

BESTÄLLNINGSDRESS:
FRITZES KUNDSERVICE
106 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@fritzes.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U03:002

PER ANDERSSON, NILS-ÅKE SJÖSTEN OCH SONG-EE AHN

Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering

ISBN 91-85128-00-7
ISSN 1651-3460

TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2003 · 11844

Svanenmärkt trycksak  Licensnummer 341 145

Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens

Perspektiv på validering

PER ANDERSSON, NILS-ÅKE SJÖSTEN OCH SONG-EE AHN

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	9
SUMMARY	12
INLEDNING	15
VAD ÄR VALIDERING	19
VALIDERINGENS HISTORIA	23
Svensk validering ”före valideringen”	24
Validering i Sverige	26
Syftet med validering	27
PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE, ERFARENHET, KUNSKAPSBEDÖMNING	29
Lärande	29
Erfarenhet och lärande	30
Erfarenhetsbaserat lärande	32
Ett förändrat synsätt	33
Situerat lärande – kompetens och potential	35
Relationen mellan kompetens, kvalifikation och yrkeskunnande	36
Bedömning av kunskap	37
Formativ och summativ bedömning	38
Konvergent och divergent bedömning	38
Autentisk bedömning	39
Värde och tillit	41
MODELLER FÖR VALIDERING	43
Systemanpassad validering	43
Prokrustesvalidering	50
Det dubbla systemet	52
Medelhavsmodellen	53
Nordiska modeller	54
NVQ-modellen	57
Öppna certifieringar	60
EU-modeller	61
En sammanfattande modell	62
Validering för lärande och utveckling	63
Portfolio som valideringsmodell	64

Anställning som validering	68
Systemförändrande validering	68
Radikal validering	69
Trojanska hästen	70
Validering för tillträde inom naturvetenskap/teknik	70
Synliggörande av kompetens i organisationen	72
Diagnostisk validering	72
Summering	72
VALIDERING I ETT SAMMANHANG	75
Makten och inflytandet över valideringen	76
Den sociala och politiska kontexten	78
Samhällssynen uttryckt i krav och kriterier	80
Svårigheten med att generalisera modeller för validering	82
Överförbarhet mellan situationer	84
Validering för rättvisa eller för ett effektivt system	88
Erfarenhet är språklig	93
DOKUMENTERADE ERFARENHETER AV	
VALIDERING	97
Portfoliomodellen	97
Validering av yrkeskompetens	98
Utländsk yrkeskompetens	99
Synliggörande av kompetens i organisationen	100
Validering och kvinnors möjligheter	102
Validering för tillträde och tillgodoräknande	102
Är det mödan värt?	103
VALIDERINGENS LEGITIMITET	105
Legitimiteten ur intressenternas synvinkel	105
Tradition och systemtröghet	107
Social rättvisa och humankapitaltänkande	108
Validitet och reliabilitet	109
VALIDERING – PROBLEM OCH MÖJLIGHETER	111
Validering som möjlighet	111
Problematiken kring validering	114
REFERENSER	121
ÖVRIGA TRYCKTA KÄLLOR	130

Förord

När utbildning inte längre fokuserar på ungdomsåren utan allt tydligare blir en del av det livslånga och livsvida lärandet, när möjligheterna till val av utbildning inte längre inskränker sig till det egna landets utbud och när ett rättvisetänkande kompletteras med arbetsmarknadens behov av att ta till vara kompetens från arbetslivet, då ökar också kraven på att synliggöra, erkänna och värdera människors tidigare lärande och kunskaper.

Detta "översättande" av kunskap, kompetens och lärande har under 1990-talet diskuterats som en fråga om validering. Utredningar har gjorts och rapporter skrivits.

I forskningssammanhang är begreppen validitet och validering vanliga och viktiga. Validitet används inom mätläran och innebär olika sätt att bedöma hur väl ett prov eller ett test mäter det som avses att mäta. Det är alltså ett psykologiskt, statistiskt begrepp. I det här sammanhanget blir det en fråga om hur väl man kan värdera kunskap, när kunskapsbegreppet fördjupas och vidgas.

Den praktiska nyttan av begreppet validering analyseras i den här översikten. Författarna försöker förklara varför och hur det vuxit fram och hur det har kommit att användas. Värdet av att använda olika valideringsmetoder betonas i framställningen för såväl den enskilda individen som för samhället. Det viktigaste är emellertid enligt författarna, att reflektera över vilka syften och värderingar som ligger till grund för olika initiativ inom valideringsområdet. Det finns alltid risk för att instrument av det här slaget används som makt- och/eller sorteringsinstrument.

Myndigheten för skolutveckling hoppas att denna bok bidrar till medvetenhet och debatt i ämnet.

Stockholm i mars 2003

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

Sammanfattning

En förskjutning i fokus från utbildning till (livslångt och livsvitt) lärande gör att behovet att synliggöra det informella och icke-formella lärandet har ökat. Intresset för att översätta utbildningsmeriter från andra länder till svenska förhållanden har också ökat. Detta synliggörande och översättande förväntas ske genom "validering", en företeelse som fått allt mer uppmärksamhet på senare år.

I denna rapport diskuteras vad validering är, dess historia och olika syften. Teoretiska perspektiv på validering ges med utgångspunkt i begreppen lärande, erfarenhet och bedömning. Olika modeller för validering redovisas. Dessutom diskuteras bland annat valideringens relation till sitt sammanhang, valideringens legitimitet samt vilka möjligheter och problem som kan finnas i arbetet med och utvecklingen av validering.

Det finns olika definitioner av vad validering är, och begreppet kan innefatta såväl formella som informella bedömningar som synliggör och ger erkännande och värde åt människors tidigare lärande. Validering som begrepp introducerades i Sverige 1996 i samband med Kunskaflslyftet, men det har funnits motsvarande företeelser i vårt land även tidigare. Validering började växa fram i USA i början av 1970-talet. Syftet var då i första hand social rättvisa, att vidga tillträdet till högre utbildning. På 1980-talet utvecklades validering i Europa, och då växte en mer arbetsmarknadsinriktad strömning fram. Den ekonomiska utvecklingen blev då ett viktigt syfte – att synliggöra kompetens för att bättre kunna ta vara på den i arbetslivet. Under 1990-talet har validering även utvecklats med ett mer samhällsförändrande syfte. I Sydafrika har man sett möjligheten att ta vara på den kunskap som finns hos de grupper som tidigare hade begränsad tillgång till formell utbildning, och att åstadkomma förändringar inom utbildningssystemet.

I utvecklingen av validering finns dels en inriktning på det erfarenhetsbaserade lärandet, och där är portfolion en viktig metod

för att genom reflektion och dokumentation lyfta fram individens tidigare lärande. Dels finns en inriktning där det situerade lärandet betonas, genom att man strävar efter att bedöma kunskap och kompetens i en så naturlig situation som möjligt, exempelvis på en arbetsplats. Här finns dock en tendens till en mer behavioristisk kunskapssyn i själva bedömningen, genom att förmågan att utföra väl definierade moment sätts i fokus. Utöver detta finns även valideringsverksamhet där mer standardiserade tester används, som i högskoleprovet.

När det gäller modeller för validering identifieras två övergripande typer – systemanpassad respektive systemförändrande validering. Den systemanpassade valideringen kännetecknas av att utgångspunkten tas i de krav som ställs i det befintliga systemet – på arbetsmarknaden och inom utbildningssystemet. Den systemförändrande valideringen kännetecknas av en strävan att ta vara på den kunskap och de erfarenheter som finns hos de människor som deltar i validering, och att (i större eller mindre utsträckning) förändra systemet utifrån detta.

Validering utvecklas och genomförs alltid i ett sammanhang. Detta betyder att frågor kring makt och inflytande är viktiga. Hur ska verksamheten organiseras, och vilka krav ska ställas? Relationen till sammanhanget har också betydelse för möjligheten att skapa generella valideringsmodeller. Här finns svårigheter som är relaterade till strävan att synliggöra kunskap som individen utvecklat i ett specifikt sammanhang, och att sedan dokumentera kunskapen på ett sätt som är meningsfullt i ett annat sammanhang. En aspekt av detta är erfarenhetens språkliga dimension, vilket bland annat påverkar möjligheterna att få en rättvisande bedömning av kunskaper utvecklade i ett annat land.

En viktig aspekt av valideringen är dess legitimitet. Ett nytt och alternativt system för dokumentation av kunskap och kompetens accepteras inte utan vidare. Förtroendet för verksamheten behöver utvecklas, och man måste uppleva att det finns en nytta med den.

Validering innebär möjligheter för individer att synliggöra sina kunskaper och att få använda dessa i större utsträckning, men också att få komplettera och bygga vidare från den nivå där man faktiskt befinner sig. Valideringen innebär samtidigt ökade möjligheter att ta vara på den kompetens som finns i samhället. Dessutom innehåller utvecklingen av validering en potential för systemförändring. Samtidigt finns alltså en problematik kring generaliserbarhet och legitimitet. Validering som kunskapsbedömning kan också bli ett makt- och sorteringsinstrument. Man behöver alltså reflektera över vilka syften och värderingar som ligger till grund för olika initiativ på valideringsområdet.

Summary

There is a shift in focus from education to (lifelong and life wide) learning. This highlights the need to make informal and non-formal learning more visible. The interest in translating qualifications from abroad is also growing. These needs are expected to be fulfilled through the process of recognition/acc-
reditation/assessment/validation¹ of prior (experiential) learning (RPL), which has drawn more and more attention to it.

In this report the history and different definitions and aims of RPL are discussed. Theoretical perspectives on RPL are given based in the concepts of learning, experience and assessment. Different models of RPL are described. In addition to this the relation of RPL to its context, the question of legitimacy and different possibilities and problems with RPL are discussed.

There are different definitions of RPL, and the concept can include formal as well as informal assessments which recognise and make prior learning visible. The concept “validering” was introduced in Sweden in 1996 as a part of the Adult Education Initiative, but similar phenomena has existed even before that. The development of RPL started in the USA in the beginning of the 1970's. The aim was mainly social justice, to broaden access to higher education. In the 1980's RPL was growing in Europe, and the aim was to a greater extent related to economic development and the potential of using available competence in the labour market. In the 1990's a third main aim was introduced, namely social change. In South Africa attention has been paid to the possibility to make use of knowledge existing within groups that have had limited access to formal education, and to bring about change within the educational system.

¹ Different terms are used in different countries. “Validering” is the term in Swedish. In this summary we use the abbreviation “RPL”.

In the development of RPL there is one trend focussing experiential learning, with the portfolio as a central method where reflection and documentation is making prior learning visible. Another trend is accentuating situated learning, which is expressed through an ambition to assess knowledge and competence in a real situation, for example in the workplace. Here is however a tendency to behaviourism in the assessment as the focus is on the ability to perform certain defined tasks. In addition to this prior learning is also assessed in standardised test, for example the Swedish Scholastic Aptitude Test.

Models of RPL are categorised in two main types – RPL adapted to the system and RPL changing the system. The point of departure for RPL adapted to the system is the demands of the system – in the labour market or the educational system. Characteristic of RPL changing the system is the ambition to recognise the knowledge and experiences of the participants, and to change the system from this.

RPL is developed and used in a context. This means that questions concerning power and influence are important. How should RPL be organised, and what should the criteria for acceptable knowledge be? The relation to the context has influence also on the possibility to create general models of RPL. Here are difficulties identified related to the ambition to make visible knowledge developed in a specific context, and to document this knowledge in a way that is transferable to another context. An aspect of this is the relation between experience and language, which has influence on the possibility to make a fair assessment of knowledge developed in another country.

An important aspect of RPL is its legitimacy. A new and alternative system for documentation of knowledge and competence is not accepted without problems. Confidence in the model used must be developed, and it must be experienced as useful and meaningful.

RPL means a possibility for the individual to make his or her knowledge visible and to use this knowledge to a higher degree,

but also to supplement the knowledge starting from the actual level rather than from the basic level. In addition to this RPL gives the possibility to use available competence in the labour market, and there is also the potential of changing the system. Still there are problems related to generalisation and legitimacy. The assessment dimension of RPL also means that it is a potential instrument of power and classification. Thus you have to reflect upon what aims and values that are the basis of different RPL initiatives.

Inledning

Det livslånga lärandet och det livsvida lärandet är begrepp som har fått allt större uppmärksamhet i vårt samhälle. Fokuseringen på lärande innebär också att blicken i viss utsträckning flyttas från den formella utbildningen till det informella lärande som sker i vardagsliv och arbetsliv, och till det lärande som sker i icke-formella utbildningssammanhang. Samtidigt finns det ett behov av att relatera det informella och icke-formella lärandet till de mer formella sammanhangen. Hur ska detta gå till? Det svar som har lyfts fram är framför allt ”validering”.

Genom att utveckla former för validering förväntar vi oss att kunna göra det informella och icke-formella lärandet synligt och därmed öka dess värde och användbarhet. Starka förhoppningar finns också att på ett bättre sätt kunna översätta och ta vara på formella meriter från andra länder. Det handlar både om att ge individen erkännande för vad han eller hon faktiskt kan, och att ur samhällsperspektiv bättre kunna ta vara på den kompetens som finns i befolkningen.

Validering som begrepp lanserades i Sverige 1996, i samband med Kunskapslyftet. Den valideringsverksamhet som har utvecklats har i första hand varit relaterad till utbildningar på gymnasienivå. I ett internationellt perspektiv är valideringens historia i Sverige relativt kort och ligger inom ett begränsat område (även om det också tidigare har funnits verksamhet i vårt land som skulle ha kunnat betecknas som validering). Valideringen började utvecklas i USA runt år 1970 och har sedan spridits till ett stort antal länder. Först handlade det om att vidga tillträdet till högre utbildning, senare har validering av yrkeskompetens blivit ett stort område.

Inför det fortsatta arbetet med validering i Sverige har denna kunskapsöversikt kommit till, med syftet att samla dokumenterade erfarenheter av validering från olika håll i världen – erfarenheter som kan ligga till grund för det fortsatta arbetet med att utveckla former för och kunskap om validering i vårt land.

Validering kopplas alltså, när det gäller relationen till utbildningssystemet, till såväl gymnasienivå som till högskolenivå. I denna översikt har vi valt att innefatta båda dessa delar utan någon tydlig åtskillnad. Detta beror främst på att vi vill ge en så heltäckande och bred bild som möjligt. Dessutom är det på många sätt svårt att göra en sådan åtskillnad. Utbildningssystemen ser olika ut i olika länder. När man utvecklar validering med koppling till högskolenivå handlar det ofta om att ge nya möjligheter när det gäller tillträde till högre utbildning. Validering används alltså för att ge behörighet och underlag för urval – något som i Sverige i stor utsträckning sker genom utbildningar på gymnasienivå. Slutligen behöver inte validering som främst är relaterad till arbetsmarknaden ha någon tydlig koppling till den ena eller andra utbildningsnivån.

I arbetet med denna kunskapsöversikt har vi utgått från begreppet validering och sökt efter texter som behandlar ämnet ur olika aspekter. Översikten innefattar såväl granskade forskningsresultat som rapporter, handböcker etc. om validering.¹ Vi har utifrån detta försökt ge en översikt över den kunskap som finns. Här finns dock ett problem. Begreppet har ingen entydig motsvarighet internationellt (vi menar då på engelska, som är det språk utöver svenska som vi har haft möjlighet att ta del av texter på). Den flora av begrepp som finns har säkert bidragit till att vi inte har kunnat finna alla texter inom området. Det är för övrigt något som knappast är möjligt oavsett vilket ämne man intresserar sig för, speciellt om en begränsad tid står till förfogande. De texter vi har utgått från kommer i första hand från olika europeiska länder, från USA, från Sydafrika samt från Australien. Vi tror och hoppas att vi genom detta kommer att ge dig som läsare en relativt heltäckande bild av vilka tankegångar och modeller som finns i dag när det gäller validering av kunskap och kompetens.

¹ Vissa av de texter vi läst har hämtats i elektronisk form från Internet. Detta är anledningen till att det vid några citat i rapporten saknas angivelse om vilken sida i originalet som de hämtats från – vi har i dessa fall fått en version av texten där detta inte framgår. Det rör sig dock om kortare artiklar, och i vår referenslista redovisas vilka sidor av respektive tidskrift som artikeln omfattar.

Efter denna inledning kommer vi att under rubriken *Vad är validering?* ta upp ett antal definitioner av begreppet. Därefter beskrivs översiktligt *Valideringens historia* inklusive vilka huvudsakliga syften med validering som har formulerats. I det följande kapitlet ger vi med hjälp av olika teoretiska tankegångar *Perspektiv på lärande, erfarenhet, kunskapsbedömning. Modeller för validering* beskrivs sedan, och där ges en övergripande struktur där vi skiljer på systemanpassad och systemförändrande validering. I kapitlet *Validering i ett sammanhang* behandlas företeelsen validering med utgångspunkt att den alltid existerar i ett sammanhang, vilket gör frågor kring makt och inflytande, möjligheter till generalisering samt språkets betydelse aktuella. *Dokumenterade erfarenheter av validering* har samlats i ett särskilt kapitel, även om sådana erfarenheter givetvis ligger till grund för större delen av rapporten. Här handlar det mer specifikt om resultat från ett antal empiriska studier i form av forskning eller utvärdering. I de avslutande kapitlen diskuteras så *Valideringens legitimitet* samt de *problem och möjligheter* med validering som vi speciellt vill lyfta fram.

Vad är validering?

Grundidén med validering är att lärande sker inte enbart inom formella utbildningssystem utan i olika situationer och i olika sammanhang och att allt lärande är värdefullt och bör erkännas oavsett i vilket sammanhang det skett (Challis, 1993).

Validering är ett relativt nytt begrepp i det svenska språket. I Nationalencyklopedins Ordbok från 1996 finns exempelvis varken orden *validera* eller validering med. Däremot definieras *valid* – ”som äger giltighet i visst ... sammanhang” – och *validitet* – ”det att räknas som giltig i visst sammanhang”. I forsknings- och mätningssammanhang handlar validitet om i vilken utsträckning man mäter det som avses att mätas. Att begreppet validering är nytt kan vara en anledning till att innebörden i begreppet har varit och är något oklar. Den allmänna innebörden torde vara ”en process som gör något giltigt i ett visst sammanhang” (Andersson, 2001, s. 180).

Validering som begrepp introducerades i Sverige av Kunskapslyftskommittén i dess första delbetänkande, och man fokuserade då på ”möjligheterna att få kunskap och kompetens värderad och dokumenterad oberoende av var kunskapen inhämtats” (SOU 1996:27, s. 66). Colardyn (1997) beskriver validering som ”bedömning och erkännande av kunskap och kompetens”. I Kunskapslyftskommitténs definition (SOU 1998:51) innefattar validering såväl identifiering, bedömning och värdering av kompetensen som beskrivning av densamma på ett sätt som accepteras av avnämarna. Kunskapslyftskommittén har senare definierat validering som ”en värdering av reell kunskap och kompetens i form av informell diagnostisering och/eller formellt erkännande” inom såväl utbildnings- som yrkessammanhang, och kommittén menade även att validering bör ”vara en process där även vägledning ingår så att individen kan få råd och förslag till åtgärder, som individen kan vidta för att uppnå sina mål med valideringen” (SOU 2000:28, s. 9).

Skolverket lyfter fram betydelsen av såväl informellt som formellt lärande:

Inom Skolverket tillämpas för närvarande en definition av begreppet validering som innebär:

”värdering av kunskaper och färdigheter som den vuxne skaffat sig genom studier, samhällsliv, arbetsliv, dvs både formellt och informellt.”
Prövning, lärarbedömning, självskattning, demonstrationer, diagnoser och studievägledning ses som medel, verktyg i valideringsarbetet. (Skolverket, 1999, s. 10)

Regeringen har definierat validering som ”en strukturerad bedömning, värdering och erkännande av kunskaper och kompetens som uppnåtts både i och utanför det formella utbildningsväsendet” (Dir. 1999:86, s. 1). Här lyfter regeringen även fram tre delar: validering som ger betyg och inriktas på behörighet för vidare studier, validering av yrkeskompetens inriktad på arbetslivet, samt validering med pedagogiskt syfte att anpassa utbildning till deltagarens förutsättningar och förkunskaper. I tilläggsdirektiv (Dir. 2001:47) modifierar regeringen sin definition till att valideringens kärna är att identifiera, värdera och dokumentera befintlig kompetens. I detta sammanhang betonar man också att validering av kunskap och kompetens bör leda till en dokumentation över vad individen faktiskt kan, för att underlätta inträdet på arbetsmarknaden eller antagning till studier.

