest betydelsefulla i arbetet med validering?
- Hur kan studie- och yrkesvägledarnas arbete med validering tolkas och förstås i relation till olika perspektiv på lärande, kunskap och kompetens?

Intervjun kommer att ta ungefär en timme och kan genomföras via Skype eller på plats beroende på geografiskt avstånd. Intervjuerna kommer att spelas in för att användas under arbetet med uppsatsen och inspelningarna kommer att raderas efter avslutat arbete.

I arbetet med intervjuerna och framställningen av den skriftliga rapporten följer jag Vetenskapsrådets rekommendationer för god forskningssed. Det betyder exempelvis att alla personuppgifter kommer att hanteras konfidentiellt. Vidare kommer alla referenser som skulle kunna avslöja intervjupersonernas identitet att anonymiseras i det skriftliga arbetet. När examensarbetet är klart och godkänts kommer du att kunna ta del av resultaten.

Om du kan tänka dig att ställa upp som intervjuperson ber jag dig skicka ett mail med kontaktuppgifter till nedanstående e-postadress. Därefter tar jag kontakt så att vi kan boka tid/plats. Har du frågor innan du bestämmer dig för att delta är du naturligtvis välkommen att höra av dig. Har du förslag på någon annan som också kan vara lämplig som intervjuperson, är jag tacksam för förslag och kontaktuppgifter. Det är naturligtvis helt frivilligt att delta men jag hoppas att du vill medverka. Dina erfarenheter är viktiga!

Med vänliga hälsningar

Kontaktuppgifter till författaren