

Reell kompetens som resurs i högre utbildning?

Per Andersson^{a,b,*} och Mattias Danielsson^b

^a*Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet;* ^b*Centrum för lärande och undervisning, Högskolan i Borås*

Studenters reella kompetens kan ligga till grund för tillgodoräkningen i högre utbildning, men har även betydelse för den pedagogiska processen i en utbildning. Här diskuteras hur den reella kompetensen kan ses som en resurs i dessa båda avseenden. Begreppen reell kompetens och lärande behandlas, liksom relationen mellan erfarenheter, lärande och erkännande av den reella kompetens som tidigare lärande lett till. Erkännandet kan ske genom validering och formella tillgodoräkningen, men också genom att den reella kompetensen tas tillvara och underlättar studentens läroprocess under utbildningens gång.

Students' "real" or actual competence can be the basis for credits and exemptions in higher education, but is also important in relation to the educational process. Here, real/actual competence as a resource is discussed in both these aspects. The concepts real/actual competence and learning are discussed, as well as the relation between experiences, learning and recognition of competence based on prior learning. Recognition could take place through formal "validation" where credits are assigned, but also when it is taken account of and makes the learning process in a course/programme easier.

Nyckelord: Reell kompetens, validering, tillgodoräkning, lärande

INLEDNING

Denna artikel syftar till att diskutera vad reell kompetens kan innebära som resurs och utmaning i högre utbildning. I propositionen *Den öppna högskolan* (Utbildningsdepartementet, 2001) fördes möjligheterna att bedöma en individs reella kompetens fram, såväl i samband med ansökan till högskolan som för att förkorta utbildningstiden genom tillgodoräkning. Vi fokuserar här på vad möjligheten till bedömning/validering av reell kompetens för tillgodoräkningen innebär. Dessutom tar vi upp vad validering och erkännande av reell kompetens kan innebära ur ett pedagogiskt perspektiv. Med det sistnämnda avses när utgångspunkten är att se validering som en del av en läroprocess – både ur individperspektiv och ur ett vidare utbildningsperspektiv. Detta innebär ett förhållningssätt som både ger erkännande åt individens kunskaper och ger möjlighet att bygga vidare på detta kunnande. Synsättet påverkar samtidigt hur utbildningar organiseras. Med andra ord ligger tanken om validering nära de pedagogiska ideal och teorier som talar om att utbildning ska utgå från och ta vara på de erfarenheter och kunskaper som deltagarna har med sig in i (ut)bildningssammanhanget. Teoretiska resonemang som anknyter till detta är exempelvis de andragogiska (se t.ex. Knowles, 1989) och teorin om transformativt lärande (Mezirow, 1991), men även sådana tankegångar som lyfter upp erfarenheten som utgångspunkt för lärande och som kommer att tas upp mer utförligt i denna artikel med utgångspunkt hos John Dewey (1929) och David Kolb (1984).

Artikeln tar alltså upp en uppgift som svensk högre utbildning står inför: att bedöma, tillgodoräkna och ta vara på studenters reella kompetens. Den som är student, det vill säga är

* Författarkontakt: per.andersson@liu.se

antagen till och bedriver högskolestudier, kan ansöka om tillgodoräknande baserat på såväl formella meriter som reell kompetens. Av *Högskoleförordningen* (Utbildningsdepartementet, 2010, 6 kap., 6–7 §§) framgår att lärosätena skall bedöma om tidigare studier eller kunskaper och färdigheter från yrkesverksamhet kan tillgodoräknas. En departementsskrivelse om ”*Validering m.m.*” (Utbildningsdepartementet, 2003) framhåller att det är en självklarhet att det i varje pedagogisk verksamhet genomförs validering för att anpassa innehåll och nivå efter individernas kunskapsnivå. Även i propositionen *Den öppna högskolan* nämns validering som en möjlighet att anpassa utbildningens takt, innehåll och uppläggning utifrån studentens kunskaper och erfarenheter.

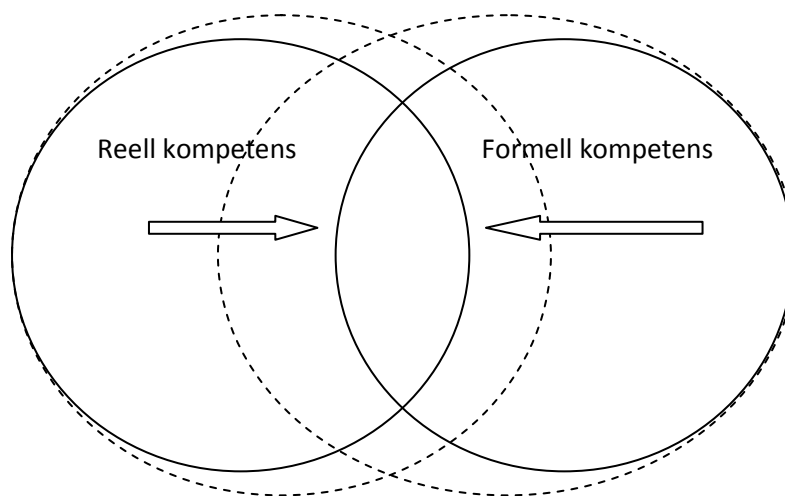
Den övergripande frågeställningen som diskuteras i denna artikel är: Hur kan studenters reella kompetens ses som en resurs i högre utbildning? Den bedömning av reell kompetens som kan ligga till grund för tillgodoräknanden inom utbildningen väcker några mer specifika frågor som är avgörande för hur vi ser på och tar oss an uppgiften. Vad är egentligen reell kompetens? Hur kan den reella kompetensen relateras till våra lärandemål? Hur stor variation i kunskaper är möjlig inom ramen för de krav ett lärandemål ställer i termer av vad studenten ska kunna ”göra”? Vi vill dessutom diskutera vilken roll studentens tidigare erfarenheter och reella kompetens har och kan ha som en resurs i högre utbildning mer generellt.