Grunden för en validering ska enligt TCO (1999) vara att den ska kunna identifiera reell kompetens, teoretisk såväl som praktisk, och kunna beskriva den på ett sådant sätt att beskrivningen kan accepteras av arbetsgivare och utbildningsanordnare.

Validering handlar alltså i stor utsträckning om hur man kan omvandla reell kompetens till formell kompetens, det vill säga att individer ska få ”papper” på det de faktiskt kan. Med en vid definition av begreppet ska kompetens som har utvecklats i informella sammanhang och utanför utbildningsväsendet kunna dokumenteras likaväl som kompetens utvecklad i formell utbildning. Dessutom kan även ett mer informellt erkännande inom en utbildning eller i arbetslivet ses som validering – en sådan

mer diagnostisk bedömning kan till exempel bidra till ”anpassning av utbildningens uppläggning och genomförande i förhållande till den vuxnes förutsättningar och förkunskaper” (Dir. 1999:86, s. 2).

När man ska göra en internationell utblick med utgångspunkt i begreppet validering är det viktigt att vara medveten om att det inte handlar om någon enhetlig företeelse. Inte minst varierar de beteckningar som används för liknande verksamhet i olika länder.

Nganasurian (1999) gör vissa avgränsningar och definitioner som är av intresse. För det första skiljer hon på APL (”accreditation of prior learning”, tillgodoräknande av tidigare lärande) och APEL (”accreditation of prior experiential learning”, tillgodoräknande av tidigare erfarenhetsbaserat lärande). APL handlar då om erkännande av tidigare certifierat lärande, det vill säga att individen har deltagit i en utbildning som innefattar bedömning och certifiering, och denna merit kan tillgodoräknas (på akademisk nivå). APEL handlar däremot om erkännande av lärande som tidigare inte har bedömts och dokumenterats. Denna tydliga åtskillnad mellan APL och APEL har dock suddats ut, och det verkar oftast vara APL som används i Storbritannien som förkortning för båda aspekterna. Förutom AP(E)L är de vanligaste beteckningarna i de engelskspråkiga länderna RPL (”recognition of prior learning”, erkännande av tidigare lärande – Australien, Sydafrika) och PLA (”prior learning assessment”, bedömning av tidigare lärande – USA). I denna kunskapsöversikt har vi dock valt att för läsbarhetens skull i första hand använda det svenska begreppet validering som översättning på alla olika engelska termer. I vissa citat förekommer dock engelska förkortningar/termer, och på några ställen i texten har vi valt att för tydlighetens skull skriva ut förkortningarna eller de mer exakta svenska översättningarna av de olika engelska termerna.²

² De länder som nämns i anslutning till de olika beteckningarna är de (engelskspråkiga) länder som det huvudsakliga underlaget för kunskapsöversikten kommer från.

När det gäller validering med inriktning på vidare studier är en andra viktig definition som bland andra Nganasurian (1999) gör att hon skiljer på validering för tillträde ("access") och validering för tillgodoräknande (i detta fall är den engelska termen "credit"). Valideringen kan både innebära en väg för att få tillträde till en utbildning man annars inte hade varit behörig till och en möjlighet att förkorta utbildningstiden genom att tillgodoräkna sig vissa delar.

Tillgodoräknandet kan dessutom vara generellt eller specifikt. Ett generellt tillgodoräknande, om än inom ett specifikt område, innebär att man, baserat på tidigare erfarenheter och lärande, kan få tillgodoräkna sig vissa delar av en utbildning utan att det tidigare lärandet exakt motsvarar kursens innehåll. Detta skulle i ett svenskt sammanhang kunna innebära att individen tillgodoräknas ett antal poäng i form av en helt individuell kurs, eller att man får tillgodoräkna sig poäng från en kurs med relativt generellt innehåll. Det specifika tillgodoräknandet handlar däremot om att individens kunskaper mer exakt ska motsvara de krav som ställs i den aktuella utbildningen.

Valideringens historia

Valideringens dokumenterade historia börjar i USA, på universitetsnivå, där fenomenet utvecklades ur de studentcentrerade pedagogiska strömningar som fanns i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet. Validering sågs som ett verktyg för social rättvisa, som luckrade upp gränserna mellan akademien och samhället (Michelson, 1996). Starten låg i ett första forskningsprojekt som bedrevs på Princeton, New Jersey, i slutet av 1960-talet och början av 1970-talet. Man ville undersöka om erfarenhetsbaserad kunskap kunde användas i antagningen till högre utbildning. Projektet visade att det gick att jämställa lärande inom och utanför college, att det var möjligt att använda varierande bevis för lärandet, och att validering kunde kopplas till befintliga utbildningar och var särskilt användbart när vuxna med varierande och rika erfarenheter kom (tillbaka) till college/universitet (Challis, 1993; VEETAC, 1993).³ Det var ett sätt för universiteten att värdera kunskap vid alternativa antagningsvägar till utbildning, att vidga tillträdet. Ett ”inkluderande” ideal låg till grund för utvecklingen. Valideringens möjligheter att ta vara på erfarenheter och bidra till social rättvisa har alltsedan dess, till stor del, setts som oproblematisks (Michelson, 1996, 1997).

På 1980-talet spred sig validering till Storbritannien. Det handlade fortfarande om vuxnas tillträde till högre utbildning, om social rättvisa, och det var inte frågan om något centralt system utan om verksamhet på enskilda utbildningsinstitutioner. Validering har sedan mer och mer spritts till ett arbetsmarknadsrelaterat sammanhang. Förändringar av den skotska yrkesutbildningen, som delades in i begränsade moduler och fokuserade på lärandets utfall, skapade förutsättningar för validering även i detta sammanhang, och den yrkesrelaterade valideringen spred sig sedan till England. 1987 startade validering även i Australien i en form som var företagsanknuten (VEETAC, 1993).

³ När det gäller denna beskrivning refererar man till Simosko, Susan (1991). *Accreditation of Prior Learning. A Practical Guide for Professionals*. London: Kogan Page.

Utanför de engelskspråkiga länderna var det framför allt Frankrike som var tidigt ute med utvecklingen av validering av yrkeskompetens. Här introducerades den första modellen för validering 1985. Validering med relation till arbetslivet har sedan fått allt större uppmärksamhet i Europa (Bjørnåvold, 2000).

Validering har alltså setts som något positivt och neutralt, som ökar anställningsbarheten, som ökar arbetsgivares möjlighet att identifiera kvalificerad arbetskraft, som hjälper samhället att identifiera utbildningsbehov, och som ökar nationens globala konkurrenskraft. På senare tid har det emellertid i högre grad uppmärksammats hur värderingar ligger till grund för validering, och att det finns olika alternativ (Michelson, 1997).

I Sydafrika har validering uppmärksammats på 1990-talet som en möjlig väg för att underlätta den samhällsförändring som pågår och eftersträvas. Genom att lyfta fram det lärande som skett i informella sammanhang i de grupper som har haft begränsad tillgång till formell utbildning förväntar man sig att kunna påverka samhällsutvecklingen, och även att kunna åstadkomma förändringar inom utbildningssystemet (Harris, 1999, 2000a, 2000b).

Svensk validering ”före valideringen”

Företeelser som i mångt och mycket motsvarar det som avses med validering har funnits i Sverige även innan Kunskapslyftskommittén introducerade begreppet. Ett exempel på detta är de kurser som har givits och ges av flera folkhögskolor och som kräver särskilda kunskaper och färdigheter, men också personlig disposition för ett framgångsrikt deltagande. I några fall har en form av validering av de sökandes kunskaper och färdigheter genomförts åtminstone sedan början av 1980-talet, sannolikt långt tidigare, och flera lokala modeller har utvecklats, antingen enskilt eller i samarbete mellan näraliggande folkhögskolor. Några av de valideringsformer som begagnats påminner också om en form av enkel portfolio⁴.

⁴ Validering med hjälp av ”portfolio” kommer att behandlas ingående senare i denna rapport.

Beträffande utländsk yrkeskompetens, ett område som uppmärksammas mycket i den svenska diskussionen kring validering, finns också en förhistoria. Verksamhet med Yrkesprövning för invandrare, YPI, har funnits långt innan begreppet validering introducerades.

I relation till högskolan beskriver Abrahamsson (1989) hur 25:4-systemet har gett möjlighet att tillgodoräkna sig till exempel yrkeserfarenheter i antagningen, alltså en form av validering utan att detta begrepp användes. Abrahamsson jämför hur detta svenska system innebär ett generellt tillgodoräknande av erfarenheter, medan motsvarande amerikanska system innebär att erfarenheternas innehåll fokuseras på ett helt annat sätt. Ett annat exempel är högskoleprovet, som ger provtagaren en alternativ väg att passera urvalet till högskolan. I högskoleprovet testas den generella förmågan att klara högskolestudier, och provet är inte knutet till att kunskaperna och färdigheterna ska vara förvärvade i någon speciell utbildning.

När det gäller validering med pedagogiskt syfte att anpassa utbildning till deltagarens förutsättningar och förkunskaper motsvarar detta de formuleringar om vuxenutbildning som finns i läroplanen (Lpf 94) om att rektor ansvarar för att "utbildningen organiseras så att elever kan börja på en nivå i respektive ämne som bestäms av deras förkunskaper" (s. 16), och att "[v]uxna elevers kunskaper skall kompletteras endast i en sådan omfattning att de vid utbildningens slut har kunskaper av samma kvalitet som ungdomarna efter ungdomsutbildningen" (s. 10). Innebörderna som handlar om inriktningen på behörighet för vidare studier och yrkeskompetens för arbetslivet kan jämföras med vad som stadgas⁵ om rätten att genomgå prövning för att få betyg i gymnasieskolans/komvux kurser, och rektors möjlighet att ge betyget Godkänd utan prövning om det framgår av intyg etc. att individen har de kunskaper som krävs. Validering mot betyg innebär formellt sett en sådan prövning, alternativt godkännande utan prövning. I tankarna bakom möj-

⁵ Förordning om kommunal vuxenutbildning, 4 kap. 15§ (SFS 1992:403).

ligheterna till prövning respektive validering finns dock en principiell skillnad – prövning är mer tänkt som en möjlighet att på egen hand studera det specifika kursinnehållet för att sedan pröva sina kunskaper, validering är tänkt som en möjlighet att bedöma och erkänna kunskaper som förvärvats på andra och mindre formella vägar.

Validering i Sverige

Validering (som begrepp) introducerades alltså i Sverige 1996 av Kunskapslyftskommittén. Man formulerade sig då på följande sätt:

Det är också viktigt att få till stånd en utbyggnad av möjligheterna att få kunskap och kompetens värderad och dokumenterad oberoende av var kunskapen inhämtats. Till att börja med gäller det validering i relation till existerande betyg, omdömen och utbildningsbevis. I ett längre perspektiv skulle det kunna bli aktuellt med validering av ett vidare spektrum av arbetslivskompetens. (SOU 1996:27, s. 66)

Kunskapslyftskommittén uppmärksammade sedan begreppet mycket i sin verksamhet och i sina texter (Colardyn, 1997; Levin, 1997; SOU 1998:51; SOU 1999:39; SOU 2000:28). En omfattande valideringsverksamhet utvecklades i många kommuner i anslutning till Kunskapslyftet. Förekomsten av validering kopplad till vuxenutbildningen i Sveriges kommuner har kartlagts och beskrivs av Valideringsutredningen (2001). Man uppskattade då att valideringen i kommunerna under år 2000, för betyg på gymnasiekurser, motsvarade ungefär 1750000 gymnasiepoäng.

Parallellt med detta har validering av utländsk yrkeskompetens utretts av Utredningen för värdering av utländsk yrkesutbildning på gymnasial nivå och utländska arbetslivserfarenheter (SOU 1998:165) och av Utredningen om validering av vuxnas kunskap och kompetens⁶ (SOU 2001:78). Validering i Sverige

⁶ "Valideringsutredningen".

har även uppmärksammats i skrifter från Skolverket (1999), TCO (1999) och Nordisk Folkeuniversitet (Höijer, 1999), och i viss omfattning av Svensson (2000).⁷ Valideringsutredningen drev även tre pilotprojekt (Andersson, 2001) samt initierade en utökad försöksverksamhet med validering av främst utländsk yrkeskompetens (Andersson, Hult & Fejes, 2002). (Vissa erfarenheter från pilotprojekten samt delar av utredningens förslag kommer att redovisas senare i denna rapport.) Utöver de statliga initiativen har även försöksverksamhet med olika former av validering av yrkeskompetens initierats lokalt och regionalt på olika håll i landet (se till exempel Andersson & Fejes, 2002; Hult & Andersson, 2002; Andersson, Fejes & Hult, 2003).

Inom högskoleområdet har också intresset för validering ökat, även om man inte har kommit lika långt där. Ett viktigt steg i utvecklingen är propositionen om ”Den öppna högskolan” (Prop. 2001/02:15). Där föreslår regeringen att högskolesystemet ska bli mer öppet när det gäller såväl behörighet och urval som tillgodoräknanden.

Syftet med validering

Validering är alltså inte någon entydig företeelse utan snarare något som kan ha olika och ofta dubbla syften. Ett uttalat syfte är att bidra till den sociala rättvisan, bland annat när det gäller tillträde till högre utbildning. Det är i detta syfte som valideringen har sina rötter – att erbjuda jämlika möjligheter för grupper som traditionellt haft det svårt att komma in i utbildningssystemet och på arbetsmarknaden (Challis, 1993).

När valideringen blir ett verktyg för synliggörande av yrkeskompetens är syftet mer av ekonomisk art. Ur individperspektiv handlar det om att hjälpa människor att formalisera sin yrkeskompetens, vilket främst kan förväntas hjälpa dem på arbetsmarknaden men även vara av personligt värde för dem.

⁷ I dessa skrifter finns även vissa beskrivningar av andra länders valideringsystem.

Ur arbetsgivarperspektiv kan validering handla om att öka tillgången till formellt kompetent arbetskraft. Ur samhällsperspektiv kan valideringen underlätta och förbilliga försörjningen av arbetskraft (om alternativet är längre formella utbildningar). Validering anses således ha positiva effekter på flera olika plan, och det är ett ekonomiskt humankapitaltänkande som dominerar.

Valideringen förväntas också i vissa fall bidra till en samhällsförändring, men även till förändringar av system i mindre eller större skala (kurser, arbetsplatser, utbildningssystem).

Syftet med ett valideringsinitiativ är alltså inte alltid entydigt. Som vi ska se senare är de positiva effekterna varken oomtvistade eller oproblematiska. Konsensusperspektivet på validering dominerar, men det finns även ett konfliktperspektiv. Validering är varken den billigaste eller den lättaste vägen för alla (Challis, 1993). Finns det verkligen en efterfrågan på validering, eller handlar det om en "tillgångsstyrd" företeelse, en lösning som söker sitt problem (Bjørnåvold, 2000)? Validering för tillträde till högre utbildning, liksom validering av yrkeskompetens, sker oftast på systemets villkor, och en central fråga blir hur de höga krav som då ofta ställs ska förenas med en strävan efter att öka den sociala rättvisan genom att erbjuda validering för bredare grupper. Och bakom en strävan efter samhällsförändring kan även ligga ett samhällsekonomiskt behov av att förbättra konkurrenskraften på den globala marknaden.

Perspektiv på lärande, erfarenhet, kunskapsbedömning

Validering handlar alltså om olika former av bedömning av kunskap och kompetens, som utvecklats genom tidigare erfarenheter från mer eller mindre formella/informella lärandesammanhang. Vad står då dessa begrepp för? Vilka synsätt är speciellt relevanta när fokus ligger på validering? Hur utvecklas den tillit som är en förutsättning för att bedömningen ska tilldelas ett värde?

Lärande

Harris (2000a) ger en översiktlig karta över olika sätt att se på lärande med relevans för problematiken kring validering. Hon pekar på hur de olika perspektiven skiljer sig åt när det gäller fokus på beteende eller på tänkande, på individen eller på det sociala sammanhanget, på innehavet av kunskap eller på deltagandet i ett sammanhang, samt på kunskapen som en representation av verkligheten eller på verkligheten som en social konstruktion där ”texten” inte har någon direkt ”verklig” motsvarighet. I behavioristisk teori ligger fokus på individens beteende. Kognitivismen fokuserar också på individen, men på hans/hennes tänkande, de inre processerna som skapar representationer av verkligheten. Konstruktivismen innehåller dels en individuell riktning, dels en social riktning. Den individuella konstruktivismen intresserar sig alltså för hur kunskap konstrueras på individuell nivå, men det finns en mer eller mindre uttalad tanke att utvecklingen leder fram till vissa förutsägbara kunskaper. I den sociala konstruktivismen är det situerade lärandet huvudtema – kunskap konstrueras genom människors deltagande i ett socialt sammanhang. (Harris, 2000a)⁸

⁸ De övergripande kunskaperna om dessa inriktningar har hämtats från en mängd källor som inte refereras här. Indelningen mellan olika riktningar är omdiskuterad. Harris’ beskrivning används här eftersom den knyter an till vidare diskussioner kring just validering.

När det gäller teorier med relevans för validering finns två dominerande riktningar, vilka på olika sätt kombinerar dessa lärandeperspektiv. Den ena riktningen fokuserar det erfarenhetsbaserade lärandet, vilket innebär individuell konstruktivism med kognitivistiska inslag. Individen formulerar sin egen kunskap utifrån sina erfarenheter, och de mentala reflekterande processerna ses som centrala. Den andra riktningen innebär en strävan att göra bedömningen autentisk, förlagd till en naturlig situation, vilket implicerar fokus på situerat lärande, men med en bedömning som till stor del utgår från förutbestämda beteendekriterier. Man vill undvika standardisering men formulerar ändå standardnivåer. Ibland möts och kombineras dessa riktningar, vilket innebär att det inte finns någon entydig uppdelning i (validerings)praktiken. Det finns också en rörelse där det erfarenhetsbaserade lärandet i ökad utsträckning betraktas ur ett "situerat" perspektiv.

Erfarenhet och lärande

En viktig aspekt av lärandet är just hur det är relaterat till våra erfarenheter. Avis (1995) diskuterar hur man ska se på erfarenhet i relation till lärande – hur ska erfarenheten värderas? Han lyfter fram fyra sätt att se på kunskap och erfarenhet.

Kunskaper och erfarenheter kan användas som ett pedagogiskt verktyg, för att motivera lärande med vissa bestämda mål. Detta blir ett icke-autentiskt sätt att använda erfarenheten. Man kan också ha ett positivistiskt/empiristiskt synsätt på kunskaper/erfarenheter. Detta innebär ett autentiskt men neutralt förhållningssätt till erfarenheten – man ser kunskaper och erfarenheter som direkt tillgängliga och sanna. Perspektivet förnekar därmed att det kan finnas skillnader i perspektiv och sätt att erfara verkligheten. Nästa synsätt är relaterat till identitetspolitik. Här ses också den "sanna kunskapen" som tillgänglig i erfarenheten från verkligheten. Men förståelsen är relaterad till identiteten – man kan inte självklart förstå andra människors erfarenheter, och vissa grupper anses ha större tillgång till sann kunskap i vissa avseenden. Som alternativ till dessa synsätt lyfter Avis (1995)

fram ett dialogiskt förhållningssätt, som innebär att erfarenheter inte kan beskrivas och bli tillgängliga utanför ett språkligt och tolkande sammanhang.

Those educational strategies seeking to treat experience as inherently transparent operate with a fallacy that delivers a ready and uncritical acceptance of positivism and empiricism. Those currents that refuse the discursive production of experience imply an unmediated access to 'reality'. Occasionally this is hidden beneath a veneer of negotiation in which the presence of power is forgotten and the learner is led to the 'correct' understanding. (Avis, 1995)

Ett dialogiskt synsätt kan fungera frigörande genom att det erkänner skillnader och motsättningar men samtidigt motsätter sig essentialism. (Avis, 1995)

Lärande beskrivs av Jarvis (1987) som en transformation av erfarenheter till kunskaper, färdigheter och attityder. Lärande via erfarenheter synes vara begränsad till en särskild sorts lärande vilken antingen innefattar deltagande eller emotionellt engagemang. Eftersom detta är en särskilt viktig form av lärande, så är det viktigt att förstå att allt lärande vilar på en erfarenhetsbas. Inlärn timer börjar alltid med erfarenhet, och omvandlingsprocessen för denna initiala erfarenhet är detsamma som lärandeprocessen. Lärandet är också öppet för social och psykologisk påverkan. Erfarenheter innefattar relationer mellan människor och den sociokulturella miljö i vilken de befinner sig. Lärande är alltså också knutet till den sociokulturella miljön. En annan faktor är tiden. Både individen och de sociokulturella erfarenheterna varierar över tid. Det är i denna livsvärld som människor existerar, gör erfarenheter och möjligen tillägnar sig kunskaper, färdigheter och attityder.

Att förstå mänskliga erfarenheter är grundläggande för att förstå lärande – det lärande som är resultatet av ett förhållande mellan personliga erfarenheter och en sociokulturell, temporär, miljö i vilken erfarenheten uppträder. Det som ackumuleras är en ökande kunskapsbas som är resultatet av tolkningar av reflektioner och erfarenheter. Vad som finns i kunskapsbasen är transformationen av dessa erfarenheter. Alla erfarenheter resulterar för övrigt inte i utveckling och lärande och i vissa fall kan läran-

det skada självet. Några erfarenheter leder till alienation, andra till anomi; alla erfarenheter är inte meningsfulla, några är meningslösa. (Jarvis, 1987)

Erfarenhetsbaserat lärande

Det traditionella västerländska "neutrala" synsättet alltifrån upplysningen sätter individen i centrum och innebär att vi anses göra direkta sanna erfarenheter av verkligheten, och genom det rationella förnuftets reflektion omvandlas erfarenheten till kunskap (Michelson, 1996). Ett viktigt begrepp i relation till validering är "erfarenhetsbaserat lärande" (Kolb, 1984). Kolbs "lärcykel" innebär att konkreta erfarenheter ligger till grund för observationer och reflektion, vilket leder till abstraherande och generalisering. Generaliseringarna kan prövas genom aktivt experimenterande, som ger nya konkreta erfarenheter.

Warner Weil och McGill (1989a) lyfter fram fyra skilda perspektiv på eller inriktningar i diskussionen kring det erfarenhetsbaserade lärandet. En inriktning handlar just om validering, eller bedömning och erkännande av tidigare erfarenhetsbaserat lärande (APEL). Det kan handla både om tillträde till och tillgodoräknanden inom högre utbildning, och om validering av professionell yrkeskunskap. Fokus ligger på lärandets utfall, snarare än på lärandeprocessen. Det viktiga är vad man kan just nu, utifrån sina tidigare erfarenheter. Det erfarenhetsbaserade lärandet ses som neutralt, i betydelsen att erfarenheter kan lyftas ut från sitt sociala sammanhang och värderas frikopplat från sammanhanget. Validering ses som värdefullt för individen genom att hans eller hennes styrkor lyfts fram snarare än svagheter. Bidraget till en social förändring är indirekt, genom att individen ges möjlighet att gå vidare och förändra sin situation genom utbildning och inom arbetslivet.

I den andra inriktningen betonas de möjligheter erfarenhetsbaserat lärande ger att förändra utbildningssystemet. Här är det lärandeprocessen som står i fokus, och de möjligheter till förändring av denna som finns, men också de förändringar när det gäller utfall som detta kan leda till.

I den tredje inriktningen är det sociala förändringar som är det centrala. Att lära av sina erfarenheter blir ett sätt för individer och grupper att utveckla medvetenhet om sociala strukturer och alternativa perspektiv – som grund för sociala förändringar. Erfarenheten och den kunskap den lett till ses som värdefull i sig, och att validera denna inom ett formellt system blir motsäggelsefullt och svårt – hur ska man värdera alternativa perspektiv inom det etablerade systemet?

I den fjärde inriktningen handlar det erfarenhetsbaserade lärandet främst om den personliga utvecklingen. En utvecklad förståelse av sig själv, sina erfarenheter och relationer kan öka och förbättra självmedvetenhet, självförverkligande och individens relation till andra människor.

Warner Weil och McGill (1989a) menar att dessa fyra inriktningar är mer eller mindre frikopplade från varandra, och att man skulle kunna vinna på ökad medvetenhet inom respektive inriktning om vilka alternativ som finns.

Ett förändrat synsätt

Warner Weil och McGill (1989b) pekar också på det paradigmskifte som pågår, från den dominerande tron på det rationella, logiska och linjära till en situation där tveksamhet, försiktighet, paradoxer etc. ses som något normalt.

In the old, the power of particular groups to define the ways in which experience is interpreted tends to be taken for granted; in the new, such power, and its consequences, is questioned and challenged. The old paradigm was founded on the belief that knowledge could be built up, piece by piece, through fragmenting it down into its component parts. This belief is reflected in the current structures and assumptions of academic institutions. The new paradigm stresses wholeness through interconnectedness and interdependence of biological, psychological, social and environmental phenomena and the ways in which they impact upon our experience – at individual, community, social and global levels. (Warner Weil & McGill, 1989b, s. 267)

I detta paradigmskifte ligger också nya möjligheter för det erfarenhetsbaserade lärandet och då bland annat validering. Förändring kan ske från det gamla paradigmet:

For example, when APEL is interpreted in practice as strictly a functional means to an end, and as a process of fragmenting experience into competences that are predetermined by traditional academic- and employer-based criteria, the assumptions of the old paradigm can be reinforced. The same occurs in social change movements that deny or subordinate personal experience, and refute the possibility of a ruling theory being challenged and transformed by new experience. (Warner Weil & McGill, 1989b, s. 268)

Validering erbjuder möjligheter som inte enbart handlar om bedömning av kunskap. Den reflektion som ligger i valideringsprocessen behöver inte bara fokusera på lärandets utfall, utan även på lärprocessen och vad det innebär att lära. På så sätt kan validering betyda en form av metalärande. Den erfarenhetsbaserade valideringen ger inte bara möjlighet att analysera de egna erfarenheterna utan också möjlighet att se de mönster och skillnader som finns i/mellan de erfarenheter människor från olika grupper har. Detta kan också betyda nya sätt att ta vara på deltagarerfarenheter i de utbildningar valideringen kan leda fram till.

We recognize the considerable value of APEL as a vehicle for access to opportunity. But, if staff who participate in the teaching of educational programmes had opportunities to participate in the use of APEL procedures and processes towards these wider ends, they may become able to use to greater effect the rich curricula provided by learners' experiences. (Warner Weil & McGill, 1989b, s. 252)

Michelson (1996) lyfter också fram relationen mellan erfarenhet och kunskap.⁹ Utvecklingen av det västerländska synsättet med individen i centrum kan i sig ses som en demokratisk rörelse, eftersom alla fick tillgång till erfarenheten och den tidigare auktoritära definitionen av den sanna kunskapen utmanades. I vuxenpedagogiska sammanhanget har den traditionella disciplinära

⁹ Michelsons (1996) artikel bygger när det gäller validering främst på APEL, assessment of prior experiential learning, och dess tillämpning i form av portfolio för att bedöma/ekvivalera kunskap på universitetsnivå.

kunskapen utmanats, och erfarenhetens betydelse har lyfts fram. Samtidigt återkommer upplysningens synsätt på relationen mellan erfarenhet och kunskap. Michelson tar fram just Kolb (1984) som ett representativt och inflytelserikt (bland annat när det gäller portfoliometodiken) exempel. Upplysningens ideal återkommer enligt Michelson (1996) i många av de portfoliotillämpningar som återfinns i vissa valideringsmodeller. Studenterna förväntas inventera och beskriva sina erfarenheter och sedan reflektera över vilka kunskaper dessa erfarenheter har lett till. Kunskaperna ses som överförbara mellan olika sammanhang, och det är de erfarenhetsbaserade kunskaper som är värdefulla på universitetet som räknas.

Situerat lärande – kompetens och potential

I det sociokulturella perspektivet, med rötter hos bland andra Vygotsky, betonas kunskapens och kompetensens koppling till situationen (Säljö, 2000). Perspektivet belyser dessutom de problem som kan finnas med att överföra kompetens mellan liknande men ändå olika (yrkes)sammanhang i olika kulturer, och att sedan bedöma kompetensen i ett nytt sammanhang. Detta blir speciellt viktigt att beakta i sammanhang där fokus ligger på validering av utländsk (yrkes)kompetens. Det som skiljer sig åt mellan de olika sammanhangen är bland annat vad Säljö benämner fysiska respektive intellektuella redskap, eller med andra ord de fysiska verktygen och språket. Perspektivet lyfter alltså fram flera centrala aspekter som bör vara viktiga att uppmärksamma och ta hänsyn till i relation till utvecklingen av validering. Motsvarande problematik kan också finnas i relationen mellan vardags- och arbetslivs- respektive utbildningssammanhangen, vilket citatet nedan från Ellström (1992, s. 40) belyser.

En annan tankegång inom detta perspektiv är relationen mellan kompetens och potential, där Säljö betonar betydelsen av individens potential inom den "proximala utvecklingszonen", vad man klarar av och gradvis kan lära/tillägna sig tillsammans med andra kanske mer kompetenta människor i ett sammanhang, snarare än den kompetens man kan visa upp på egen hand.

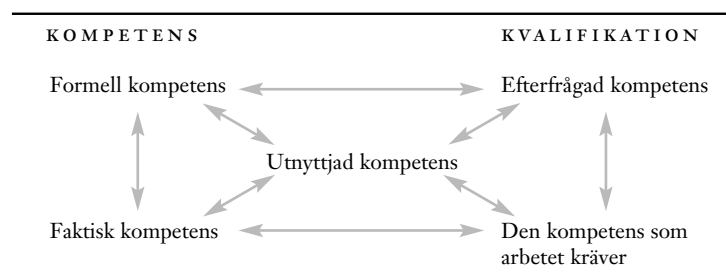
Med begreppet utvecklingszon ville Vygotsky betona att det intressanta ur ett psykologiskt perspektiv är inte enbart, eller ens i huvudsak, den kompetens som barnet (eller den vuxne) redan uppvisar (vilket är det som i bästa fall kan antas komma fram i en provsituation), utan också vad som är potentialen i hans/hennes förståelse och agerande. (Säljö, 2000, s. 122, kursiv i originalet)

Relationen mellan kompetens, kvalifikation och yrkeskunnande

Ellström (1992) menar att det utifrån de skillnader som finns mellan å ena sidan vardagsliv/arbetsliv och å andra sidan skola/utbildning finns grund för att se reell respektive formell kompetens som två skilda typer av kompetens, vilka inte kan jämföras med kvantitativa mått.

Mot denna bakgrund kan man argumentera för att den reella kompetensen skall betraktas, inte som högre eller lägre än den formella, utbildningsrelaterade, kompetensen, utan snarare som kvalitativt skild från denna kompetens. Av detta resonemang följer att man vid analyser av yrkeskunnande bör analysera och värdera individers reella kompetens utifrån den praktiska situation där den tillämpas, snarare än utifrån kriterier knutna till formella utbildningskrav. (Ellström, 1992, s. 40)

Följande modell (Figur 1), som utvecklats av Ellström (1992), lyfter fram fem skilda sätt att se på yrkeskunnande och belyser relationen mellan olika aspekter av kompetens/kvalifikation.



FIGUR 1. Relationer mellan olika innebörder av yrkeskunnande (Ellström, 1992, s. 38).

Kompetensen finns hos individen. Den faktiska eller reella kompetensen överensstämmer sällan helt med den formella kompetensen (även om det finns större eller mindre överlappningar). Exempelvis kan lärande i informella och icke-formella sammanhang, som i arbetet, leda till att den reella kompetensen utvecklas utöver den formella. Men å andra sidan kan en arbets-situation som inte bidrar till individens utveckling leda till att kompetensen inte vidmakthålls, och den reella kompetensen blir mindre än den man formellt (och reellt) hade när en utbildning avslutades.

Kvalifikationskraven finns i arbetsuppgiften/på arbetsmarknaden. På arbetsmarknaden efterfrågas viss kompetens, vilket ofta innebär formell kompetens (betyg, bevis, behörighet, legitimation etc.). Den efterfrågade kompetensen överensstämmer också sällan helt med den kompetens som faktiskt krävs för att klara arbetsuppgiften – i själva arbetet är det den reella kompetensen som är avgörande. Beroende på konjunkturen kan den på arbetsmarknaden efterfrågade kompetensen variera – å ena sidan kan den efterfrågade kompetensen vara mer omfattande än vad arbetet kräver. Vissa arbeten kan å andra sidan kräva andra, kanske mer kvalificerade, kompetenser än vad som formellt krävs och erkänns. I mötet mellan kompetens och kvalifikation finns den utnyttjade kompetensen – den kompetens individen faktiskt har och som dessutom kommer till användning (Ellström, 1992).

Bedömning av kunskap

Kunskapssynen kommer bland annat till uttryck i de sammanhang när kunskap ska bedömas. När intresset allt mer fokuseras på vad individen faktiskt har lärt sig, oavsett i vilket sammanhang detta skett, i stället för på vilken utbildning man deltagit i (Edwards m.fl., 1996), blir en central fråga just hur man bedömer vilka kunskaper individen har.

Formativ och summativ bedömning

Begreppen potential och kompetens kan relateras till formativa respektive summativa bedömningar av lärande. En formativ bedömning har som syfte att ligga till grund för det fortsatta lärandet, för hur lärande/undervisningssituationen ska formas etc. Den summativa bedömningen summerar resultatet av lärandet, till exempel i ett betyg. Vikten av att skilja på dessa syften med bedömningar i valideringssammanhang har speciellt lyfts fram av Bjørnåvold (2000). Ska valideringen primärt identifiera kunskaper och kompetens för att individen lättare ska kunna planera och gå vidare i sin kunskapsutveckling, eller ska den ge formella meriter som visar vad han eller hon faktiskt kan? Det handlar med andra ord om att fokus ligger antingen på den befintliga kompetensen eller på potentialen att utvecklas vidare.

Värderingsprocessen karaktäriseras enligt Wiliam och Black (1996) av en cykel innefattande framtagande av bevis, som när de har tolkats och tillägnats kan leda till handling, vilken i sin tur kan bidra med ytterligare bevis, och så vidare. En värdering kan anses fylla en formativ funktion när den fått fram bevis som kräver tolkningar vilka utgör grunden för att framgångsrikt förbättra/utveckla ett handlingsmönster. Summativa funktioner prioriterar enhetlighet i innehåll över kontexter och individer. Summativa värderingar är exempelvis slutprov och liknande vars syfte är att ge en bild av vad deltagaren dittills lärt sig av kursen. Formativa utvärderingar innebär ett anpassande av kursen till tidigare tillägnade kunskaper. Både formativa och summativa värderingar kräver att bevis på prestation tagits fram, tolkats och åtgärdats på något sätt. Denna handling kan sedan generera mer bevis och cykeln upprepas (Wiliam & Black, 1996).

Konvergent och divergent bedömning

Med begreppen konvergent bedömning respektive divergent bedömning belyser Torrance och Pryor (1998) två skilda utgångspunkter för en bedömning. Den konvergenta bedöm-

ningen syftar till att kontrollera om individen har lärt vissa saker, medan divergent bedömning undersöker vad individen har lärt. Torrance och Pryor pekar bland annat på problemen kring konstruerade kontrollfrågor (kontroll av om man lärt) i relation till mer genuina frågor där bedömaren inte redan har ett färdigt svar utan vill veta vad individen kan. Dessa båda renodlade bedömningstyper bör dock ses som ytterligheterna på en skala där olika bedömningar kan placeras in. De förutbestämda kunskapskraven är mer eller mindre väl definierade, liksom öppenheten för det icke förutsägbara är mer eller mindre stor.

Autentisk bedömning

En form av kunskapsbedömning som har fått ökad uppmärksamhet under det senaste årtiondet är "autentisk bedömning". Den autentiska bedömningen handlar om att individens kunskap bedöms i naturliga eller simulerade situationer, och med metoder som nära anknyter till den naturliga situationen. Observationer, arbete med uppgifter som ligger nära den vardagliga praktiken och dokumentation i form av portfolio är exempel på bedömningsformer inom denna tradition, som vänder sig mot (den tidigare) dominansen av standardiserade tester av olika slag (Darling-Hammond m.fl., 1995; Torrance, 1995).

En viktig tanke med den autentiska bedömningen är att kunna bedöma standard utan standardisering (Darling-Hammond m.fl., 1995). Explicita kriterier för bedömningen kan formuleras, men olika källor och former av bedömning kan användas. Strävan efter validitet i bedömningen är central, och standardiserade bedömningar med hög reliabilitet men låg validitet kritiseras. Den autentiska bedömningen har fyra centrala kännetecken. För det första innebär bedömningen att man gör saker på riktigt. För det andra bedöms prestationen i förhållande till kända och noga formulerade kriterier. För det tredje innehåller den autentiska bedömningen moment av självbedömning – för att utveckla förmågan att bedöma de egna prestationerna. För det fjärde förväntas deltagarna ofta presentera sitt arbete munt-

ligt och "publikt" – detta för att fördjupa lärandet och ge möjlighet att visa/se att kunskapen är genuin.¹⁰

Darling-Hammond m.fl. (1995) betonar dessutom en aspekt av den autentiska bedömningen som bör beaktas i relation till validering. Autentiska bedömningar är i sina tillämpningar nära knutna till lärandeprocessen, genom att bedömningen sker till exempel under arbetets gång, och bedömningen kan vara en del i utvecklingen av en lärande organisation. Hur hanterar man detta när bedömningen handlar om validering, där tanken är att bedöma kunskapen efter att lärandet skett, på ett sätt som gör individens kunskap rättvisa oavsett i vilket sammanhang han/hon har lärt?

Bowden och Marton (1998) framhåller betydelsen av bedömningar där syftet är att ta reda på vad studenterna faktiskt har lärt sig. Samtidigt pekar de på svårigheten med "autentiska" bedömningar, där strävan är att bedöma prestationer i en verklig situation. Bedömningssituationen blir oftast simulerad, och dessutom finns problemet med hur representativ en sådan situation är i relation till alla tänkbara "verkliga" situationer. Vad Bowden och Marton (1998) betonar är behovet av bedömningar som fokuserar på den studerandes förmåga att urskilja och samtidigt hantera centrala aspekter av olika situationer.¹¹

En annan intressant fråga som tas upp av West och Fraser (1992) är hur relevant det egentligen är att i bedömningen utgå från observerbara beteenden.

... since learning has to be stated in terms of 'unambiguous' performance statements, the assumption is that if one cannot do so, then no learning has taken place. But must learning always be performatively statable and demonstrable? (Usher, 1989, s. 73)

¹⁰ Darling-Hammond m.fl. (1995) refererar när det gäller dessa fyra kännetecknen till Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46 (7), 141-147.

¹¹ De tankar som ligger bakom detta synsätt är en del av den fenomenografiska traditionen och beskrivs bland annat av Marton och Booth (2000).