REELL KOMPETENS¹

En första fråga fokuserar på ett nyckelbegrepp i sammanhanget. Vad är reell kompetens? Den reella kompetensen är en generell beteckning för allt en individ kan. I princip innebär detta att all examination i högskolan är bedömning av reell kompetens. Universitetslärarna förväntas bedöma om studenterna uppfyller målen, vilka är formulerade i termer av viss kompetens som studenterna förväntas besitta. Var denna kompetens har utvecklats kan man inte veta med säkerhet, även om vi som lärare ofta utgår från att den utvecklats inom ramen för en viss kurs. Men studenten kan även ha haft kunskaperna innan kursen påbörjades, eller ha utvecklat kunskaper parallellt med studierna, kunskaper vilka är en del av hennes/hans reella kompetens vid examinationstillfället. Det som i första hand avses när begreppet ”reell kompetens” lyfts fram är dock den kompetens som har utvecklats i andra sammanhang än inom utbildningen, vilken kan ligga till grund för behörighet och/eller tillgodoräknanden, men som alltså också är en del av den kunskap som bedöms vid examinationer.

Reell kompetens ses ibland som en motpol till formell kompetens, men det handlar snarare om två överlappande aspekter av kompetensen. Den formella dokumentationen av kompetensen bygger på en bedömning, till exempel en examination inom högskolan, som gjorts av vissa delar av individens faktiska kompetens vid ett visst tillfälle. Med största sannolikhet är det dock stora delar av den reella kompetensen som inte har bedömts. Vi måste snarare ta som utgångspunkt att det är omöjligt att genom olika slags bedömning ge en sann bild av en persons alla kunskaper eller kompetenser, utan strävan är att ge en så bra bild som möjligt av vissa aspekter av kunskapen/kompetensen. Vid bedömning av reell kompetens är en strävan att reell och formell kompetens ska närma sig varandra, eller med andra ord att de i större utsträckning ska överlappa varandra (se Figur 1).

1 För en mer utförlig diskussion kring begreppen kompetens, kunskap och lärande i relation till validering, se Andersson och Fejes (2010).



Figur 1. Reell och formell kompetens som olika aspekter av kompetensen, där ambitionen med validering och bedömning av reell kompetens är att de båda aspekterna ska närma sig varandra och överlappningen mellan dem öka.

Det livslånga lärandet innebär dessutom att individens kompetens kommer att förändras över tid, viss kompetens kommer att utvecklas med tiden, till exempel genom övning och genom ökad förtrogenhetskunskap. Annan kompetens kommer att försämrans eller försvinna, bland annat på grund av glömska eller att kompetensen inte tillämpas. Detta medför att den formella kompetensen efter en tid inte längre överensstämmer med den reella kompetensen.

Det faktum att den reella kompetensen utgörs av resultatet av allt en individ lärt, såväl inom som utom det aktuella högskolesammanhanget, innebär också att begreppet ”bedömning av reell kompetens” kanske inte är optimalt när det gäller att beskriva den företeelse som avses, och som i andra sammanhang, utanför högskolan, ofta betecknas ”validering”. I engelskspråkiga sammanhang används ett antal olika begrepp – främst *accreditation*, *recognition*, *assessment* och *validation* – alla dessutom med tillägget *of prior learning*, ”av tidigare lärande”. När vi använder begreppet ”validering” är syftningen på (resultatet av) tidigare lärande, oftast från andra sammanhang, implicit. Kanske ska man överväga att även på svenska använda begrepp som mer tydligt gör avgränsningen av vad det är man syftar till att bedöma? Detta skulle öka medvetenheten om vad som är tanken med att föra in diskussionen kring bedömning av reell kompetens, även om det – som diskuteras i andra delar av artikeln – sällan är självklart var och hur gränsen ska dras mellan tidigare lärande från andra sammanhang och det aktuella lärandet från det (utbildnings)sammanhang man befinner sig i.