Värde och tillit

Två andra begrepp som bör lyftas fram i detta sammanhang är värde och tillit. Resultaten från en validering förväntas ha ett visst värde. Man kan här skilja på begreppen bruksvärde, bytesvärde och egenvärde. Yrkeskompetensen har ett visst bruksvärde, om den är användbar i ett yrkessammanhang, liksom viss teoretisk kunskap främst har bruksvärde i studiesammanhang. Kunskapen/kompetensen har också ett bytesvärde, genom att man får en anställning tack vare sin kompetens, och man får dessutom lön för sin arbetsinsats – eller när man blir antagen till en utbildning utifrån bland annat studiemeriter. Den formella kompetensen har en stark ställning i utbildningssystemet. Men även på arbetsmarknaden finns motsvarande förhållande, i varje fall inom vissa yrkesområden, bland annat på grund av de krav på säkerhet som ställs exempelvis i elbranschen och inom sjukvården. Det blir då viktigt att få papper på sin kompetens, så att den blir formell, för att den ska få ett bytesvärde. Kompetensen, såväl den reella som den formella, kan dessutom ha ett egenvärde för individen – det kan vara betydelsefullt att veta att man kan något och ha fått ett erkännande av detta.¹²

För att den formella kompetensen faktiskt ska få ett bytesvärde krävs det att arbetsgivare och utbildningsanordnare (eller andra parter som ger något i utbyte mot den formella kompetensen) hyser tillit till den formalisering av kompetens som gjorts. När det gäller etablerade former av formalisering som utbildning och betyg är ett visst mått av tillit etablerad, men om tillit ska utvecklas till nya former som validering och kompetensbevis kräver detta förmodligen en viss etableringstid. (Se vidare om tillit hos Giddens, 1990, och om tillit till bedömningar hos Andersson, 2000.)

Bjørnåvold (2000) lyfter fram två olika dimensioner i de krav som ställs för att tillit till och acceptans för validering ska kunna

¹² Se Andersson (2000, s. 14-15) för ett mer utvecklat resonemang kring dessa begrepp.

utvecklas. För det första finns det instrumentella och metodologiska kriterier. I bedömnings- och mätningssammanhang används begreppen validitet och reliabilitet, begrepp som är relevanta även när det gäller validering. Validitet handlar om hur väl man mäter det man avser att mäta. Reliabilitet handlar om hur tillförlitlig mätningen är – kan exempelvis mätningen upprepas med samma resultat? (Yrkes)kompetens är, som ett sociokulturellt perspektiv pekar på, relaterad till ett speciellt (yrkes)sammanhang, en speciell kontext. Kompetensen är inte heller alltid så uttalad eller språkligt formulerad – det handlar i större eller mindre utsträckning om ”tyst” kunskap (se till exempel Molander, 1996). För att uppnå validitet, det vill säga göra en så riktig beskrivning och bedömning som möjligt av kompetensen, krävs metoder för detta. Metoder som ger en rättvisande bild av det kontextuella och ”tysta” måste dock vara mer eller mindre flexibla, öppna och individanpassade. Detta står i viss motsättning till kravet på reliabilitet, som i stället talar för mer standardiserade metoder, metoder som underlättar rättvisande jämförelser mellan olika bedömningar och som ökar öppenheten när det gäller vilka krav som egentligen ställs i bedömningen. Upplevelsen av rättvisa torde vara viktig för tilliten, och det krävs alltså en avvägning mellan strävan efter å ena sidan rättvisa i bedömningen av den enskilda individens kompetens och å andra sidan rättvisa i bedömningen mellan individer. Det sistnämnda behovet uppstår dock i första hand när det handlar om summativa bedömningar.

För det andra tar Bjørnåvold (2000) även upp mer normativa kriterier för att validering som företeelse ska bli accepterad i ett samhälle. En normativ aspekt är att valideringen måste bli formellt legaliserad genom formella politiska beslut. En annan aspekt är att den måste uppnå legitimitet och bli socialt accepterad. Validering handlar alltså inte enbart om bedömning, utan även om värdering och erkännande (se regeringens definition som citeras ovan på s. 6). Dessa normativa aspekter kommer att diskuteras vidare i slutet av rapporten.

Modeller för validering

I litteraturen finns ett antal olika modeller för validering beskrivna. Man kan säga att det finns några teman med ett antal variationer. Som Harris (2000b) konstaterar är olika valideringsmodeller relaterade till sina olika sammanhang – med olika syn på kunskap, lärande, erfarenheter, utbildning och pedagogik etc. Vi har i de olika modellerna, från olika sammanhang, identifierat två övergripande typer – systemanpassad validering och systemförändrande validering.

Med systemanpassade modeller avses att valideringen är uppbyggd utifrån ett befintligt system – av yrken och/eller utbildning(ar). Valideringen är anpassad till detta system, och genom validering anpassas individerna till detta system. Med systemförändrande modeller avses att valideringen ger möjligheter till eller bidrar till en förändring av systemet, i stort eller smått. Det kan vara syften/möjligheter som gäller samhällsförändring, förändring av (delar av) utbildningssystemet eller förändringar inom arbetslivet.

Harris (1999) diskuterar fyra olika modeller för validering (eller erkännande av tidigare lärande, som beteckningen är i Sydafrika). VEETAC (1993) summerar erfarenheter av valideringsverksamhet i Australien, där ett antal exempel har studerats, och tar upp flera olika typer av validering. Dessa beskrivningar är några av utgångspunkterna för den följande framställningen.

Systemanpassad validering

Validering beskrivs ofta oproblematiskt som något av nytta för alla – för individer, utbildningsanordnare, arbetsgivare och samhället i stort. Det handlar om att på olika sätt identifiera och ta vara på den kompetens som finns inom ett befintligt system. För individen blir det enklare att få en formell kompetens. Utbildningen blir effektivare genom att man kan utgå från det individen redan kan. För arbetsgivare synliggörs de anställdas

kompetens, vilken då kan användas bättre. Dessutom behöver arbetsgivaren inte lägga resurser på personalutbildning som handlar om något den anställde redan kan. På samhällsnivå utnyttjas resurserna för utbildning bättre genom att fler kan få utbildning, och på lämplig nivå. Därutöver ges möjligheter att ta tillvara invandrades kompetens på ett bättre sätt (VEETAC, 1993).

En viktig princip för validering ur detta perspektiv är att det är kunskapen som räknas, inte var eller hur man tillägnat sig den. Lärande i arbetsliv och vardagsliv är lika mycket värt som lärande i mer eller mindre formella utbildningar. Möjligheten att lära samma sak i olika sammanhang ses oftast som oproblematisht:

... what is important is the acknowledgement that the individual has achieved the same outcomes or competencies as would be expected if s/he had followed the more usual training path. (VEETAC, 1993, s. 17)

Validering jämförs med konventionell bedömning, där det är ett urval av de kunskaper som ingår i till exempel en kurs som bedöms. Omfattningen av bedömningen i valideringssammanhang kan variera. Rapporten från VEETAC (1993) pekar på behovet av att utnyttja resurserna effektivt i samband med validering, genom att anpassa bedömningen efter hur hög "risk" som ligger i den. Om det endast handlar om mindre delar som ska valideras är risken låg, eftersom mer utbildning och därmed mer bedömning kommer att följa. Om det däremot är stora delar av en utbildning som ska valideras är risken hög. Då behövs en mer noggrann bedömning, vilket innebär att man behöver mer och bättre (högre kvalitet, mer noggrann bedömning) bevis på vad individen kan, och det kan krävas flera bedömare som samverkar. Detta blir också dyrare, vilket är en viktig anledning till att ambitionsnivån bör anpassas till risknivån (VEETAC, 1993).

Validering inbegriper enligt Challis (1993) sex olika moment:

- Identifikation av lärande
- Selektion av detta lärande i relation till specifika syften

- Demonstration av validitet och lämplighet när det gäller detta lärande
- Matchning av läranderesultaten till ramar för erkännande
- Bedömning av bevis i relation till bestämda kriterier
- Formellt erkännande

VEETAC (1993) formulerar en ”best practice”, en modell för validering i sex steg. Challis (1993) ger också en mer utvecklad modell för hur valideringen kan gå till. I följande beskrivning utgår vi från VEETAC:s modell och relaterar denna till Challis beskrivning. Challis lyfter fram de tre parter som huvudsakligen involveras – deltagaren, vägledaren och värdinstitutionen. En viktig utgångspunkt är att valideringen är anpassad till individen. Individerna har olika erfarenheter och olika syfte med att delta i valideringen. Därför är den deltagarfokuserad. Det är alltid deltagaren som väljer, inte vägledaren (Challis, 1993).

- I *informationsfasen* handlar det om att människor ska känna till att validering existerar, att de ska bli intresserade att delta och att de ska få information för att kunna avgöra om de ska anmäla sig. Här krävs bland annat en marknadsföringsplan, informationsmaterial och någonstans dit man som intresserad kan vända sig (VEETAC, 1993). I Challis (1993) modell börjar beskrivningen när den intresserade personen vänder sig till institutionen för att få inledande vägledning.
- I *stöd- och vägledningsfasen* behöver de presumtiva deltagarna klargöra sina förväntningar och identifiera lämpliga kunskapsområden för validering. Detta kan till exempel ske genom samtal och möten i mindre grupper – i en inbjudande och trevlig miljö. Man behöver få uttrycka såväl sina mål som sina farhågor inför valideringen (VEETAC, 1993). När individen fått information och hjälp med att identifiera sina behov kan han/hon bestämma sig för att delta i valideringsprocessen. Det är viktigt att institutionen erkänner värdet av den inledande vägledningen och ger tid och rum för den (Challis, 1993).

- I *ansökningsfasen* är det centrala att den sökande kan dokumentera sin kompetens på ett tillräckligt bra sätt, som underlag för en bedömning. Begripliga ansökningshandlingar, tydliga krav och kriterier samt möjlighet till självbedömning är viktigt i denna fas. En annan viktig del i denna fas är möjligheten att komplettera sin kompetens innan bedömningen sker, vad man kallar för "topping up", genom undervisning och/eller självstudier. Slutligen bör den sökande få vara med och bestämma formerna för valideringen – intervjuer, tester eller bedömningar i den praktiska arbetssituationen kan vara alternativ (VEETAC, 1993). Challis (1993) förtydligar denna fas genom att den i hennes modell omfattar tre skilda steg:
 - För det första handlar det om att individen behöver identifiera sin kompetens. Många individer är inte vana att reflektera över vad de är duktiga på. Man kan eventuellt tycka att det är lätt att prata om sitt jobb, men när det gäller erfarenheter från mer informella sammanhang är man omedveten om sin kunskap och dess värde. Under valideringsprocessen får individerna tillfälle att reflektera över sin kunskap med hjälp av stödjande vägledare. Detta är ett viktigt moment. Genom att reflektera över och identifiera kunskaper och färdigheter kan individerna gå till nästa steg, det vill säga att fundera över frågan vad man ska göra med dessa kunskaper och färdigheter. Challis (1993) betonar också att individerna får ett starkt självförtroende under detta steg, i och med att de upptäcker sina kunskaper och förmågor. Detta kan bli en ny motivation till vidare studier. Individen ska engagera sig i att reflektera och utnyttja detta för att se hur man ska använda valideringen för att få specifika meriter eller karriärmöjligheter. Han/hon ska skapa en lista över kompetens eller färdigheter som visar på generella och yrkesmässiga förmågor. Institutionen ska erbjuda kvalificerade vägledare som stöder individen under reflektionsprocessen och hjälper honom/henne att formulera redovisningar av förmågor och prestationer. Vägledaren ska också kunna hjälpa till med att skapa en positiv självbild.
 - För det andra gäller det att relatera kompetensen till kriterier för bedömningen. Ifall den identifierade kompetensen

ska användas till vidare studier, behöver den sättas in i en kontext. I England är det till exempel vanligt att använda NVQ:s kriterier. För att kunna använda erfarenhetsbaserad kunskap behöver individerna ha en klar bild av sin kompetens och hur den skulle kunna användas. Det handlar om att matcha sin identifierade kompetens mot checklistor (som relaterar till möjliga kvalifikationer eller delar av kvalifikationer). Individen ska här också kunna bestämma ifall han/hon ska fortsätta valideringsprocessen eller i stället följa mer traditionella vägar till de önskade resultaten. Vägledaren kontrollerar institutionens checklistor, som även ska informera deltagaren om de potentiella vägar som de identifierade erfarenhetsbaserade kunskaperna skulle kunna leda in på.

- För det tredje ska individen samla bevis på att kompetensen finns. Detta är det svåraste steget, där man skapar en portfolio. Challis tar upp två typer av portfolio – den självorienterade (behandlas nedan, i avsnittet om den ”Trojanska hästen”) och den resultatorienterade. Här är det främst den resultatorienterade portfolion som är aktuell. Denna typ av portfolio kan betraktas som en produkt. Den formas av existerande yrkeskunskaper/kvalifikationer. Individens nutida situation och dagens behov i relation till yrket betonas. Den inkluderar listor över kompetenser och jobb kvalifikationer utifrån dess specifika syfte. Individen ska alltså identifiera och registrera sitt lärande samt samla bevis för det. Han/hon ska välja syfte och inriktning för portfolion samt de bevis som krävs för det specifika syftet. Individen ska också skapa en form av ”korsreferensindex” som klart demonstrerar relationen mellan bevis och kompetens. Institutionen ska även här erbjuda vägledning. Vägledaren ska ge råd till deltagarna, individuellt och gruppvis, vägleda under portfolioprocessen, samt kunna definiera vad som krävs som bevis för bedömningskriterier. (Challis, 1993)

- *Bedömningsfasen* handlar om själva kompetensbedömningen. Här krävs det att bedömnarna är väl insatta i både kunskapsområdet och i vad validering är. Det krävs också flexibilitet

när det gäller hur bevisen för kompetensen kan se ut, samtidigt som de kompetenskriterier som finns ska tillämpas. Bedömningen måste vara systematisk och tillförlitlig, men metoden bör av effektivitetsskäl anpassas till risknivån (VEE-TAC, 1993). Bedömningen av bevis gäller olika kriterier – validitet, autenticitet, omfattning etc. Under hela processen äger en informell och verbal bedömningsprocess rum. Den typen av bedömning görs av vägledare och lärare då de engagerar sig i valideringsprocessen. Den formella bedömningssty-
pen görs dock av representanter från till exempel universitet eller arbetsgivare. Det kan hända att individen får höra att bevisen inte är tillräckliga. Challis (1993) betonar dock att det inte betyder ett "misslyckande". Bedömningsprocessen handlar inte om att "lyckas" eller "misslyckas" utan den handlar om att godkänna de anspråk deltagaren gör, eller att föreslå metoder som kan användas för att komplettera port-
folion. När deltagaren får en sådan kommentar, att dennes portfolio inte visar tillräckliga bevis för att göra anspråk på att nå upp till kraven, är det upp till studenten att fortsätta och komplettera sin portfolio. En sådan kommentar ska inte vara överraskande för studenten eftersom vägledaren bör påpeka brister eller gap mellan samlade bevis och kriterier under portfolioproessen. I bedömningen kan olika metoder användas, till exempel tekniktester, skrivtester, observationer av bedömare eller verbala tester. Det handlar i denna fas om att individen ska presentera bevis och ifall dessa behöver kompletteras ska han/hon garantera att detta görs. Vägledaren ska stödja individen och fungera som en brygga mellan honom/henne och bedömaren. Institutionens uppgift är att ge möjlighet till en bedömningsprocess och att ta hänsyn till kostnadsfrågor för de studenter som inte har tillräck-
liga ekonomiska resurser (Challis, 1993).

- I *den senare vägledningsfasen* ges återkoppling som ligger till grund för deltagarens fortsatta utveckling. Dessutom ges deltagaren möjlighet att ge återkoppling på själva valideringsprocessen. Deltagare som misslyckats ska dessutom informeras om möjligheterna att överklaga eller ompröva valideringsresultatet – detta är en säkerhetsventil som samti-

digt tydligt visar på en strävan efter rättvisa i bedömningen (VEETAC, 1993). Challis (1993) lyfter inte fram detta steg, men påpekar ändå (inom ramen för bedömningsfasen) att vägledaren ska ge mer hjälp ifall portfolion bedöms som "icke tillfredsställande".

- I *certifieringsfasen* görs slutligen den formella rapporteringen och dokumentationen av valideringens resultat. Här krävs naturligtvis ett väl fungerande system för denna administrativa hantering (VEETAC, 1993). Detta är alltså institutionens uppgift. Challis (1993) påpekar också att det kan finnas olika institutioner som individen kan vända sig till för att få ett formellt erkännande, och att alla deltagare i validering inte behöver ha som syfte att få detta formella erkännande.

Ecclestone (1992) beskriver de olika former för bedömning och examination som fanns i Storbritannien vid den tiden. Hon pekar på skillnaderna mellan de olika systemen, och att dessa skillnader innebär problem när det gäller att jämföra meriter och kompetens mellan de olika systemen. Två förhållningssätt till detta problem identifieras – ett pragmatiskt och ett tekniskt. Det pragmatiska förhållningssättet innebär att man kommer överens om att se olika motsvarande meriter som jämförbara, även om det finns skillnader när det gäller innehåll. Detta förhållningssätt fungerar enligt Ecclestone (1992) tillfredsställande vid jämförelser mellan olika modeller inom samma system. Det tekniska förhållningssättet innebär att jämförelser görs mer i detalj för att se vilka meriter som är mer exakt jämförbara och möjliga att ekvivalera. Detta förhållningssätt innebär en ökad kvalitetskontroll och ökad möjlighet att föra över meriter mellan systemen, men det blir också dyrare och mer tidskrävande. För att samordna de olika systemen skulle det krävas ett omfattande arbete, men det skulle också vara värdefullt, speciellt ur individens perspektiv.

A national framework which embraces vocational and academic programmes provided by a wide range of agencies, at all levels of attainment would enable adult learners to enter and re-enter the system at times and places appropriate to their individual needs and intentions. (Ecclestone, 1992, s. 72)

*Prokrustesvalidering*¹³

Harris' (1999) första modell är prokrustesvalidering, vilken betyder att kunskaper och kompetens bedöms utifrån på förhand bestämda kriterier. Detta är relaterat till att det i grunden finns ett ekonomiskt humankapitaltänkande, där kunskaper fungerar som produkter eller varor. Utbildningssystemet utmanas när det gäller synen på var lärande sker, men synen på vilken kunskap som är värdefull utmanas inte.

Although the site of knowledge production is challenged, what counts as knowledge most certainly is not. (Harris, 1999)

Harris pekar på risken att validering av denna typ leder till att endast de vars kompetens ligger i anslutning till de formella kraven kan dra fördel av möjligheten. Det är inte alltid lätt att ta vara på sin kompetens och överföra den i ett fast system. Det inkluderande idealet blir svårt att leva upp till.

Furthermore, there is strong evidence to suggest that candidates need appropriate pedagogic support to successfully recontextualise their prior learning into the language of national standards – irrespective of the content of those standards. (Harris, 1999)

Prokrustesvalideringen handlar i praktiken i första hand om det VEETAC (1993) beskriver som att bli certifierad, att få den formella kompetensen för att få vara verksam inom ett reglerat yrke – något som kan ske genom validering av kompetens hos den som lärt i arbetslivet, i det militära, eller i utbildning i andra länder.

De former för validering av yrkeskompetens som har utvecklats på nationell nivå i Europa från 1980-talet och framåt befinner

¹³ Prokrustes var en rövare i den grekiska mytologin. Enligt honom kunde alla passa i hans säng oavsett storlek. Den som var för kort tånjde han ut, den som var för lång högg han av fötterna/benen på. Uttrycket "prokrustesbädd" är hämtat härifrån (NE, 1994). Harris (1999) använder termen "Procrustean RPL" med referens till Jones, M. & Martin, J. (1997). A New Paradigm for Recognition of Prior Learning (RPL). I: Fleet, W. (Ed.). *Issues in Recognition of Prior Learning: A Collection of Papers*. Melbourne: Victoria RPL Network.

sig i stor utsträckning inom denna konvergenta modell. Det handlar om att validera kompetensen utifrån fastställda kriterier.

Merle (1997) tar upp fyra grundläggande argument för behovet av modeller för validering av yrkeskompetens. För det första läggs (alltför) stor tyngdpunkt på formella intyg, "papperskvalifikationer", i jämförelse med intyg vilka dokumenterar färdigheter som bygger på arbetslivserfarenhet. Merle menar att det krävs mått som ger en bättre balans mellan dessa båda typer av meriter/dokumentation/intyg.