ETT BRETT PERSPEKTIV PÅ VALIDERING

Validering är ett begrepp som ges varierande innebörd i olika sammanhang, inte minst i olika länder, och som kan förstås utifrån olika teoretiska perspektiv (se t.ex. Andersson, 2010; Andersson & Harris, 2006). Dessutom används varierande beteckningar i olika språk och länder för det som kan inrymmas i begreppet. När vi diskuterar ”validering” utgår vi inte från någon officiell definition av begreppet, utan från en mer principiell definition relaterad till innebörden i de begrepp som används. Denna definition bygger på att vi ser validering i relation till det engelska

begreppet ”recognition of prior learning” (RPL), erkännande av tidigare lärande, eller erkännande av reell kompetens. Validering handlar därmed om processer som ger erkännande åt det människor har lärt tidigare och ofta i andra sammanhang, och åt det de faktiskt kan – oberoende av vilka betyg eller andra formella meriter de har. Inom detta perspektiv på validering innefattas även processer som handlar om vad som på engelska betecknas ”prior learning assessment” och ”accreditation of prior (experiential) learning”. En annan infallsvinkel på begreppets innebörd är att ”validering” kommer från det latinska ordet ”validus”, som betyder stark eller mäktig. Validering kan utifrån denna innebörd sägas handla om att hitta en persons kunskapsmässiga styrkor, vilket vi kan jämföra med ordet ”invalid” som för tankarna till svagheter.

Även om vi utgår från den mer principiella innebörden är denna diskussion givetvis färgad av att det skrivits utifrån ett svenskt sammanhang och exempel från detta sammanhang. I Sverige har begreppet validering använts sedan 1996 för att beteckna processer som handlar om att på olika sätt bekräfta kunskapens värde. Men det finns också en lång förhistoria med aktiviteter, till exempel skråväsendet med gesäll- och mästarprov, och husförhören, där tidigare lärande och erfarenheter getts erkännande, och som kan inrymmas i den principiella definitionen även om dessa inte benämnts just ”validering” (se t.ex. Andersson & Fejes, 2005, 2010).

ERFARENHET – LÄRANDE – ERKÄNNANDE

Erfarenhet är ett begrepp som ofta lyfts upp i relation till reell kompetens och validering – validering sägs då handla om att ge erkännande åt tidigare erfarenheter. Frågan är vad som avses med erfarenheter i det sammanhanget. Förmodligen har betoningen av erfarenhet att göra med att tanken om ”experiential learning” eller ”erfarenhetsbaserat lärande” (se nedan) har fått stort utrymme i utvecklingen av olika former av validering. Tanken med validering är emellertid att ge erkännande åt kunskaper eller kompetenser som en människa har utvecklat. Med andra ord – lärande har skett i ett visst sammanhang, kunskap/kompetens har utvecklats, och detta ges erkännande. Men är då erfarenheter, i betydelsen att ha varit med i ett visst sammanhang, nödvändigtvis något som resulterar i lärande och kunskap/kompetens? Nej, det beror snarare på hur deltagandet har gestaltat sig.

Här beror det förstås också på hur man ser på erfarenhet. John Dewey är en av de pedagogiska förgrundsfigurer som utvecklat och teoretiserat innebörden i begreppet erfarenhet (”experience”) (se t.ex. Dewey, 1929). Man kan med Dewey tala om primära och sekundära erfarenheter. De direkta, primära, erfarenheterna innebär då inte nödvändigtvis något lärande i sig, medan de sekundära, reflektiva, erfarenheterna, som innefattar en dimension av bearbetning, sannolikt betyder att någon form av lärande äger eller har ägt rum. Vad som blir viktigt i valideringssammanhanget är att vara klar över vad man menar med erfarenheter, och hur man synliggör resultatet av det lärande som olika erfarenheter kan ha lett fram till. Erfarenheter i vardaglig mening betyder inte nödvändigtvis att det utvecklats kunskaper som kan valideras. Men sekundära erfarenheter i Deweys mening kan sägas innefatta ett lärande, vars resultat kan valideras och ges erkännande.

Dessutom är det viktigt att problematisera vad vi menar med erkännande i detta sammanhang. Det man i första hand tänker på är förmodligen det formella erkännande som ligger i att en person får formella meriter i form av poäng, betyg, examina etc. – och där tillgodoräkningen baserade på en bedömning av reell kompetens kan vara en större eller mindre del i underlaget. Men erkännandet kan även vara av mer informell karaktär. Inte minst kan detta vara fallet i sammanhang där begreppet validering inte används, men där tidigare lärande ändå ges erkän-

nande – vad man kan kalla för ”implicit validering” till skillnad från ”explicit validering”. Inte minst är sådana processer där kunskap och kompetens värderas och ges erkännande på olika sätt vanliga i arbetslivet (Berglund, 2010).

PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

Begreppen erfarenhet, lärande och erkännande är alltså inte oproblematiska att använda i valideringssammanhanget, utan innebörden behöver lyftas upp och diskuteras. Vi kommer nu att gå in närmare på och diskutera några olika perspektiv på lärande, och vad dessa synsätt innebär i relation till erfarenhet och till vad erkännande av lärande/kunskaper/reell kompetens kan betyda.