För det andra är den betoning som läggs på akademiska kunskaper och färdigheter ett viktigt argument. Det största hindret att övervinna för tillgodoräknande av kunskaper och färdigheter i arbetslivet är enligt Merle den i samhället rådande kunskapshierarkin, där formell, akademisk kunskap tillskrivs större värde än praktisk kunskap. Detta leder till en undervärdering av yrkesutbildningen och yrkeskompetensen. Kunskapssynen kan alltså ses som ett institutionellt hinder.

För det tredje ser Merle en alltmer ökande fokusering på att tillägna sig kunskaper för kunskapens egen skull, oberoende av arbetets sammanhang. Kritiken mot denna fokusering är en förlängning av argumenten för ett utbildningssystem baserat på tillägnandet av beteendemönster och kompetenser. Idén är inte ny, den kan spåras tillbaka till 1920-talet, och bygger på tanken att när teorin avlägsnas från praktiken så kommer den att leva ett eget liv och få sina egna värden, prioriteringar, organisation och språk i enlighet med en intellektuell ordning snarare än i relation till praktisk yrkesverksamhet. Underförstått i denna kritik finns idén om att större delen av den teoretiska kunskapen och arbetslivets praktiska kunnande, och kunskaper i livet i allmänhet, tillägnas i informella situationer och att individens inlärningsmöjligheter ökas när tilltron till individens förmåga att ta kontroll över sin egen oberoende inlärningsprocess ökas.¹⁴

¹⁴ I detta resonemang refererar Merle (1997) till Jessup (1991). Den version av Merles text vi fått tillgång till saknar referenslista, varför vi tyvärr inte kan ge någon mer exakt referens till Jessup.

För det fjärde pekar Merle på svårigheterna att effektivt kontrollera alla de yrkesutbildningar som tillkommit under de senaste åren. Ett externt skattningssystem byggt på validering skulle ordna systemet genom att tillhandahålla utbildningsblock med mål direkt knutna till de kunskaper som förväntas av den anställde. Målet att få till stånd en tillfredsställande samstämmighet mellan utbildning och anställning blir då alltmer uppnåeligt.

Bjørnåvold (2000) ger en översiktlig bild över hur validering av yrkeskompetens har utvecklats i Europa. Han beskriver fem "kluster" av länder med likheter i sina angreppssätt. Vi tar här upp dessa kluster, och ger även vissa exempel från individuella länder främst utifrån de rapporter som legat till grund för Bjørnåvolds övergripande analys.

DET DUBBLA SYSTEMET

I Tyskland och Österrike finns en tradition där många ungdomar deltar i den lärlingsutbildning som i ett "dubbelt" system kombinerar formell utbildning med lärande i arbetet. Intresset för validering av yrkeskompetens har därför inte varit så stort, men man kan se ett ökande intresse och försöksverksamheter nära knutna till en diskussion kring modulindelning av yrkesutbildningen (Bjørnåvold, 2000).

I Tyskland förekommer en mängd olika certifikat i ett decentraliserat system. Ett undantag där det finns enhetlighet är just det dubbla systemet, yrkesutbildningen, där för övrigt lärare och examinator oftast är samma person. Detta system är det enda för vilket det finns nationella examinationskrav (Munch & Henzelman, 1994). Arbetsgivarna har ett stort inflytande av tre anledningar: Företagen är för det första direkt involverade i utbildningsprocessen eftersom intygen ges på basis av utbildning på och utanför arbetsplatsen, utbildning som i huvudsak ges av företagen själva. Intygen har för det andra stor betydelse när man söker anställning. Intygen avser för det tredje inte att täcka alla nivåer inom ett givet yrke, utan endast en grundläggande nivå på kunskaper och färdigheter, vilka anses vara ound-

gängliga för alla verksamma inom en yrkesgrupp/yrkesfält. Från denna nivå kan individen sedan utvecklas via ökad erfarenhet och återkommande utbildning under hela karriären (Merle, 1997).

Åtskillnaden mellan intyg för grundläggande och återkommande utbildning är ett särdrag för det tyska systemet (Merle, 1997), och det finns alltså en mångfald när det gäller den återkommande utbildningen. Som en följd av detta finns det skillnader mellan olika behörighetsgivare när det gäller examinationen i denna del. Namnen på de tyska certifikaten och diplomerna varierar kraftigt, men de faktiska skillnaderna mellan dessa är inte alltid tydliga. Detta gäller särskilt diplomgivningen (Munch & Henzelman, 1994).

MEDELHAVSMODELLEN

Detta kluster omfattar Grekland, Italien, Spanien och Portugal. Här finns ett stort intresse för validering, relaterat till en relativt låg utbildningsnivå – den befintliga kompetensen bygger till stor del på informellt lärande, och det är av intresse att synliggöra kompetensen. Intresset för validering motsvaras dock ännu inte av faktisk verksamhet av motsvarande omfattning (Bjørnåvold, 2000).

I *Spanien* definieras vanligen informellt lärande som kunskaper, kompetenser och färdigheter förvärvade genom arbetslivserfarenhet, men informellt lärande ses vare sig ur social eller någon institutionell syn som en kvalifikationsform (Castillo, 1999). Detta innebär dock inte att man helt bortser från denna form av erfarenheter. Under 1990-talet har ett samarbete mellan regeringen och berörda parter åstadkommit en förändringsprocess vad gäller yrkesutbildningen. Uppgiften har varit att integrera de olika undersystemen i ett nationellt kvalifikationssystem med uppgift att styra yrkesutbildningen mot de kvalifikationsbehov som produktionsprocesserna och arbetsmarknaden har. Detta mål att integrera systemen har lett till en institutionaliseringsprocess där kunskap, kompetenser och färdigheter tillägnade genom arbete kan uppmärksammas. Uppmärksammandet av

arbetslivserfarenhet finns också i övrigt, men är då strikt knutet till det specifika företaget. Detta understryker arbetsgivarnas/företagens betydelse i produktionen och reproduktionen av kvalifikationer, och som en konsekvens av detta ojämlika positioner i arbetsfördelningen i processen att skapa kvalifikationer.

En ansats för att utveckla kriterier och metoder för att kunna uppmärksamma arbetslivserfarenhet har konstaterats, och liknande ansatser kan spåras för de yrkescertifikat som ges för kunskaper och färdigheter tillägnade genom arbetslivserfarenhet. En fråga som kvarstår i Spanien gäller den legitimitet som kommer att tillskrivas lärande genom arbetslivserfarenhet. Möjligheten att nå den mest utvecklade legitimiteten gäller titlar och yrkescertifikat, även om de senare ännu inte har etablerats definitivt. Alla andra ansatser verkar sakna legitimitet, eller också är de begränsade till en sektor som i ett exempel med "yrkeskompetenskort" inom byggsektorn. Dessutom har de ansatser som ger mer legitimitet för att uppmärksamma arbetslivserfarenheter satt upp mekanismer för validering vilka i huvudsak består av tester där utbildningskomponenter dominerar. Å andra sidan är ansatser med liten eller ingen legitimitet baserade på i huvudsak subjektiva kriterier och på specifika arbetsplatsförhållanden, vilket skulle kunna öppna dörren för tanken om socialt formerad kunskap (Castillo, 1999).

NORDISKA MODELLER

Det finns ingen enhetlig nordisk modell men ändå vissa gemensamma drag. Det har tagits olika statliga initiativ inom området, vilka bland annat stärker banden mellan den formella utbildningen och lärandet i arbetslivet. Ett utbyte av idéer mellan länderna talar också för att man kommer att lära av varandra (Bjørnåvold, 2000). Nordisk ministerråd (2001) analyserar de initiativ som tagits i de nordiska länderna, och man pekar bland annat på skillnader när det gäller om landet bygger upp ett system för validering och utveckling av yrkeskompetens som är parallellt med det övriga utbildningssystemet, eller om valideringsverksamheten integreras i landets övriga utbildningssystem.

Från *Danmark* beskrivs ett parallellt system, där validering tillsammans med därpå följande kompletterande utbildning byggs upp som en verksamhet vid sidan av annan utbildning.

I *Finland* finns en modell som varken kan beskrivas som parallell eller integrerad. Där infördes 1994 Lagen om yrkesexamina. Lagen innebär att alla som vill kan visa upp sina yrkeskunskaper i fristående yrkesprov, oberoende av var och hur personen skaffat sig kunskaperna, färdigheterna och erfarenheterna – i arbetet, genom studier eller på fritiden. Examenssystemet är flexibelt och individuellt och ska täcka alla centrala yrkesområden. Kunnandet ska visas genom prov. Dessutom ska arbetslivet och undervisningssektorn samarbeta. Detta innebär alltså att det viktiga är att klara sin examen, och att det inte spelar någon roll om kompetensen har utvecklats i en utbildning eller på en arbetsplats (Nordisk Ministerråd, 2001; TCO, 1999). Det finns tre slags examina: grundexamen, yrkesexamen och specialyrkesexamen – och själva provet kan ta mellan tre dagar och två veckor beroende på bransch och nivå (Holmlund & Levin, 2002).

På *Island*, i *Norge* och i *Sverige* identifierar Nordisk Ministerråd (2001) en utveckling mot integrerade system, där validering verkar bli en del i det befintliga utbildningssystemet.

I Sverige saknas ännu så länge ett etablerat system för validering av yrkeskompetens, utöver (den integrerade) möjligheten till validering/prövning inom ramen för vuxenutbildningen. Det finns dock förslag på ett mer parallellt system. I SOU 1998:165 föreslås ett system för värdering av utländsk¹⁵ yrkeskompetens på främst gymnasial nivå. Där beskrivs validering dels mer avgränsat som att genomgå ett kompetensprov på tre-fem dagar, i vilket yrkeskunskaper på samma nivå som i en gymnasieutbildning (eller angränsande nivå) dokumenteras. Dokumentation – kompetensbeviset – skulle då (i förekommande fall)

¹⁵ Utredningens uppdrag gällde utländsk yrkeskompetens, men utredningens förslag är att ett sådant system ska gälla alla oavsett bakgrund.

vara jämställt med slutbetyg (i yrkeskurser) från gymnasieskolan. Dels beskrivs denna validering som en del i en mer omfattande process, ett system för värdering av kompetens, där kompetensprovet kan föregås av kartläggning, mentorsstöd, bedömning av möjligheter att klara provet och kompletterande utbildning. Det kan enligt förslaget (SOU 1998:165) också (i förekommande fall) följas av ytterligare kompletteringar samt branschprövning för yrkescertifikat.

Tjänstemännens centralorganisation (TCO) har i en av de få skrifter som finns på svenska om validering påpekat att förslagen med inriktning på ett nytt kompetensbevis för yrkeskompetens ger risk för inlåsningseffekter. Många grupper inom TCO-förbunden har behov av att kunna studera vidare vid högskola eller att kunna tillgodogöra sig akademiska poäng om man redan har relevanta kunskaper. Ett krav på ett väl fungerande valideringssystem borde vara att det främjar ett livslångt lärande genom att man kan växla mellan informellt lärande och lärande inom utbildningssystemet. Alla kunskaper, oberoende av var, när och hur de byggs upp, ska kunna bedömas och erkännas. TCO:s tanke är därmed ett avståndstagande från renodlade beteendekriterier för valideringen. Det vore enligt TCO bättre om valideringen ger ett betyg enligt Skolverkets föreskrifter (TCO, 1999).

Kunskapslyftskommittén föreslog i sitt slutbetänkande att kommunerna ska bli skyldiga att erbjuda alla som är intresserade möjlighet till validering (SOU 2000:28). Denna skyldighet föreslogs även av Valideringsutredningen (SOU 2001:78). Utredningen föreslog även bland annat att en nationell myndighet för validering för betyg och/eller kompetensbevis inrättas, att ett kompetensbevis och en meritportfölj etableras, att man ska få rätt till tjänstledighet och studiemedel (även för personer över 50 år) för deltagande i validering, samt att kompetensbevis på viss nivå, tillsammans med godkända betyg i svenska B och engelska A, ska ge grundläggande behörighet för högskolestudier.¹⁶

¹⁶ Vilka beslut som dessa förslag leder fram till är oklart när denna rapport skrivs.

Valideringsutredningen drev även tre pilotprojekt för validering av yrkeskompetens. I dessa projekt kunde flera olika modeller för validering identifieras. De olika modellerna skilde sig bland annat från varandra när det gäller om valideringen integrerades med eller drevs parallellt med det ordinarie utbildningssystemet i kommunen. Detta innebar också skillnader när det gäller i vilken utsträckning valideringen var formativ respektive summativ. De integrerade modellerna innehöll i större utsträckning formativa bedömningar, eftersom de inriktades på att deltagarna skulle gå vidare till kompletterande utbildning inom det reguljära systemet. I de parallella modellerna blev bedömningen i större utsträckning summativ, genom att validering och kompletterande utbildning vävdes samman och ledde fram till en summativ bedömning som byggde på båda dessa delar (Andersson, 2001). Motsvarande skillnad mellan integrerad, utbildningsbaserad respektive parallellt uppbyggd, branschbaserad validering kunde identifieras även i den utökade försöksverksamheten. Där identifierades även skillnader mellan om det lokala projektet tog sin utgångspunkt i vissa bestämda yrken eller om man tog emot alla intresserade och försökte validera deras kompetens oavsett vilket yrke det gällde (Andersson, Hult & Fejes, 2002.)

NVQ - MODELLEN

Storbritannien, Irland och Nederländerna uppvisar flera likheter. De engelska National Vocational Qualifications (NVQ) har fått ge namn till modellen. Systemen är fokuserade på resultat och beteenden/prestationer. Yrkesutbildningen, och därmed valideringen som är knuten till denna, är modulindeldad och tydligt kriterierelaterad, vilket också kan relateras till det tydligaste problemet i denna modell: Hur definierar man kriterier eller standarder för kompetens på ett sätt som innebär en balans mellan det specifika och det generella? (Bjørnåvold, 2000)

NVQ-systemet i *England*¹⁷ bygger på arbetsrelaterade och kompetensbaserade kvalifikationer, där tidigare formell utbildning

¹⁷ I Skottland finns motsvarande SVQ, Scottish Vocational Qualifications.

inte spelar någon roll. Systemet ser till hela uppsättningen av kunskaper och färdigheter knutna till ett arbete och relaterar främst till relativt "lättvaliderade" praktiska färdigheter. Målet är att öka arbetskraftens skicklighet utan att behöva bekosta dyra utbildningssystem. NVQ är en kvalitetsstandard som bygger på ett modulsystem, där modulerna bedöms separat. Det finns fem kvalifikationsnivåer inom systemet och varje nivå innehåller ett antal moduler. Kandidaterna har möjlighet att välja bland modulerna, och så kan exempelvis fem av tio moduler inom en nivå vara obligatoriska. Nivåerna 3, 4 och 5 motsvarar diplomerad yrkesutbildning och akademisk grundexamina samt högre examina. Ännu kan dock NVQ inte räknas som merit vid övergång till högskoleutbildning. Systemet har efter hand utvecklats till GNVQ (General National Vocational Qualifications), vilka integrerar NVQ i den grundläggande yrkesutbildningen. Inom systemet finns även moduler för "nyckelkompetenser". De kan komplettera NVQ och ingår obligatoriskt i GNVQ. Nyckelkompetenserna certifieras i fem nivåer inom ämnesområdena informationsteknologi, numerisk förmåga, kommunikation, samarbete samt förmåga till egen utveckling. Inom området problemlösning utarbetas normer. (Merle, 1997; TCO, 1999)

För varje NVQ-nivå en deltagare går genom sammanställs en portfölj, som visar hur han eller hon klarat såväl praktiska som teoretiska uppgifter. Här syns svart på vitt vilka arbetsuppgifter deltagarna har och hur respektive uppgift utförts. Alla uppgifter ska bevitnas av bedömaren samt av deltagande chef. (TCO, 1999, s. 18)

McKelvey och Peters (1993) anknyter speciellt till NVQ (men även till högre utbildning i Storbritannien) när de beskriver själva valideringsprocessen på följande sätt:

- Individen ser vilka erfarenheter han/hon har som kan tänkas kopplas till de aktuella kraven.
- Prestationer identifieras och dokumenteras.
- Bevis för att man uppfyller kraven samlas och organiseras i en portfolio.
- Portfolion lämnas till bedömare.
- Individen möter bedömaren för eventuella tester, intervju etc.
- Bedömaren värderar bevisen, och individen får dokumentation på utfallet från den myndighet etc. som står bakom valideringen.

- Individen får information om vidare lärmöjligheter.

Fyra viktiga aktörer i processen identifieras: deltagaren (kandidaten), vägledaren, bedömaren samt slutligen inspektören, som ansvarar för att proceduren går rätt till, och ger vägledning till personalen.

Bevisen på kompetensen kan komma från tidigare prestationer och/eller nya bedömningar som görs i anslutning till valideringen. Det kan handla om examinerade kurser, andra studier, betalt och obetalt (frivilligt) arbete och andra livserfarenheter.

Tre typer av bevis på tidigare lärande beskrivs:

- Betyg, intyg etc. på tidigare certifierat lärande.
- Intyg på tidigare prestationer, eller egna produkter från tidigare arbete etc.
- Egna påståenden om tidigare lärande, men där bevis i form av intyg etc. saknas.

Bedömningarna – av tidigare prestationer där bevis saknas eller genom nya tester av olika slag – kan ske genom:

- Observationer i en naturlig situation.
- Praktiska prov, arrangerade men i en mer eller mindre naturlig situation.
- Simulering/rollspel.
- Bedömningar av producerat material.
- Skriftliga uppgifter, till exempel att skriva självbiografiska texter.
- Skriftliga prov.
- Intervjuer.

När det finns bevis på tidigare prestationer och lärande är det givetvis viktigt att försäkra sig om att bevisen är autentiska (McKelvey & Peters, 1993).

När det gäller *Irland* beskriver Conway och Lambkin (1996) hur ett nationellt yrkescertifikat ska ge grunden för hantverkare att utvecklas från yrkesskickliga till ännu högre nivåer av

yrkesskicklighet. Möjligheten att få till stånd ett mästarcertifikat utreds av den irländska utbildnings- och yrkesmyndigheten. Myndigheten är också i färd med att utveckla en kompletterande certifiering, genom vilken anställda och arbetslösa som har låg eller ingen formell utbildning kan få tillgång till certifikat. Erkännande av tidigare lärande/prestationer ses som en värderingsprocess där individens färdigheter erhållna genom arbetslivserfarenhet kan uppmärksammas genom certifiering. Ett system för detta utvecklades på pilotbasis av utbildnings- och yrkesmyndigheten 1993. Ansatsen består i ett expertsystem genom vilket individen värderar sina färdigheter via dator, och i skapandet av en portfolio innehållande bevis på vars grunder myndigheten kan utfärda ett certifikat.

ÖPPNA CERTIFIERINGAR

Frankrike är ett av de länder som kommit längst när det gäller validering av yrkeskompetens, och Belgien har följt den franska utvecklingen. I Frankrike kom redan 1985 systemet med "bilan de competence". Detta var inte någon konvergent prokrustesvalidering med fasta kriterier, utan mer ett system för arbetstagare och arbetsgivare att dokumentera och ta vara på befintlig kompetens. Sedan 1992 finns emellertid franska valideringsmodeller av "prokrustestyp", där man kan validera för att få yrkesutbildningsdiplom, certifieringarna är öppna i betydelsen att man inte måste gå igenom en komplett utbildning. Ett krav är att man har varit yrkesverksam i minst fem år. Man har inte kunnat validera en hel utbildning, utan man behövde delta i undervisningen för minst en av de vanligen sex eller sju examina som ingår i utbildningen. En intressant aspekt av den franska valideringen är också att man bedömer kompetensen enbart med individens egna uppgifter som grund – arbetsprover eller tester ingår inte (Bjørnåvold, 2000; Holmlund & Levin, 2002). Numera kan man validera en hel utbildning, då reglerna förändrades 2002.

Valideringen går till så att kandidaten förbereder en portfolio vars uppgift är att styrka uppgivna kunskaper och färdigheter. Detta läggs fram för en jury bestående av lärare och sakkunniga.