Erfarenhetsbaserat lärande

Just begreppet erfarenhet står i fokus i ett perspektiv på lärande som fått stort utrymme i utvecklingen av validering internationellt sett – teorin om det erfarenhetsbaserade lärandet (Kolb, 1984). David Kolb, som har Deweys tänkande som en viktig utgångspunkt och inspirationskälla, beskriver lärande som en process där erfarenheter bearbetas och omvandlas till kunskap, i vad Kolb kallar för en ”lärcykel”. I lärcykeln ligger de konkreta erfarenheterna till grund för observationer och reflektion, som i sin tur leder till abstraherande och generalisering (mer generella lärdomar lyfts fram). De mer generella lärdomarna kan sedan prövas genom aktivt experimenterande, vilket ger nya konkreta erfarenheter som grund för nya observationer och reflektioner – och cirkeln eller ”cykeln” är sluten. Fokus ligger på den individuella lärprocessen, även om Kolb sätter in lärandet i sitt sociala sammanhang. Metoder där man använder portfolio för validering bygger ofta på Kolbs teori. Det handlar då om ett i huvudsak individuellt perspektiv. Individerna har eller gör erfarenheter, som ligger till grund för reflektion, dokumentation etc. Erfarenheter kan ”samlas in” ute i verkligheten, och dessa omvandlas sedan till kunskap i en lärprocess. Med andra ord får man med detta synsätt *först* erfarenheter, som *därefter* omvandlas till kunskaper. Den dokumentation av utvecklad kunskap som samlats i portfolion är sedan underlag för en bedömning, en validering som kan innebära att det erfarenhetsbaserade lärandet ges erkännande.

En kritik som riktats mot detta perspektiv och dess tillämpning i valideringssammanhang berör just fokuset på individens lärprocess. Metoder för att synliggöra lärande som är inriktade på individuella erfarenheter och det lärande dessa har lett till riskerar att inte ge erkännande åt kunskaper som utvecklats kollektivt, i ett socialt sammanhang (se t.ex. Michelson, 1996, 1997). Lärandets och kunskapens koppling till sitt sammanhang är något som däremot betonas i nästa perspektiv som ska diskuteras här.

Situerat lärande

Att se lärande och kunskaper som ”situerade” är ett perspektiv som sätter fokus just på hur kunskaper är knutna till sitt sammanhang, till kontexten där man lär sig (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Med detta perspektiv är lärande inte en individuell process utan något som sker i utbytet mellan människor, i ett kollektivt sammanhang. Begreppen legitimt perifert deltagande, praktikgemenskap, lärandebana och identitet kan användas för att närma sig en förståelse av synsättet. Vi blir del av och deltar i vissa sammanhang, praktikgemenskaper – på utbildning, arbete, fritid etc. Inledningsvis är deltagandet mer perifert, men även om vi befinner oss i kanten av sammanhanget är vår medverkan ändå legitim. Allteftersom deltagandet utvecklas sker samtidigt lärande – individen följer en lärandebana i sammanhanget och deltagandet blir mindre perifert utan i stället mer och mer centralt eller ”fullt”. Det förändrade

deltagandet och lärandet innebär också att individen skapar och utvecklar sin identitet i den aktuella praktikgemenskapen. Man kan säga att lärande innebär ett förändrat deltagande och en förändrad identitet i sammanhanget.

Ur detta perspektiv kan "erfarenhet" diskuteras i termer av deltagande – erfarenhet innebär att man har deltagit i en praktikgemenskap och är därmed nära relaterat till lärande. I det sammanhanget kan man också lyfta fram begreppen "learning curriculum" och "teaching curriculum" (Lave & Wenger, 1991). "Teaching curriculum" beskriver den "läroplan" som formuleras för att instruera och utbilda, medan "learning curriculum" refererar till det lärande som sker genom deltagande i en praktikgemenskap, från deltagarnas perspektiv. Validering handlar i stor utsträckning om att ge erkännande åt resultatet av det lärande som skett inom olika "learning curricula". Men, även lärande i formell utbildning kan ligga till grund för validering, till exempel när någon lärt i ett annat utbildningssammanhang och saknar de formella meriter som räknas i det nuvarande sammanhanget.

Tanken att lärandet är situerat kan hjälpa oss att förstå en del av de problem som ibland förknippas med validering. Validering handlar ofta om att ge erkännande åt tidigare lärande och därmed kunskaper från ett annat sammanhang än det en person befinner sig i när valideringen ska göras. Detta ligger i idén med validering – människor har kunskaper som ännu inte getts erkännande i det sammanhang de befinner sig, vilket ofta beror på att lärandet skett i andra sammanhang. Några exempel på detta är kunskap som immigranter har förvärvat i sitt hemland som ska bedömas i det nya landet, kunskap som ska bedömas i samband med tillträdesbedömning eller tillgodoräkningen som kan ha förvärvats i arbetslivet eller på fritiden, eller den kunskap som värderas inför en ny anställning, som kan ha förvärvats på en annan arbetsplats. Om vi accepterar tanken att lärande och kunskaper i större eller mindre utsträckning är situerade innebär det en begränsning i möjligheten att validera i ett nytt sammanhang där kunskapen inte har utvecklats. Vill vi då ändå utveckla möjligheten med validering måste vi ta hänsyn till detta och hitta metoder för att identifiera de kunskaper som trots allt har värde i olika sammanhang – och framför allt i det (för individen) "nya" sammanhang som valideringen relateras till. Hur denna problematik hanteras är avgörande för i vilken utsträckning den reella kompetensen blir en resurs eller kanske ett problem i högre utbildning.

Atomistiska synsätt på lärande

Finns det ytterligare andra lärandeteorier som skulle kunna föras in i diskussionen kring bedömning av reell kompetens? Ett perspektiv som ligger nära till hands i bedömningssammanhang är det behavioristiska, som sätter fokus på vilket beteende som utvecklats hos individen (se t.ex. Skinner, 1969). Med noggrant utformade kriterier för vilket beteende som är det rätta kan man bedöma med hög tillförlitlighet – med utgångspunkten att det är just detta som man avser att mäta/bedöma. Men speciellt i ett sammanhang som högre utbildning är det knappast detaljerade "atomistiska" beskrivningar av önskvärt beteende som i första hand ska användas för att definiera vilken kunskap som är värdefullt – även om ett system med lärandemål skulle kunna utvecklas i en sådan riktning.

Holistiska synsätt på lärande

Snarare är det mer "holistiska" utgångspunkter som borde prägla definitionerna av vad det innebär att ha uppnått lärandemålen i högre utbildning. Här skulle lärandeteorier som den fenomenografiskt grundade variationsteorin kunna vara fruktbara utgångspunkter i en utveckling av bedömningen av reell kompetens (se t.ex. Marton & Booth, 1997). Den fenomenografiska forskningen har inom olika

kunskapsområden definierat variationen i sätt att uppfatta eller erfara vissa fenomen, en variation som beskrivs genom kvalitativt skilda kategorier. I många fall har sådana utfallsrum av kategorier kunnat formuleras som "hierarkiska", med uppfattningar som (i relation till nu gällande paradigmen) är mer eller mindre riktiga. Om man inom ett kunskapsområde kan identifiera de uppfattningar som bör ha utvecklats för att uppfylla lärandemålen, så borde detta kunna ligga till grund för en bedömning av reell kompetens som är relativt oberoende av deltagande i specifika kurser med ett mer i detalj specificerat innehåll (jämför diskussionen nedan om variation i kunskaper). Forskning på det fenomenografiska området visade tidigt att det inte finns något självklart samband mellan genomgångna studier och mer utvecklade sätt att uppfatta centrala fenomen (se t.ex. Dahlgren, 1986). Detta är relaterat till den skillnad i sätt att ta sig an studier och lärande som har beskrivits som ytinriktade respektive djupinriktade (se t.ex. Marton & Säljö, 1986). Det är inte orimligt att lärande baserat på ett faktiskt kunskapsbehov i ett informellt lärandesammanhang blir djupinriktat, medan studier i formell utbildning riskerar att bli ytinriktade på grund av de yttre ramarna för lärandet (examination, begränsad tid, fastställd kurslitteratur etc.). Det informella lärandet kan bland annat därför mycket väl resultera i en väl så utvecklad förståelse som formella studier, även om denna förståelse inte alltid är så väl formulerad i ord. Den generella utmaningen är att utforma bedömningsformer som kommer åt förståelsen "på djupet", såväl när det gäller "bedömning av reell kompetens" som i ordinarie examination – och i utbildningen är också utmaningen att genom utbildningsdesignen bidra till att studenternas lärande blir djupinriktat.

Medvetenhet om och öppenhet för olika perspektiv på lärande ökar möjligheterna att bedöma reell kompetens på konstruktiva sätt. Olika ämnesområden, professioner och discipliner bygger på delvis olika slags kunskaper, och präglas också av olika slags lärande, vilket ställer krav på bedömningsmetoderna. Modeller för bedömning av reell kompetens som utvecklats genom tidigare lärande behöver därför vara utformade så att man inom ramen för dessa kan variera sig med avseende på hur bedömningen görs.

VARIATION I KUNSKAPER

Detta för vidare till nästa fråga, som handlar om vilken frihet eller öppenhet för variation som finns i ett sammanhang med vissa ramar. Kan mål uppnås med varierande kunskaper som grund? Frågan är relaterad till vilka perspektiv på lärande som är dominerande, och som därmed kan vara utgångspunkt för bedömningar av reell kompetens. Efter Bolognaprocessen ska mål formuleras i termer av "aktiva verb", vad studenten ska kunna göra (inkluderat även intellektuella färdigheter). Med denna typ av mål som utgångspunkt bör innehållet i studentens kunskaper kunna variera i viss utsträckning, självklart inom ramen för kursens innehåll. Detta torde vara en förutsättning för att bedömning av reell kompetens utvecklad utanför undervisningen i den aktuella kursen ska bli verkligt meningsfull. De studenter som ansöker om tillgodoräknande baserat på reell kompetens har sannolikt varierande erfarenheter bakom sig, vilka har lett till att de utvecklat en viss variation av kunskaper inom ämnesområdet. Frågan vid bedömningen blir huruvida de genom dessa kunskaper uppfyller alla eller delar av de aktuella kursmålen – och svaret påverkas av bedömarens kunskapsyn och föreställning om förhållandet mellan kunskap/kompetens och lärandemål.

PEDAGOGISKT PERSPEKTIV PÅ VALIDERING

Vi går nu vidare och tar upp vad vi vill benämna ett pedagogiskt perspektiv på validering. Validering är också en erfarenhet, ett sammanhang som man kan delta i. Konsekvensen av detta är att det inte enbart är något som handlar om det "tidigare" lärandet eller den befintliga reella

kompetensen. Validering i sig måste också anses vara ett sammanhang där nytt lärande kan äga rum. Det är den ena huvudaspekten av ett pedagogiskt perspektiv på validering. Genom att delta i validering kan man förvänta sig att lära sig något, men frågan är vad man lär sig.