Juryn kan sedan tillgodoräkna några kurser som ingår i ett program som avser att leda till en examen (Colardyn, 1997).

Elementen som används för att skapa "bevis" är extraherade ur arbetssituationen inom varje företag, de finns före portföljen, vilket innebär att de är oberoende av denna. Detta är grunden på vilken metoden bygger och utvecklas. Således existerar bevisen före skapandet av portfolion, de finns inom företaget. För att åstadkomma en standardiserad värdering tillhandahåller företagen specifika bevis/prov, med andra ord framför de bevis som finns i en given kontext. Dessa bevis kan kompletteras med annan information, detta för att få klart särskilda delar av portfolion. Dessa komplement består i huvudsak av vitsord och tjänstgöringsintyg från överordnade och kollegor. Ytterligare information kan insamlas för att slutföra portfolion. Bevisen knutna till arbetssituationen utgör grunden. Kompletterande information och tillägg är till för att underlätta bedömningen. Man kan anta att bevisen som extraherats ur arbetssituationen har ett överförbart värde som går utöver ett specifikt företag eller bransch. Kvalitetssäkringsprocedurer måste enligt Colardyn (1997) utvecklas för att säkra reliabilitet och validitet. Måttets legitimitet säkras genom att en kommitté med alla intressenter har satts samman, och denna måste visa en förmåga att arbeta självständigt. Om den franska auktoriseringsmyndigheten ger en auktorisering så kommer legitimitet att uppnås (Colardyn, 1997).

NFFO Centre (1994) tar upp frågan kring hur man skapar bryggor mellan kvalifikationer givna av skilda institutioner. Dessa bryggor förekommer sällan i Frankrike. Situationen varierar kraftigt mellan ministerierna, och även inom samma ministerium kan en mängd olika värderingsprocedurer förekomma med avseende på den mängd olika certifikat och diplom detta har att ge. Olika ministerier kan begagna sig av olika valideringsprocedurer för samma typ av kvalifikation och kan också byta från en procedur till en annan.

EU - MODELLER

I EU:s vitbok om undervisning och lärande¹⁸ lyftes frågan om validering fram. Där fanns ett initiativ till ett europeiskt intyg, ett "personal skills card", men denna idé har inte slagit igenom. Bjørnåvold (2000) menar att en bidragande orsak till detta är att initiativet blandade ett summativt syfte att dokumentera kompetens med ett formativt syfte att bidra till fortsatt kompetensutveckling. Det som i praktiken har skett på EU-nivå ligger snarast inom området "Synliggörande av kompetens i organisationen" (se nedan).

Det intyg som föreslås i vitboken är ett intyg för färdigheter som inte refererar till speciella yrken eller verksamhetsfält. Modellen har vissa likheter med det brittiska systemet, särskilt vad gäller att se kompetens som förmågan att kunna genomföra en serie uppgifter och principen att styra via kvalitetsstandard. En avgörande skillnad finns dock, nämligen tanken att pröva individens besittande av ett antal färdigheter utan att referera till ett givet arbetssammanhang. I och med detta blir validering inte ett ansvar för andra intygsgivande institutioner utan baseras på en serie tester vilka kan genomföras fristående under överinseende av en godkänd kontrollant (Merle, 1997).

EN SAMMANFATTANDE MODELL

Holmlund och Levin (2002) pekar på hur Frankrike skiljer ut sig genom att individens egna uppgifter är den huvudsakliga grunden för bedömningen. I övrigt ser de följande genomgående mönster för valideringsprocessen i de modeller som finns, etablerade på nationell nivå eller som försöksverksamhet, i Storbritannien, Tyskland, Finland och Norge:

- Information
- Kartläggning – Intervju
- Självvärdering

¹⁸ EU (1995). *White paper, teaching and learning. Towards the learning society*.
Brüssel: European Commission.

- Bedömning – Handlingsplan
 - Genomförande av validering
 - Erkännande.
- (Holmlund & Levin, 2002, s. 64)

Validering för lärande och utveckling

Validering för ”lärande och utveckling”, den andra modell som Harris (1999) tar upp, handlar främst om nya former för tillträde till högre utbildning. En vanlig metod är portfolion, där individen presenterar och reflekterar över tidigare erfarenheter och lärande. Dessa bedöms och ges generellt eller specifikt tillgodoräknande.¹⁹ Harris menar att den etablerade kunskapssynen inte utmanas av denna form av validering, utan att det snarare kan handla om en alternativ form för uteslutning av människor. Bedömningen blir anpassad till de krav som systemet ställer.

... Learning and Development RPL practices cannot really claim to represent a serious engagement with social exclusion – being again more about alternative (maybe ultimately crueler) forms of exclusion. (Harris, 1999)

Detta motsvaras i VEETAC:s (1993) beskrivning närmast av den typ av validering där individen kan tillgodoräkna sig delar av en utbildning för att sedan fortsätta på rätt nivå. Motsvarande system finns också i den svenska läroplanen (Lpf 94) när det gäller inriktningen på att eleven ska kunna börja på den nivå som motsvarar förkunskaperna (se ovan). Inom den svenska högskolan är ”Den öppna högskolan” (Prop. 2001/02:15) ett steg i denna riktning.

Zucher m.fl. (1999) beskriver ett antal modeller för bedömning av tidigare lärande inom college och universitet i USA. För det första finns det flera standardiserade examinationer för att bedöma kompetens, när det gäller såväl generella som mer specifika kunskaper och färdigheter inom vissa områden. Dessa

¹⁹ Begreppen generellt respektive specifikt tillgodoräknande diskuteras i kapitlet Vad är validering?

examinationer leder till olika former av tillgodoräknanden.²⁰ För det andra utvecklar olika institutioner sina egna examinationer för att bedöma kunskaper i speciella ämnen och i relation till specifika kurser. Ofta används befintliga slutexaminationer från kurser även för valideringsändamål. För det tredje finns det vissa riktlinjer när det gäller tillgodoräknande av tidigare utbildning när individen förflyttar sig mellan olika typer av utbildningsinstitutioner. För det fjärde görs även individuella bedömningar av individers livs- och arbetserfarenheter. Portfolio och intervju är de mest aktuella metoderna här, men olika former av intyg kan också accepteras även i de fall när det inte finns några speciella riktlinjer för hur ett tillgodoräknande ska ske.

PORTFOLIO SOM VALIDERINGSMODELL

Den vanligaste formen att dokumentera erfarenhetsbaserat lärande/kunskap som beskrivs inom denna modell är portfolion. Att skapa en portfolio för validering beskrivs som en strikt och krävande process. Under processen utvecklar studenterna inte enbart självbedömning utan också skriv- och kommunikationsskicklighet. De som fullgör en portfolio brukar ha en klarare idé om vad de vet, vad de inte vet och vad de vill veta. Portfolioprocessen är också ett sätt att utveckla ansvar, därför bör portfoliometoden i sig själv ses som en utbildningsprocess (Hull, 1992).

Utvecklingen av validering har även lett till att det skrivits vägledningar för (presumtiva) deltagare. Nganasurian (1999) beskriver validering för sjuksköterskor och barnmorskor som ansöker om erkännande av sitt tidigare lärande inom ramen för den högre utbildningen i England. Detta är knutet till en utveckling där dessa utbildningar har införlivats i det akademiska systemet, men där det finns många yrkesverksamma som har reell kompetens men inte har fått den formella akademiska kompetensen i sin tidigare utbildning. Hon beskriver här en all-

²⁰ Högskoleprovet kan sägas vara ett exempel på motsvarande tillämpning i Sverige, se beskrivningen av Valideringens historia.

män modell för validering, ur deltagarens perspektiv. Individen som funderar på att ansöka måste först, i stora drag, identifiera sitt eget lärande, undersöka vilka krav som ställs i den aktuella utbildningen, samt jämföra de egna kunskaperna med de krav som finns. Sedan är frågan hur personen ska visa att kunskaperna finns. När det gäller "APL" handlar det främst om att den dokumentation som finns av den tidigare genomgångna utbildningen och dess certifiering ska jämföras med de krav som ställs i den akademiska utbildningen i fråga. Inom "APEL" är ett alternativ att delta i den examination som ingår i den formella utbildningen – erkännande kan erhållas genom framgång i examinationen. Ett annat alternativ är att skapa en valideringsportfolio. Här framhåller Nganasurian (1999) att valideringsportfolio är något annat än den "professionella" portfolion som dokumenterar tidigare utbildning, anställningar etc. I valideringsportfolio är huvudsaken att genom dokumentation visa att de egna erfarenheterna har lett till de kunskaper som krävs för att bli antagen till och/eller få tillgodoräkna sig delar av den aktuella utbildningen.

En mer detaljerad beskrivning av valideringsprocessen innefattar följande steg (Nganasurian, 1999):

- Individen undersöker möjligheterna till validering: Vilken kurs handlar det om, vilka möjligheter till validering finns just här, vilka kunskaper finns hos individen, vilka krav ställs, vilka är möjligheterna att uppfylla kraven, vilka övriga förutsättningar gäller?
- Vägledning: Den (potentiella) sökande får kontakt med en vägledare som stöder ansökningsprocessen.
- Individen identifierar det lärande som kan erkännas på akademisk nivå.
- Individen samlar bevis på detta lärande.
- Individen relaterar lärandet till de formella kraven.
- Materialet samlas i en valideringsportfolio.
- Bedömning: En eller flera akademiska lärare bedömer ansökan, eventuellt kompletteras portfolion med en muntlig examination. (Bedömare och vägledare bör inte vara samma person!)
- Dokumentation av resultaten.

Detta motsvarar i stort den mer generella modell som har beskrivit ovan.

Ett annat exempel på vägledning för (presumtiva) deltagare i validering ges av McKenzie (1990). Han ger vägledning till (blivande) studenter som vill reflektera över och ta vara på sitt tidigare lärande. Han bygger på Kolbs lärcykelteori och presenterar en detaljerad modell för hur reflektion över och förberedelser för validering för tillgodoräknande gick till på collegenivå vid University of Alabama. Individen förväntas reflektera över sina erfarenheter och bearbeta dem i korta texter under en process i ett antal steg. Detta kan leda fram till att man sänder in en portfolio för bedömning. Det är i första hand portfolion som ligger till grund för en bedömning, men i samband med detta kan individen även ansöka om att få ytterligare bedömning i form av intervjuer, tester etc. Oavsett om stora delar av den aktuella utbildningen kan valideras så måste dock ett examensarbete göras. Här bör också nämnas att även själva reflektionsprocessen var utformad som en poängsatt kurs, vilken kunde ingå i en utbildning även om den inte ledde till tillgodoräkningen i övrigt.

Ytterligare en modell beskrivs av Snow och Burns (1982). Den överensstämmer i stora drag med de varianter som beskrivits ovan, men några speciella inslag som beskrivs mer i detalj berörs här. Huvudsyftet med det aktuella programmet var att hjälpa deltagarna att beskriva tidigare lärande och att uttrycka dessa i termer av vuxenutbildnings/högskoleprogram. Ett frågeformulär innehållande åtta frågor utgjorde en central utgångspunkt för programmet. Frågorna var följande:

1. Ange åtminstone ett av dina senaste arbeten.
2. Ange din tidigaste och din senaste yrkestitel.
3. Ange en eller två utbildnings- eller vuxenutbildningserfarenheter.
4. Vad är ditt mål med utbildningen?
5. Hur många timmar i veckan kan du ägna åt din portfolio?
6. Ge två eller tre exempel på dina idrottsliga engagemang, hobbies, samhälls- eller fritidsaktiviteter.

7. Har du den skrivförmåga som krävs för att komponera en essä utan stora grammatiska fel eller stavfel?
8. Har du några poäng från kompetensgivande högre utbildning: högskola/universitet?

Noteras bör att den skrivförmåga som anges i fråga 7 var en grundförutsättning för att få genomföra programmet. Om en deltagare inte hade fullföljt sin portfolio under en termin så kunde han eller hon återantas i programmet. När portfolion var klar och värderad gavs en kursnivå för denna.

Portfolioarbetet i klassen inleds med en ”programorientering” där frågeformulärets åtta punkter diskuteras. Svagheter och styrkor i deltagarens bakgrund analyseras. Om deltagaren inte passar in i programmet studeras alternativa kurser och program som bättre kan passa personens bakgrund och personliga behov, som på detta sätt kan få ett erkännande inom valideringskursen. Skillnaden mellan en erfarenhet och det lärande denna leder till analyseras, och deltagaren genomför en övning genom vilken denne utforskar denna distinktion i sitt eget liv och sin egen bakgrund.

I samarbete med en handledare skriver deltagaren sedan en essä i vilken en beskrivning av personens arbetslivshistoria finns med, där alla viktiga arbeten anges tillsammans med en ansvarsbeskrivning för vart och ett av dessa. Behärskade färdigheter och den kunskap som krävts ingår i denna beskrivning. Viktiga livserfarenheter och det som lärts genom dessa går igenom på samma sätt. Det kan handla om hobbies, fritidsaktiviteter, kommunala erfarenheter, resor, privata studier etc. Allt måste vara dokumenterat.

Processen motsvarar sedan i princip övriga modeller fram tills det är dags för bedömning. Den studerande kan här välja att låta fakultetsmedlemmar genomföra en preliminär läsning av portfolion för att därefter skriva ett utlåtande i vilket innehållet värderas i termer av kursmoment. Detta brev kan ingå i portfolion som ett stödande dokument. Utvärderaren lämnar förslag på lämplig nivå såväl som kurspoäng.

Den uppnådda kompetensnivån i den slutliga bedömningen måste motsvara den som beskrivs i läroplanen för varje kurs och som godkänts av läroplanskommitté och skolan. Kursen är det grundläggande måttet för att avgöra vilket omdöme som ska ges i det enskilda fallet.

I grunden ligger ändå den studerandes dokumentation och förmåga att välja ut signifikanta arbets- och livserfarenheter och att kunna bryta ner dessa i delar som går att beskriva och belägga. Dessutom måste lärandet som beskrivs i ansökan/portfolion matcha det som lärs ut i klassrummet och som man söker erkännande för. Deltagaren får ett sifferbetyg för sina prestationer och det finns inga skillnader vare sig i betygskrivning eller i kursbeskrivningar mellan dessa erhållna betyg och de som fås via traditionell undervisning (Snow & Burns, 1982).

Anställning som validering

Dessutom ska man inte glömma bort den mer informella validering och erkännande som kan ligga i till exempel en anställningsprocess (VEETAC, 1993). Här handlar det om att bedöma kompetensen hos individen, och se hur han/hon kan tänkas passa in i en viss organisation. Kompetensen får på detta sätt ett bytesvärde för individen, även om den inte är formellt dokumenterad.

Systemförändrande validering

Den systemanpassade valideringen har ifrågasatts. Frågan är om den lever upp till ambitionen att inkludera nya grupper, eller om det snarare handlar om ett alternativt sätt (jämfört med utbildningssystemet) att exkludera grupper som inte når upp till systemets förväntningar. Vilka möjligheter finns att med validering som verktyg åstadkomma förändring?

Shore (1998) beskriver exempelvis utvecklingen av den australiensiska yrkesutbildningen där produktivitet och ekonomisk

tillväxt har fokuserats. Hon vänder sig mot detta och lyfter fram behovet av diskussion kring rättvisa och jämlikhet.

... learning is increasingly being framed as a commodity to be bought and sold on the lifelong learning market. These contemporary discourses of lifelong learning and market-place education are not dissimilar. They tend to work in unison to support the notion of learning as a tool for skilling up the country. At the same time they ignore the long histories of workers' education, community education and feminist and indigenous activism aimed at social change rather than the amelioration of government debt. (Shore, 1998, s. 90)

Shore (1998) lyfter fram validering som ett sätt att erkänna kunskaper hos inhemska ("indigenous") grupper. Validering blir också en möjlighet i det sammanhang där utbildningen förändras till en ökad fokusering på lärande och kunskaper snarare än på deltagande.

Som exempel används validering vid antagningen till en utbildning för vuxenutbildare. Denna utgick från fem principer. För det första var det individens kunskaper som var det viktiga, inte att man undervisat en viss tid. För det andra skulle även lärande som inte var dokumenterat beaktas. För det tredje hade deltagarna ansvaret för att visa hur deras kunskaper var relaterade till den aktuella kursen. För det fjärde skulle inte ett effektivitets- och humankapitaltänkande leda till en bedömning som diskriminerade kvinnor eller minoritetsgrupper. För det femte skulle man speciellt uppmärksamma kunskaper och färdigheter av värde i (det pedagogiska) arbetet med vuxna från "missgynnade" grupper (Shore, 1998).

Radikal validering

"Radikal" validering är den tredje modell som Harris (1999) tar upp. Den innebär en form av erkännande av subjektiva erfarenheter, där kunskaper som strider mot det etablerade accepteras. Denna informella och radikala validering äger då i första hand rum inom ramen för rörelser som verkar för systemförändring. Individens erfarenheter kan accepteras och ses som värdefulla

även om de formella meriterna saknas. Här pekar dock Harris (1999) på risken att även en radikal strömning kan bli enkelriktad på ett sätt som gör att bara vissa erfarenheter och vissa perspektiv erkänns.

Trojanska hästen

Det alternativ som Harris (1999) formulerar i sin fjärde modell är den "trojanska hästen". Validering av detta slag innebär ett mer inkluderande och divergent synsätt. Ett allmänt tillgodoräkande, "general credit", kan här bli vanligare, genom att man ser på hur kunskap kan vara "motsvarande" snarare än att den måste vara "parallell" med vissa definierade krav. Kunskapen (baserad i tidigare lärande) ses som socialt konstruerad och som värdefull i sig. Ett sådant synsätt kan också leda till förändring av förhärskande kunskapssyner, exempelvis genom att praktiken används för att kritisera teorin och inte enbart för att exemplifiera den. Portfolion torde vara en viktig metod även här, tillsammans med exempelvis berättelser, samtal och livshistorier (Harris, 1999). Den trojanska hästen skapar förutsättningar för att förändra systemet inifrån, när nya grupper kommer in och nya kunskaper accepteras.

Den självorienterade typ av portfolio som beskrivs av Challis (1993) kan ses som en förlängning av reflektionsprocessen och bör vara ett alternativ inom denna modell. Den självskapande processen betraktas här som en lärandeprocess. Den formas av individens identitetskänsla och berör individens förflutna, nutid och framtid. Den betonar livserfarenhet och har ett holistiskt förhållningssätt (Challis, 1993).

VALIDERING FÖR TILLTRÄDE INOM NATURVETENSKAP/TEKNIK

En form av vad som kan sägas vara "trojansk" validering diskuteras av Paczuska (1992) mot bakgrund av en minskning av ansökningarna till naturvetenskapliga utbildningar. Speciellt kvinnornas deltagande är lågt. Bakom detta kan ligga dels

antagningskriterierna som betonar formella utbildningspoäng, speciellt i matematik, dels de naturvetenskapliga kursernas karaktärer. För att få fler sökande studenter behöver antagningsprocedurerna ändras. Validering kan öka kvinnors möjlighet att komma in, att visa att de faktiskt har relevant kunskap och kompetens (Paczuska, 1992).

De naturvetenskapliga ämneskurserna är formella. Tillträdeskurser²¹ är också formella. Läraren brukar förvänta sig att studenterna ska utveckla självförtroende, kompetens och skicklighet genom att delta i erbjudna formella kurser. Det finns dock intressanta innovationer. Dessa innovationer observeras ofta i kurser där deltagarna enbart är kvinnor. Dessa kurser brukar betona stärkande av självförtroende, stöd till lärande, flexibla arbetssätt, utbildningsvägledning och karriärplanering. Det finns även kurser som betonar självbedömning. Paczuska (1992) hävdar att validering representerar och erbjuder en ram för dessa karaktärer, det vill säga självförtroendestärkande, självbedömning etc.