Det mest uppenbara området för lärande torde vara det som är relaterat till själva syftet med och innehållet som fokuseras i bedömningen/valideringen – man lär sig mer om det man redan kan något om. Även om fokus ligger på valideringen av den reella, befintliga kompetensen, innebär deltagande i ett sammanhang där ett visst yrke eller ämne är i fokus att man också har möjlighet att lära något inom det området. Den kunskap som synliggörs genom en validering kan dessutom mycket väl vara sådan kunskap som personen inte tidigare har varit medveten om att han eller hon besatt. En sådan valideringsprocess kan givetvis också innebära att man lär sig något om vad man inte kan. Valideringen kanske inte gav det förväntade resultatet, och en systematisk bedömning av en individs kunskaper kan visa att kunskaperna är mindre omfattande, eller annorlunda, än vad man trodde själv. En annan infallsvinkel på detta är att man lär sig att formulera och uttrycka sina kunskaper. Kolbs idéer om erfarenhetsbaserat lärande har lett till just sådana processer där man reflekterar och formulerar sitt kunnande. Men det är inte självklart att valideringsprocessen fullt ut innebär att man lär sig att uttrycka sitt kunnande. Ett resultat som visar att man inte kan behöver därför inte vara "sant" – det kan även betyda att man kanske har kunskaperna, men inte har lärt sig att uttrycka dem på det sätt som räknas.

Den andra huvudaspekten av det pedagogiska perspektivet på validering är det omvända – att sammanhang som i första hand syftar till nytt lärande också kan innebära att deltagarnas tidigare lärande tas tillvara och ges erkännande. I själva verket är detta med största sannolikhet fallet i många pedagogiska sammanhang. För det första är det svårt eller rentav omöjligt för en lärare att i sin bedömning av deltagarnas kunskaper avgöra om lärandet skett inom ramen för utbildningen eller kursen, eller om det ägt rum tidigare och/eller utanför kursens ram. Och i ett system med lärandemål, "learning outcomes", finns det heller ingen anledning att göra skillnad på kunskap utvecklad inom och utanför en viss kurs. För det andra är det mer eller mindre uttalat i de flesta pedagogiska sammanhang att läraren/pedagogen bör ta vara på och utgå från deltagarnas befintliga kunskaper. Inte minst är detta som nämnts en dominerande tanke i olika vuxenpedagogiska idériktningar, och validering är något som i första hand diskuteras och implementeras i sammanhang för vuxnas lärande.

Detta innebär i sin tur att man i sammanhang eller verksamheter som syftar till att validera, att ge erkännande åt tidigare lärande/reell kompetens, och/eller syftar till att utbilda, att utveckla nytt lärande, kan vinna på att se de möjligheter som ligger i validering ur pedagogiskt perspektiv. Aktiviteter som primärt handlar om validering kan innebära lärande, aktiviteter som primärt handlar om utbildning/lärande kan vara validerande – och båda aspekterna kan integreras i en läroprocess där tidigare lärande medvetet tas tillvara.

VALIDERING MED LITET "V"

Vad vi här kommer in på är vad man kan kalla validering med litet "v" till skillnad från Validering med stort "V", eller vad Mignonne Breier har betecknat som "rpl" till skillnad från "RPL" (Breier, 2005). Med "rpl" avses just att validering i betydelsen att ge erkännande åt tidigare lärande och reell kompetens kan vara en del av en pedagogisk process – validering med litet v blir en del av utbildnings- eller läroprocessen, där den reella kompetensen synliggörs och tas tillvara. Detta då till skillnad från "RPL" (Validering) som en separat företeelse och aktivitet för att bedöma reell kompetens, vilken är mer eller mindre frikopplad från det fortsatta läran-

det. Något som är särskilt värt att lyfta fram här är att det i längden blir svårt att se validering som en helt separat aktivitet skild från lärande. Valideringen kan förvisso vara skild från den (kommande) utbildningen, men samtidigt är lärande en aspekt av valideringsprocessen. Man lär sig som diskuterats ovan med största sannolikhet något av att delta i en validering, likaväl som man lär sig av att delta i andra praktiker – utifrån en synsätt på lärande som situerat och kopplat till deltagande.

Lärandebanor i lärarutbildning

Med denna utgångspunkt vill vi lyfta fram ett konkret exempel på vad man kan kalla ”validering med litet v”. Detta tas upp i ett sammanhang av ”lärandebanor”, som en viktig tankefigur i ett situerat lärande-perspektiv. Utifrån ett konkret exempel diskuteras hur lärandebanor i vissa sammanhang kan förstås som processer där erkännande av tidigare lärande flätas samman med nytt lärande.

Vi har sett i olika exempel hur insatser för kompetensutveckling eller utbildning mer eller mindre uttalat samtidigt innehåller en aspekt av validering. De personer som deltar i verksamheten kan sägas följa vissa ”lärandebanor”, och dessa banor innebär inte enbart att man lär nytt, eller validerar det man redan kunde genom Validering med stort V, utan också att det tidigare lärandet ges erkännande på ett sätt som är sammanflätat med den ”nya” lärprocessen.

Ett tydligt exempel finns i en studie av en lärarutbildning, där yrkesverksamma barnskötare studerar på deltid för att få en lärarexamen för förskolan (Andersson & Hellberg, 2009). Barnskötarna, med lång erfarenhet av att arbeta på förskolan, skulle inledningsvis få sina befintliga kunskaper validerade, varefter utbildningen skulle påbörjas. Den inledande Valideringen (med stort V) gav emellertid begränsad utdelning för de blivande lärarstudenterna. De utbildningsmoment som kunde tillgodoräknas, utifrån deras tidigare studier och befintliga kunskaper, var lätt räknade.

Däremot visade det sig att dessa studenters lärandebanor inom utbildningen påverkades i positiv riktning genom att de på olika sätt fick erkännande baserat på sin bakgrund från förskolan. Deras erfarenheter innebar att de hade kunskaper, om än inte teoretiserade och ibland också ”tysta”, om det som var utbildningens innehåll, vilket underlättade studierna och gjorde att de blev framgångsrika. Dessutom innebar erfarenheten från förskolan att de hade kompetens när det gäller att arbeta i grupp med andra vuxna, något som man förväntades göra i utbildningen. På detta område var dessa studenter steget före många av de studenter som gick den reguljära utbildningen, vilket innebar att de klarade studierna lättare – också en form av erkännande av det de hade med sig in i universitetsutbildningen. Slutligen innebar deras val att utbilda sig inom ett område de kände väl, och med stöd från arbetsgivaren, att de hade såväl inre som yttre motivation att genomföra studierna. Till skillnad från många andra studenter som kunde ha valt en lärarutbildning mer för att prova på, och som inte alltid hade så hög motivation, visste dessa studenter vad de gett sig in på. De hade gjort ett val att utbilda sig inom ett område de kände väl, och dessutom hade de ett visst ”tryck” på sig från sina arbetsgivare som gett dem möjlighet att studera delvis på betald arbetstid.

Var kommer då lärandebanorna in? Jo, lärandebanor handlar om lärande genom förändrat deltagande i specifika sammanhang. I detta fall – lärarutbildning – handlar det om en utbildning som är förlagd till två olika sammanhang: universitetet och förskolan – den ”verksamhetsförlagda utbildningen” (ofta kallat ”praktik”) äger rum i de aktuella skolverksamheterna, här förskolan. Dessa studenters förkunskaper och erfarenheter gjorde att deras lärandebanor

in i universitetspraktiken underlättades. De hade redan praktiska erfarenheter med sig, och utbildningen kom mycket att handla om att utifrån teoretiska sammanhang sätta ord på och problematisera erfarenheterna. Detta till skillnad från andra lärarstudenter, vilka snarare tog utgångspunkt i de mer teoretiskt inriktade studierna och sedan kunde praktikanknyta de teoretiska resonemangen när de kom till den ”verksamhetsförlagda” utbildningen. Dessutom var de tidigare barnskötarna steget före på lärandebanan i förskolepraktiken, eftersom de redan var centrala snarare än perifera deltagare i det sammanhanget. För dem handlade lärandebanan på förskolan därför i första hand om en förändrad identitet – från barnskötare till lärare – genom deltagandet i lärarutbildningen.

RESURSOPTIMERING

Den reella kompetensen kan sägas vara en resurs i högre utbildning i olika avseenden. Vad är resursoptimalt? Avsikten med ett tillgodoräknande är att studenten inte ska behöva ägna tid åt att studera delar av en utbildning där hon/han redan uppfyller målen. Samtidigt kan studenten förlora något på att inte genomföra alla delar av en utbildning. Om ett utbildningsprogram är uppbyggt som en helhet innebär detta förhoppningsvis att studenten uppnår något mer än enbart målen i de enskilda kurserna. Detta är normalt sett avsikten, även om program mål inte examineras på samma sätt som kursmål. Det en student som utnyttjar rätten till tillgodoräknande eventuellt förlorar på att inte delta i en hel utbildning bör alltså uppvägas av den intjänade tiden, som kan ägnas åt annat, samt det värde de tidigare erfarenheterna har. Om detta uppväger är en subjektiv bedömning som är svår att utvärdera.