Det finns tre olika sätt att balansera antalet kvinnor och män på de naturvetenskapliga utbildningarna. Det första är positiv diskriminering för kvinnor, det andra är kurser för enbart kvinnor och det tredje sättet är att försöka förändra läroplanens praxis. Enligt Paczuska (1992) är det tredje sättet mest relevant i förhållande till validering. Genom validering kan man undersöka hur relationen mellan kvinnor och naturvetenskap ser ut. Genom att reflektera över lärarens och studenternas erfarenheter kan man komma underfund med hur vissa undervisningsstilar utesluter kvinnor, samt hur de skulle kunna förändras. Under valideringen reflekterar man också över hur den naturvetenskap som individerna informellt har lärt sig kan bli erkänd.

Paczuska (1992) hävdar också att validering gör det möjligt för studenterna att presentera sina kunskaper och färdigheter i en

²¹ "Access courses". Syftet med dessa kurser är att ge nya grupper tillträde och introduktion till högre utbildning. Se Brennan (1989).

form som blir begriplig för administrationer. Men den centrala tanken är att "icke-traditionella" studentgrupper genom validering kan komma in inom ämnesområdet, vilket så småningom även kan leda till förändringar.

Synliggörande av kompetens i organisationen

Ytterligare en typ av validering som tas upp av VEETAC (1993) är knuten till arbete och anställning, för att bedöma och synliggöra de anställdas kompetens, något som kan vara speciellt viktigt inom områden där det inte finns någon formell utbildning. Detta kan givetvis innebära en form av kontroll av de anställda, vilket innebär en systemanpassning. Men här finns också en potential för systemförändring som lyfts fram i litteraturen. De praktiska initiativ som finansierats av EU ligger inom detta område. Det har handlat om experimenterande verksamhet med formativ inriktning på att stödja fortsatt lärande och utveckling (Björnåvold, 2000). Davies (1999) pekar på betydelsen av organisationskulturen i relation till lärandet. Förändring är inte lätt att åstadkomma. Organisationskulturen blir en viktig faktor för att förstå framgång eller motgång. Dessutom lyfts den professionella kulturen fram som viktig. Professionens inställning till kompetens och vilken kunskap som är värdefull är viktig i relation till utvecklingen av en lärandekultur.

Diagnostisk validering

En form av validering som kan vara systemförändrande, om än i mindre skala, är den validering med syfte att anpassa en utbildning till deltagarnas förutsättningar och förkunskaper som tas upp i regeringens definition (Dir. 1999:86, se ovan). Det handlar alltså om vad som i skolsammanhang kallas diagnoser och diagnostiska prov. Om man menar allvar med detta formativa syfte så innebär det de facto en systemförändrande validering. Anpassningen till deltagarna kräver förändringar av olika slag.

Summering

Som vi sett är olika valideringsmodeller relaterade till sina specifika sammanhang – med olika syn på alla de områden som kan innefattas i en validering. Vi har vidare identifierat två övergripande valideringstyper – systemanpassad validering och systemförändrande validering. Systemanpassade modeller är uppbyggda utifrån ett befintligt system – av yrken och/eller utbildning(ar). Systemförändrande modeller ger möjligheter till, eller bidrar till en förändring av systemet, i stort eller smått. En viktig princip för validering ur detta perspektiv är att det är kunskapen som räknas, inte var eller hur man tillägnat sig den (VEETAC, 1993).

Modellerna skiljer sig även åt i synen på validitet och reliabilitet – från en strikt, mätteknisk ståndpunkt, i en så långt möjligt generaliserad valideringsstruktur, till en flexibel modell som närmast kan betraktas som pragmatisk. Förhållandet till bedömningarnas säkerhet är knutet till risktagandet, det vill säga till hur stor del av kursen som kan tillgodoräknas och därmed valideringsintygets betydelse i den tänkta helheten – utbildningen för vilken tillgodoräknandet sker. Till detta kan vi lägga nyttoaspekten som uppenbart är intimt knuten till de rådande praktiska omständigheterna för projektet och i förhållande till valideringens syfte. Den tänkta praktiken är kanske den starkaste styrfaktorn för hur valideringen genomförs. De metoder som ges i dag för en djupgående individrelaterad validering är knappast möjliga att genomföra inom ramen för ett massutbildningsprojekt. Förhållningssättet till individens meritering och dennes medverkan i att beskriva denna följer samma mönster (Ecclestone, 1992). Validering kan vidare utgå från på förhand uppsatta kriterier eller vara mer kontextrelaterad. Även här ser vi skillnaden mellan tankarna om en generell valideringsstruktur och en mer pragmatisk sådan, vilket kan leda vidare till tankar om individens egen nytta eller systemets nytta (humankapitalet). Valideringsstrukturen kan vara parallell eller integrerad, eller ingetdera, i förhållande till det formella utbildningssystemet. I båda sammanhangen kunde en samordning av båda perspektiven vara till stor nytta för deltagaren.

Validering i ett sammanhang

Validering sker alltid i ett sammanhang. Hur gärna vi än vill tänka oss en validering endast styrd av sina egna mål och syften så finns alltid omvärlden högst påtagligt närvarande genom de förutsättningar som ytterst styr att en validering kommer till stånd och att den ser ut på ett särskilt sätt. I detta kapitel ser vi närmare till vad sammanhanget utgörs av, eller snarare vem och vad som påverkar genomförandet av en validering, samt vad detta sammanhang kan betyda för den enskilde. Den övergripande makten över valideringen kan ligga hos statsmakterna, hos universitetsinstitutionerna via den rådande kunskapskulturen, inom vuxenutbildningen etc. Andra maktfaktorer är parterna på arbetsmarknaden och även, till sist, den enskilde individen. Validering verkar i en social och politisk kontext. Krav och förväntningar på valideringens alla karakteristika finns i dessa kontexter och den rådande samhällssynen uttrycks följaktligen via de krav och kriterier som intressenterna ställer upp.

Valideringsmodellerna varierar och vi studerar de problem förknippade med att söka generalisera modeller för validering. Dessa problem innebär i sin förlängning också problem med överförbarhet av valideringens resultat mellan situationer. I modellbygget ges ett konfliktperspektiv och ett konsensusperspektiv uttryckt i validering för rättvisa – ett samhällsförändrande perspektiv – och i validering för effektivitet – ett i grunden samhällsbevarande perspektiv. Effektiviteten avser effektivitet inom de rådande ramarna och är också nära knuten till ett humankapitalperspektiv. Erfarenhet är språklig, vilket innebär att vi har olika tillgång till våra egna erfarenheter och möjligheten att uttrycka dessa beroende av vår språkliga och intellektuella förmåga, men också beroende av våra kunskaper om de rådande samhällsnormerna och kunskapsvärderingarna.

Makten och inflytandet över valideringen

Strukturerna för makten och tyngdpunkten i inflytandet över valideringen varierar påtagligt i vårt material och synes i huvudsak vara beroende av det aktuella landets administrativa och politiska historia. En maktfaktor nära knuten till detta är de institutioner som avgör vilken kunskap som räknas, de som har makten över kunskapskraven (Michelson, 1997). I dag är det enligt Michelson fortfarande universitetsinstitutionerna som har hand om detta, men åtskillnaden mellan det intellektuella och det manuella minskar efter hand, och denna särställning kan komma att utmanas. När det gäller den arbetsmarknadsrelaterade makten över kunskapskraven menar Michelson att arbetsgivarna har haft ett företräde.

Inget system kan bortse från att samhället skapar en form av kollektiv standard som är förbindelselänken mellan kunskaper och färdigheter som individen förvärvat och hanterandet av kvalifikationer och färdigheter, exempelvis från arbetsgivarens sida. Några exempel:

Spanien representerar i dag ett förhållningssätt där arbetslivserfarenhet uppmärksammas, men anses vara strikt knutet till det specifika företaget. Det understryker arbetsgivarnas/företagens betydelse i produktionen och reproduktionen av kvalifikationer, och de har därigenom också det reella inflytandet över valideringens innehåll (Castillo, 1999).

I Frankrike är det ministerierna som sätter kvalifikationskraven. Oftast är det så att andra ministerier uppmärksammar nivån på särskilda kvalifikationer givna av utbildningsministeriet, det omvända sker dock aldrig. Enhetlighet mellan institutioner vad gäller kvalifikationskrav förekommer i liten utsträckning. Där kraven överensstämmer mellan institutionerna relaterar dessa i huvudsak till kvalifikationer knutna till samma utbildningsgrupp, egentligen inom samma yrkessfär. Dessa krav är dock endast grundläggande krav. Som en följd av detta finns det skillnader mellan olika behörighetsgivare när det gäller examinationen.

Bilden av makten över valideringen och dess innehåll i Frankrike är minst sagt splittrad och enhetlighet i valideringens genomförande och innehåll saknas (NFFO, 1994). De enskilda ministerierna svarar själva för procedurer och innehåll. Utvecklingen av nya intygssystem går mycket långsamt i Frankrike, och det är inte sannolikt att det kommer till stånd en snabb utveckling av ett system som innebär ett genuint alternativ till det formella. Det eftertraktade målet att nå höga poster inom arbetslivet för individer utan formella kvalifikationer kommer inte att uppnås (Merle, 1997). Snarare är det så att allt fler arbeten förutsätter formell kompetens, och det är staten som utfärdar intygen.

Tyskland är också, som nämnts, ett exempel på ett land där arbetsgivarna/företagen har ett avgörande inflytande över valideringens innehåll. Konceptet går hand i hand med förekomst av en starkt reglerad arbetsmarknad. Hög formell kompetens medför inte bara möjligheten till ökad anställningsbarhet inom en given yrkessektor utan också ökad möjlighet till en karriär inom denna. Oftast är det företagen som får tolkningsföreträde när det gäller vad som menas med en skicklig arbetare, vad denne ska kunna utföra, vilka arbetsuppgifter som ska föreläggas honom/henne och graden av självständighet i arbetet. Arbetsspecifikationer ligger i allt väsentligt till grund för yrkesgränser och arbetsorganisation inom företagen. En av grunderna för detta förhållande är förekomsten av mästare-lärlingssystemet inom flera yrken. Utvecklingen av nya intygsformer är tekniskt komplicerat och den lösning som väljs kommer att styras av regeringens policy (Merle, 1997).

Sverige saknar ett särskilt system för validering av yrkeskompetens, men de förslag på ett sådant som givits ansluter sig, inte oväntat, till underifrånperspektiv och en nära knytning till det formella utbildningssystemet. Det ska vara förankrat hos arbetsmarknadens parter, mäta reell yrkeskompetens, göra ungdomars yrkeskunskaper och vuxnas yrkeskompetens jämförbara och utgå från gymnasieskolans styrdokument för yrkesutbildningar – eller för angränsande nivåer (TCO, 1999).

Den sociala och politiska kontexten

Validering sker alltid i ett sammanhang, den sociala och politiska kontexten utgör en väsentlig del av detta sammanhang. Den politiska kontexten i skepnad av en övergripande makt över vad validering ska innefatta och de krav som ska kunna ställas har vi redan berört. I den underordnade sociala och politiska kontexten bestäms hur valideringen faktiskt formeras. En viktig fråga är exempelvis om valideringen primärt ska identifiera kunskaper och kompetens för att individen lättare ska kunna planera och gå vidare i sin kunskapsutveckling, eller ska den ge formella meriter som visar vad han eller hon faktiskt kan? Det handlar med andra ord om att fokus ligger antingen på den befintliga kompetensen eller på potentialen att utvecklas vidare. Frågan är om validering ska vara formativ eller summativ (Bjørnåvold, 2000). En annan fråga är vilket förhållande som råder mellan utbildningssystem och yrkessfär, mellan synen på den kunskap och kompetens som formellt krävs för en arbetsuppgift och den kunskap och kompetens som de facto krävs.

I Spanien har kollektiva förhandlingar blivit ett instrument för att reglera yrkeskvalifikationssystemet, vilket under de senaste åren ändrat klassificeringen från de yrkeskategorier som fanns tidigare till mer funktionella yrkesgrupper (Castillo, 1999). Detta kan komma att underlätta arbetskraftens rörlighet jämfört med vad som var fallet i det gamla "rigida" systemet. Det kan också ge ökade möjligheter att få till stånd ett valideringssystem som dels tillåter generaliseringar, dels kan upplevas som legitimt eftersom det finns en form av samförstånd vad gäller dess utformning och användning.

I Frankrike med sin specifika politiska struktur styrs värderingsproceduren av det aktuella ministeriet. Bryggor mellan kvalifikationer givna av skilda institutioner förekommer som nämnts sällan (NFFO, 1994). I det franska systemet ligger också att hög formell kompetens medför inte bara möjligheten till ökad anställningsbarhet inom en given yrkessektor utan också ökad möjlighet till en karriär inom denna. (Merle, 1997)

I Tyskland med sitt delstatssystem förekommer som nämnts en mängd olika certifikat. Certifieringssystemet saknar klarhet och är knappast begripligt för gemene man. Detta beror delvis på skillnader i utbildning och kultur mellan de olika delstaterna, delvis på utbildningssystemets struktur i allmänhet. Det tyska certifieringssystemet karaktäriseras alltså av stark decentralisering och relativt hög autonomi vad gäller examinering och certifikat (Munch & Henzelman, 1994). Diplom används ofta som en marknadsföringsstrategi, eftersom universitetsdiplomen har en hög status. Till skillnad från i vissa andra länder är ett certifikat inte bara ett bevis på en given kvalifikation, för innehavaren är det också en väg att nå en profession och en social position, och i konkurrensen mellan innehavaren av ett yrkescertifikat och en med ett universitetsdiplom, är den med yrkescertifikatet i underläge. I Tyskland leder universitetsdiplomen till bättre professionella och sociala möjligheter (Munch & Henzelman, 1994).

Ett problem som de flesta system verkar vara tyngda av i detta sammanhang är de formella krav och förväntningar som finns inbyggda i de system som leder till legitimitet. Detta gäller oavsett vilken nivå som tillhandahåller utbildningar. Davies (1999) frågar sig om det inte snarast är en kvalifikationskultur som utvecklas. Kompetensbedömning förekommer flitigt, och den formella kompetensen efterfrågas. Davies menar också att det samtidigt handlar om utvecklingen av en marknadskultur.

There is also evidence of a market rather than a learning culture: we have found a strong sense among learners, educational professionals and employers that there is a market in qualifications of different awarding bodies, in different kinds and types of qualifications. As old distinctions between traditional courses begin to disappear, a new kind of social and economic differentiation is emerging which echoes the old but reshapes it in new guise. Precisely how this will develop is not yet clear but there is a growing consensus that it is 'an issue'. Although not discussed in quite these terms in official policy, there is nevertheless an attempt to manage this market. (Davies, 1999)

Olika former av validering utvecklas, och det finns ett behov av att styra och organisera detta, för att bringa ordning i och ge

individen möjlighet att förstå den "djungel" av olika former av bedömningar som finns. Detta kan emellertid även tolkas som...

... an attempt to bring order back into a system which was in danger of instability due to its very diversity; to take back power to the system which it was in danger of losing. (Davies, 1999)

Den systemförändrande valideringen möter enligt detta synsätt motstånd i systemet och något nytt utvecklas.

Som en del av systemet finns exempelvis kvalifikationskraven i arbetsuppgiften och på arbetsmarknaden. Dessa krav karaktäriseras av att det på arbetsmarknaden efterfrågas viss kompetens, vilket ofta innebär formell kompetens (betyg, bevis, behörighet, legitimation etc.). Den efterfrågade kompetensen överensstämmer däremot sällan helt med den kompetens som faktiskt krävs för att klara arbetsuppgiften. Förhållandet mellan arbetsuppgiften och de krav på kompetens som ställs varierar dessutom med konjunkturen. System som verkar mot ett mer realistiskt förhållande mellan arbetsuppgiften och den efterfrågade kompetensen, utmanar detta förhållande och är i sig systemförändrande. Samhällssynen uttrycks också genom dessa skillnader.

Samhällssynen uttryckt i krav och kriterier

Valideringen kan vara ett önskvärt komplement till utbildning men den är vare sig entydig eller enkel att genomföra. Den kan inte och ska inte ses som en enkel väg för studenterna. Validering är en annan väg för att nå målet, en väg som kräver minst lika mycket, om inte mer, av såväl deltagarna som av institutionerna. Det torde krävas en viss nivå av formell kunskap (formerad enligt akademiska kriterier) för att på ett begripligt och för omvärlden acceptabelt sätt kunna presentera sitt informella kunnande. Förutom detta krävs en kunskap om lärandesituationen, dess kontext men också dess bildningsinnehåll, detta eftersom lärandet som beskrivs i en ansökan inom ett valideringsprogram bör matcha det "klassrumslärande" för vilket erkännande söks.

Validering kräver vidare att den studerande kan identifiera den formella nivå som tidigare kunskaper och färdigheter motsvarar. Som framgår av det ovan nämnda finns det traditionella bildningsidealet och dess innehåll representerat via den handlingsberedskap, som den sökande förväntas besitta. Michelson (1996) kritiserar denna utgångspunkt för validering utifrån teorier om situerad kunskap. Kunskap produceras enligt detta perspektiv i ett visst sammanhang och är inte direkt överförbar till andra sammanhang. Erfarenheterna av "verkligheten" är inte "rena" utan färgas av våra tidigare kunskaper och vårt språk.

We thus arrive at an epistemology that holds knowledge to be at once a social product and invariably partial; different knowledge is available from different "standpoints", that is, from social and historical locations. Knowledge is local, interested, relational. It is created by active human groups in the process of sustaining the human world. It is always socially and historically situated, that is, always embedded within the matrix of social relationships and social activity. (Michelson, 1996)

Utifrån detta perspektiv menar Michelson (1996) ändå att validering kan bli ett viktigt medel för att förändra synen på vilken kunskap som är viktig och värdefull. Om den akademiska kunskapen inte ses som överlägsen andra former av kunskap kan även denna andra kunskap lyftas fram – andra erfarenheter kan bli värdefulla.

APEL policies, on their own, cannot reformulate the relationships among cultures of knowing or the social hierarchies they justify; challenges to systems of legitimation must often come from outside those systems and be based in broad political struggles for resources and legitimacy. But APEL makes the criteria of judgement visible and, therefore, potentially negotiable: for whose knowledge gets to "count;" for who may judge whom, and on what basis; and for the procedures whereby knowledge is rewarded, and whose interests those procedures serve. (Michelson, 1996)

Svårigheten med att generalisera modeller för validering

Det finns i många fall ambitioner att skapa generella modeller för validering, men en sådan generalisering innebär också svårigheter av olika slag. Vi kommer här att ta upp sex olika aspekter på denna svårighet.

Ett grundläggande problem med att skapa generella valideringsmodeller är att dessa modeller samtidigt ofta har sin grund i att varje individuellt fall är unikt. I några fall måste utvärderaren rentav konstruera särskilda test för att individerna ska kunna visa sina kompetenser. Mot bakgrund av att ett av önskemålen bakom valideringstanken, det vill säga en massutbildning på högre nivåer, är detta förfarande inte ens rimligt (Banks, 1993). I det fall Banks bygger sina slutsatser på tog exempelvis varje validering som genomfördes av tre utvärderare cirka 100 persontimmar. Den första aspekten på generaliseringsproblematiken ligger alltså i mötet mellan att tillvarata det unika som del av en generaliserbar modell, vilken i sin tur har att uppfylla det praktiska kravet att inte kräva för stora resurser.

Nästa aspekt är de problem som ligger i att formativa och summativa bevis för kunskaper och färdigheter förs samman (William & Black, 1996). Stora spänningar skapas när samma värdering ska tjäna både formativa och summativa funktioner. Två funktioner kräver två, fundamentalt olika, angreppssätt. Ingen tolkning kan fullt ut uppfylla både en formativ och en summativ funktion.

En tänkbar lösning av dilemmat är att lärarna måste begagna sig av två parallella men helt olika värderingssystem. Förutom en orimlig arbetsbörda skulle det innebära menliga effekter för undervisning och lärande. En annan möjlighet är att se de två funktionerna som extremer i ett sammanhang, vilket innebär att inte alla de bevis som används för den ena formen av värdering kan användas för den andra formen. Att ge generella regler för denna uppdelning av bevis över ett kontinuum torde kräva en hel del tankearbete (William & Black, 1996).