Men resursoptimalt handlar också om de ekonomiska resurserna. För att en bedömning av reell kompetens för tillgodoräknande ska vara ekonomiskt meningsfull måste bedömningen kosta mindre än att delta i motsvarande utbildningsmoment/kurser. En central fråga blir här vilka kostnader som ska tas med i beräkningen av om det hela är resursoptimalt. Om man ur lärosätetsperspektiv enbart väger in de kostnader som ligger inom den egna ekonomin, vilket man självklart har som utgångspunkt, uppfattas bedömning av reell kompetens för tillgodoräknande sannolikt som potentiellt resurskrävande. När den normala situationen är att man genomför utbildning som, åtminstone jämfört med individuella bedömningar av reell kompetens, är att betrakta som massutbildning, blir dessa bedömningar troligen förhållandevis resurskrävande. Kostnaden kan bli högre per tillgodoräknad poäng än kostnaden för motsvarande utbildning, och när tillgodoräknanden dessutom inte utgör underlag för resurstilldelningen till lärosätet blir det svårt att hitta en optimal lösning. Här finns flera utvecklingsmöjligheter, som dock förutsätter förändringar i regelverk och synsätt. Principen att tillgodoräknanden inte utgör underlag för resurstilldelning är logisk, så länge tillgodoräknanden bygger på tidigare genomförda studier. Men när den reella kompetensen utvecklats utanför det offentligt finansierade utbildningsväsendet och i stället genom informellt och icke-formellt lärande på fritid och i arbete blir situationen en annan. Tillgodoräknanden av kunskaper som bygger på sådant lärande kräver större insatser, vilket – tillsammans med det faktum att lärandet inte tidigare varit relaterat till offentligt finansierad utbildning – borde kunna motivera att arbetet med sådana tillgodoräknanden kunde berättiga till utökade resurser.

En annan aspekt är att lärosätets kostnader för att genomföra bedömningar av reell kompetens endast utgör en del av den totala kostnaden. Så länge tillgodoräknandet tar mindre tid än motsvarande utbildning innebär detta ett effektivare utnyttjande av tid än studiedeltagande, vilket sparar resurser inte bara ur individperspektiv utan också ur samhällsperspektiv. Här kan

man räkna in såväl förkortningen av studietiden, vilken kan innebära mindre behov av försörjning via studiemedel, som den ökade tid som studenten kommer att stå till arbetsmarknadens förfogande. Med tanke på att den tid en student förväntas lägga ner på utbildning är avsevärt högre än den lärartid per student som högskolans utbildning innebär, finns det en potentiellt stor resursbesparing i tillgodoräknande av reell kompetens, även om denna process kräver relativt mycket tid av högskolans personal.

SLUTSATS

Det finns olika aspekter av reell kompetens som resurs i högre utbildning. Möjligheten att genom "Validering med stort V" tillgodoräkna reell kompetens är en aspekt. Dessutom handlar "validering med litet v" om utvecklingen av pedagogiska modeller där tidigare lärande, eller reell kompetens, ges erkännande inom ramen för en organiserad lär- eller utbildningsprocess. Detta kan i sin tur ske på olika sätt, mer eller mindre organiserade och strukturerade. Det kan ske genom reflektion i samtal som uttalat ska vara erfarenhetsbaserade, eller mer indirekt och implicit genom deltagande i studier med en utformning som är gynnsam för personer med tidigare erfarenheter från sammanhanget. Men vad som är kännetecknande för det som här betecknats validering (med litet v) är att det är något som ligger väl i linje med pedagogiska ideal och teorier som funnits under lång tid. Kanske kan intresset för validering bidra till ett utvecklat pedagogiskt förhållningssätt, där just detta att ge erkännande åt och bygga på det tidigare lärandet får förnyad uppmärksamhet, och därmed leder till en mer effektiv utbildning. Effektiv i betydelsen att det kunnande deltagarna redan har tas tillvara – inte nödvändigtvis i en inledande Validering, utan snarare inom utbildningens och lärprocessens ram. Reell kompetens kan därmed vara en resurs både i ekonomiska termer och kanske framför allt i ett pedagogiskt perspektiv.

REFERENSER

- Andersson, P. (2010). Provision of prior learning assessment. I: E. Baker, P. Peterson & B. McGaw (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 3rd Ed., Vol. 1 (s. 169–174). Oxford: Elsevier.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy, *Journal of Education Policy*, 20, 595–613.
- Andersson, P. & Fejes, A. (2010). *Kunskapers värde: Validering i teori och praktik*, andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. & Harris, J. (Eds) (2006). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*, Leicester: NIACE.
- Andersson, P. & Hellberg, K. (2009). Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37, 271–282.
- Berglund, L. (2010). *På spaning efter arbetsplatsvalidering. En studie av fyra organisationers synliggörande av kompetens*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: 'rpl' as opposed to 'RPL'. *Studies in Continuing Education*, 27, 51–65.
- Dahlgren, L.O. (1986). Inlärningsens utfall. I: F.Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär* (s. 35–55). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*, 2nd Ed. Chicago: Open Court.
- Knowles, M. (1989). *The making of an adult educator*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (På svenska: *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.)
- Marton, F. & Säljö, R. (1986). Kognitiv inriktning vid inläring. I: F.Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (Red.), *Hur vi lär* (s. 56–80). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelson, E. (1996). Beyond Galileo's telescope: Situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), 185–195.
- Michelson, E. (1997). The Politics of Memory: The Recognition of Experiential Learning. I: S. Walters (Ed.), *Globalization, adult education & training. Impacts & issues* (s. 141–153). London & New York: Zed Books.
- Skinner, B.F. (1969). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Utbildningsdepartementet. (2001). *Den öppna högskolan*, Proposition 2001/02:15. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2003). *Validering m.m. – fortsatt utveckling av vuxnas lärande*, Ds 2003:23. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Högskoleförordningen*, SFS 1993:100, med ändringar t.o.m. SFS 2010:1064. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.