En tredje aspekt på generaliseringsproblemet är mötet mellan valideringens tekniska aspekter, hur denna de facto genomförs, och sociala och personliga dispositioner, det vill säga hur den sociala situationen ser ut och hur den kan förändras under vissa givna betingelser samt individens egen historia, personlighetsdrag och beredskap för förändring och att agera i nya sammanhang etc. Tekniska aspekter i validerings- och intygssystemet kan inte skiljas från mer fundamentala val som utformningen av undervisning och läroprocesser, individuell mobilitet och karriärutveckling samt sambandet mellan de anställdas och företags prestationer. Detta understryker behovet av att väga in skillnader i kultur och social kontext som motvikt till enheter, moduler och prestationskriterier (jämför EU:s vitbok från 1995), vilket innebär att det blir vanskligt att överföra ett system till en annan kontext än den i vilken det utvecklats (Merle, 1997).

En fjärde aspekt är hur man ser på den värderade prestationens abstraktionsgrad. Ofta uppstår situationen att man tvingas balansera mellan för generella och för specifika kriterier för den kunskap/färdighet som ska valideras (Bjørnåvold, 2000). Problemet verkar vara systemets krav att svara upp både mot den mjuka/informella kunskapens breda och ofta spretande spektra och de formella krav och förväntningar som finns inbyggda i de system, oavsett nivå, som tillhandahåller utbildningar. Som en röd tråd genom dessa aspekter går dessutom kraven på valideringens egen validitet och reliabilitet.

En femte aspekt på svårigheten med att skapa generella modeller för validering är diskussionen om kunskapens natur i ett enskilt givet sammanhang. Vad är kunskap och hur formeras denna? I många av de portfoliotillämpningar som återfinns i olika valideringsmodeller återkommer som nämnts ett upplysningsideal (Michelson, 1996) där man förväntas kunna reflektera över sina erfarenheter och därigenom se vad man lärt sig. Kritiken utifrån ett synsätt på kunskapen som situerad leder till frågan om/hur validering bidrar till social rättvisa, om exempelvis erfarenheter från vissa sammanhang värderas högre än andra.

Det är svårt att uttrycka och extrahera det enskilda innehåll och de roller som kan knytas till en given kompetens (EjoVT, 1997). I de fall där inslag av självvärdering finns kan två problem identifieras: Deltagaren och bedömare kan göra olika bedömningar av kompetensen – för att undvika detta krävs en relativt formell bedömning som är svår att ifrågasätta. Deltagaren kan också ha färdigheter som inte ingår i det arbete där bedömningen görs – då får man göra en mer formell bedömning, eller skaffa intyg från en tidigare arbetsgivare som är godkänd som bedömare. Uppdelningen i avgränsade kriterier leder dessutom till en fragmentering av utbildningen, och av kunskapen, där det blir svårare att urskilja vad kärnan i kompetensen är.

Den sjätte aspekten är den ”humana”. Ett flexibelt förhållnings-sätt är viktigt, speciellt i förhållande till människor som har haft det svårt, kanske drabbats av lidande av olika slag, som har misslyckats i tidigare studier etc. Förutom att berörda institutioner av olika slag behöver bli bekanta med validering behöver också individerna utveckla självförtroende för att inse värdet i sina tidigare erfarenheter (McKelvey & Peters, 1993).

Överförbarhet mellan situationer

Peter Jarvis (1987) betonar som nämnts lärande som en transformation av erfarenheter till kunskaper, färdigheter och attityder. Erfarenheterna är samtidigt personliga och bygger på relationer mellan människor och med deras sociokulturella miljö. Lärande är alltså också knutet till den sociokulturella miljön. Att förstå de mänskliga erfarenheterna är därför nödvändigt för att förstå lärandet.

Detta understryker vikten av att ta hänsyn till individens sociokulturella miljö vid bedömning av vilket värde dennes tidigare erfarenheter och kunskaper ska tillskrivas. Samtidigt innebär detta resonemang en klar markering att det inte är oproblematiskt att överföra valideringsresultat på andra situationer och yttre betingelser än där resultaten erhållits. De har liten överförbarhet från en situation till en annan och därför är generali-

serbarheten av kunskaper och färdigheter till den formella sektorn eller en annan arbetssituation mycket begränsad (Colardyn, 2001).

Den överförbarhet som diskuteras i litteraturen avser i huvudsak överförandet av kompetensbevis etc. mellan olika företag och branscher. Erfarenheten från Frankrike framhåller viktiga aspekter i detta sammanhang: För att mäta och certifiera kompetenser är den första principen att definiera värderingsgrunderna. Detta beskriver vad som mäts och hur det mäts. Värderingsgrunden är den standard mot vilken individens kompetenser mäts; standarden karaktäriserar kompetensen och dess ingående element. Detta ger upphov till flera frågor vad gäller dessa bevis. Vad är de? Hur avgör man om de mäter något över huvud taget? Är de reliabla? Är de valida? Hur samlar man in dem? Hur svårt är det? Hur sätter man samman detta nätverk av bevis? I den franska värderingsstandarden är bevisexemplen generellt uttryckta och kan gälla för ett stort antal företag.

Engelska NVQ bygger på konstruerandet av en uppsättning enheter/moduler, vilka valideras separat. Detta system bygger på kompetens, i meningen att den omedelbart ska kunna valideras, vilket torde vara begränsande för överförbarheten. Önskan att fokusera validering av färdigheter relaterade till arbetssituationer hindrar inte att man ställer frågan om validering av bakomliggande färdigheter och tyst kunskap. Detta är en av de tekniska svårigheterna med alla valideringssystem: Konstaterandet att en person kan genomföra en uppgift innebär inte med automatik att denne kan genomföra en liknande uppgift i ett annat sammanhang eller kan överföra denna förmåga till liknande yrkessituationer (Merle, 1997).

Det system som föreslås i EU:s vitbok med validering av färdigheter som är oberoende av ett specifikt arbetssammanhang når enligt Merle (1997) snart sina begränsningar. Till att börja med när det gäller de områden som kan täckas in. Det synes svårt att validera färdigheter som beror av manuell flinkhet. Det samma gäller för hur man ska kunna uppnå färdigheter för yrken med ett stort tekniskt innehåll, kan avklarade prov i matematik och

statistik ge en god anledning att anta kompetens i en arbetssituation?

Förespråkarna för systemet föreslår en bedömning baserad på studier av individer som genomför sitt arbete väl, för att kunna bedöma vad som krävs i termer av kunskaper och förmågor. I detta fall är observation i arbetssituationen och i yrkessammanhang av avgörande betydelse. Detta är den ståndpunkt som de flesta företag synes inta i sin kompetensansats, varvid man återupprättar den kontextrelaterade synen på kunskaper och färdigheter. De flesta byter arbete flera gånger under sin yrkesverksamhet, några av de kompetenser man tillägnat sig inom ett fält borde vara användbara även inom andra fält. Intyg för yrkeskvalifikationer når inte upp till detta mål. Det är knappast troligt att ett sådant angreppssätt kan ersätta det existerande intygssystemet. Det har inte heller varit meningen, men det kan gradvis få en allt större betydelse i detta sammanhang och därmed störa balansen i systemet (Merle, 1997).

De olika modellerna från olika länder innehåller också olika definitioner av kompetens, men alla synes understryka kunskapers överförbarhet till praktiska situationer. Den brittiska modellen och vitbokens modell delar definitionen av kompetens knuten till utförande. Kompetens är en handling eller en arbetssituation som individen kan bemästra utan hjälp. NVQ och vitboken skiljer sig dock åt i grunden eftersom den förstnämnda är yrkesorienterad (vilken situation måste bemästras för att utföra den och den uppgiften) medan vitbokens system baseras på färdigheter gemensamma för ett vitt yrkesspektra. Det tyska systemet relaterar till verksamheter eller kvalifikationer, men det är också baserat på en uppfattning om kompetens som ger större vikt åt arbetsorganisationen och arbetets kontextuella dimension. Det definierar en plats i produktionsprocessen eller inom serviceföretaget och det försöker visa kombinationen av de kunskaper och färdigheter som krävs för att upprätthålla denna plats.

Alla system uppvisar samma intresse för att utbilda människor för allt mindre väldefinierade men allt mer självständiga arbeten. Lösningarna varierar dock. Här finns två kontrasterande

synsätt på kompetens.²² Det ena är relaterad till utförande av en uppgift i en given situation, det andra till en modell som ger utrymme för en generativ kapacitet, kapabel att resultera i en oändlig mängd beteendemönster för att kunna möta kraven i varje ny enskild situation. Den brittiska valideringsmodellen skulle höra till det förstnämnda synsättet och den tyska till det senare. Validering är en komplex process som inte kan reduceras till att utföra en enstaka arbetsuppgift tillfredsställande. Båda synsätten har inbyggda symmetririsker. Det första kan lätt leda till att det nödvändiga kunskapsmålet underskattas och att utbildningar som inte främjar personlig utveckling införs. Det sistnämnda synsättet medför risken att utbildningarna blir mycket lika de inom det formella utbildningssystemet. Individen klarar av att analysera problemet men inte att hantera det i verkligheten. Alla valideringssystem medför samma problem, nämligen vad avser överförbarheten av validerade färdigheter, att överföra den underliggande kunskapen i handling, och att förstå beteendedimensionen i en given arbetssituation (Merle, 1997).

I tankarna om validering av kunskaper och färdigheter erhållna utanför det formella utbildningssystemet och möjligheterna att överföra dessa till andra arbetslivssituationer och studier framskymtar gamla behavioristiska tankar om en form av rättvis (objektiv) undervisningsteknologi och möjligheten att med någon form av tillförlitlighet mäta allt. Ett begrepp som införs är "benchmarks" (Day, 2000). Begreppet som sådant har en teknisk konnotation och antyder någon form av objektiv överförbarhet. Ett sådant begrepp harmonierar inte så väl med de ansatser som hänvisar till den sociala och politiska kontextens betydelse för individens prestationer.

Utmaningen att värdera informellt lärande består i att fånga specifikt lärande knutet till individer och kontexter på papper eller på "smart cards". Detta måste göras i ett sammanhang

²² Merle (1997) refererar här till Bernard Rey (1996), men som nämnts saknar vi närmare uppgifter om Merles referenser.

inriktat mot standardisering och förenkling (beroende av begränsade resurser och legitima krav på enhetlighet). Denna balans av till synes oförenliga principer är det som är utmaningen, inte bara för policymakare utan också för forskare och praktiker (EjoVT, 1997).

Ett sätt att till en del komma till tals med överförbarhetsproblematiken är att via en politisk överenskommelse sätta en standard för denna, egentligen ta en kalkylerad risk. Denna tanke beskrivs som nämnts i en rapport från Australien (VEETAC, 1993). Det handlar om att utnyttja resurserna effektivt genom att anpassa ambitionsnivån efter risknivån.

Även när det gäller överförbarheten mellan situationer återkommer vi till frågan om vad det egentligen är som bedöms. Barkatoolah (1989) frågar sig om det är kunskaperna, personen eller kanske själva situationen? I vilken utsträckning tar bedömmaren hänsyn till hur själva situationen där bedömningen äger rum påverkar resultatet? "Att klara ett datorkörkort" (enligt svensk eller finsk modell) ger knappast någon garanti för förmågan att fungera framgångsrikt som dataingenjör i ett företag, men det kan möjliggöra för en lägre tjänsteman att klara sina arbetsuppgifter i enklare program och att bedöma sin egen kompetens på det aktuella området.

Validering för rättvisa eller för ett effektivt system

Frågan om validering sker för att åstadkomma någon form av rättvisa eller för ett effektivt utnyttjande av presumtiva arbetskraftsresurser ute på arbetsplatserna måste nog ur ett intentionsperspektiv besvaras med att intentionen oftast är att åstadkomma bådaddera. Sett till vad som faktiskt sker, och till de möjliga följderna av de intentioner som presenteras synes effektivitetstänkandet ha fått företräde.

McKelvey och Peters (1993) frågar sig om validering verkligen innebär lika möjligheter för alla – oavsett språklig och etnisk bakgrund, kön, klass, eventuella handikapp etc. Ett problem är

att fastställda kompetenskriterier kan befästa befintliga strukturer. Valideringens fokus på lärandets utfall gör också att sammanhanget utesluts, vilket kan vara ett problem för de som inte lyckas uppnå kraven. De som har särskilda behov kan ha lärt annat än vad som krävs, kanske relaterat till att lärandet skett i andra sammanhang. De lika möjligheterna minskar om det finns hinder för validering. Dessa hinder kan handla om marknadsföring, att presumtiva deltagare kanske inte känner till möjligheten. Andra hinder kan vara förenade med tillgången till vägledning, råd, stöd och andra resurser. Kostnaderna för individen påverkar möjligheterna. Det krävs utbildning av vägledare och bedömare för att alla ska kunna erbjudas samma möjligheter. Ett hinder kan också ligga i vad för slags validering som erbjuds – inom vilka yrkesområden, vilken typ av dokumentation den ger etc.

När det gäller klassperspektivet pekar McKelvey och Peters (1993) på den, i Storbritannien, tydliga åtskillnaden mellan yrkeskunskap och akademisk kunskap, något som bevarar klasskillnader. Validering kan vara ett sätt att minska denna klyfta, bland annat genom att även mer generell kompetens kan ges ett värde. Kopplingen mellan validering och arbetsplatsbaserat lärande är också en väg att överbrygga de klasskillnader som bland annat innebär skillnader när det gäller vilka som deltar i utbildning och som har en formell yrkeskompetens. Genom validering på arbetsplatsen kan fler få en formell kompetens.

Obviously, for work based learning activities to succeed they require considerable co-operation between employers, supervisors, trainers and tutors, and employees/trainees, and the necessary investment of time and resources needs to be made for planning, structuring, carrying out and recording the process. This is a more complicated undertaking than the APL process on its own, but with tremendous advantages for people who are working and for those for whom the best way to provide evidence towards accreditation is through work experience. (McKelvey & Peters, 1993, s. 154)

Validering kan också vara ett sätt att få uppskattning för till exempel ungdomar med arbetarbakgrund som inte lyckas i skolan – erfarenheter från extraarbete på fritiden kan ligga till grund för bedömning och ge formell kompetens. När det gäller könsaspekten så påpekas bland annat hur validering kan vara ett

sätt att värdesätta kvinnors erfarenheter och kunskaper, och så speciellt sådana som kommer från andra sammanhang än arbetslivet – vardagsliv, frivilligt arbete etc.

Validering ses också som en möjlighet för handikappade. De kan ha lärt i andra sammanhang än vad som är normalt, sammanhang där de dessutom inte fått sin kunskap dokumenterad. Gruppen betonas som viktig även för handikappade – man lär genom att ta del av andras erfarenheter. För handikappade kan det dessutom vara extra viktigt med fortsatt stöd. Om valideringen leder till en utbildning, eller kanske en anställning, kan det behövas stöd där också, för att inte individen ska drabbas av ett sammanhang där diskriminering i olika former kan finnas ”inbyggd” (McKelvey & Peters, 1993).

Validering kan bli ett sätt att hitta sin roll i samhället. Jämlikhet i möjligheter handlar främst om tillgång/tillträde till validering. Dels rent fysiskt, dels att man tar hänsyn till den variation när det gäller bakgrund och erfarenheter som finns mellan olika grupper i samhället. Challis (1993) betonar som nämnts valideringens demokratiska nytta när det gäller att ge jämlika möjligheter för de som har problem med att komma in i utbildningssystemet och på arbetsmarknaden. De grupper som blir mest intressanta är då kvinnor utan arbete, minoritetsgrupper, lågbetalda arbetare/deltidsarbetare och arbetslösa. Banks (1993) är kritisk mot validering som en väg till lika möjligheter och som dörröppnare mot nya kompetenser för individen. Hon grundar sin slutsats på ett antal ekonomiska, psykiska och sociala hinder. Det är knappast troligt, menar hon, att en person med åtaganden för en familj har råd att sluta arbeta för att börja en kurs, andra kan sakna självförtroende eller känna att högre utbildning inte är något för dem. Detta torde särskilt gälla för kvinnor och svarta.

I Frankrike är alla diplom på alla nivåer tillgängliga genom validering. I det sammanhanget är huvudtanken att lärandet är exklusivt knutet till examina, och därmed till ett effektivitetstänkande. Tidigare lärande och erfarenheter kan inte ses som lärande och erfarenheter i sig, utan sätts alltid i relation till en

examen, som en del i en process som leder till en formell utbildningsnivå (Colardyn, 2001). Detta medför att främst vuxna och erfarna arbetare vilka inte är intresserade av en formell examen inte kan tillgodoräknas detta lärande och dessa erfarenheter (Colardyn, 1997).

För Sveriges del föreslog statens första valideringsutredare (SOU 1998:165) att kompetensprov ska kunna genomgå av alla vuxna som önskar få sin yrkeskompetens jämförd och jämförbar med gymnasiala eller angränsande nivåers yrkeskompetenser. Kompetensproven ska kunna genomföras oberoende av var och hur personen skaffat sig yrkeskompetensen. Det ska heller inte finnas krav på bevis för formell eller informell utbildning eller yrkeserfarenhet. Alla vuxna ska kunna få sina kunskaper, färdigheter och kompetenser validerade på samma grunder, och utredaren ansåg därför att systemet bör gälla generellt. Alla kunskaper, oberoende av var, när och hur de byggs upp, ska kunna bedömas och erkännas. Den senare utredningen (SOU 2001:78) föreslog att kommunerna ska vara skyldiga att erbjuda validering, och att man ska ha rätt till tjänstledighet och studiemedel för deltagande i validering. I såväl utredarnas förslag som i skriften från TCO (1999) finns tankar om validering för rättvisa och effektivitet, där TCO ytterligare något betonar rättvisekravet (jämfört med den första utredningen som man relaterade sig till). Detta är ett av flera exempel på att man vanligtvis inte direkt skiljer på valideringens mål, den är till för rättvisa och för effektivitet, däremot finns det en benägenhet att betona effektiviteten, vilket faktiskt är påtagligt även i detta exempel.

I det brittiska systemet, National Vocational Qualifications, fokuseras valideringen på färdigheter relaterade till arbetssituationer. Valideringens tyngdpunkt ligger på validering för effektivitet och för ett optimalt utnyttjande av den samlade arbetskraften. Ett annat exempel på validering för effektivitet ges i EU:s vitbok. Motivet verkar vara att få till stånd lika rätt till arbete inom EU:s gemensamma marknad – att främja arbetskraftens rörlighet mellan länderna. Motivet för att lyfta fram individens hela kunskapsfält är att kunna identifiera och anställa rätt människor. Tillvaratagandet av den enskilda männi-

skans resurser för hans/hennes egen skull synes sakna intresse i detta sammanhang. Individen ska snarare, via en form av prestations-ID, ges en relativ position i förhållande till andra individer.

I Sydafrika är situationen en annan. Castle och Attwood (2001) diskuterar validering i relation till högre utbildning i Sydafrika. De menar att validering främst bör ha en funktion när det gäller tillträde till utbildning, att öppna vägar, snarare än för tillgodoräkande av (delar av) en utbildning. Poängen är att valideringen inte ska utesluta individen från de utvecklingsmöjligheter som deltagandet i en utbildningsprocess innebär. Validering ses här inte enbart som ett medel för att åstadkomma individuell och social rättvisa, utan även som en verktyg för den pågående samhällsförändringen. Michelson (1997) pekar på att validering både kan vara ett verktyg för ökad social rättvisa och för ekonomisk utveckling. Validering kan vara både radikal och konservativ. Michelson utgår från det sydafrikanska sammanhanget, där den radikala potentialen har uppmärksamats speciellt i samband med övergången från apartheid till demokrati.

Castle och Attwood identifierar ett antal problem när det gäller användningen av validering för effektivitet. I bedömningen utgår man från mer eller mindre explicita kriterier, och det handlar om att identifiera personer som är eller förväntas bli framgångsrika i sitt arbete. Valideringen blir en urvalsprocess, som påverkar individens möjligheter och som påverkas av de värderingar och föreställningar som finns i samhället. Det blir också frågan om en asymmetrisk maktrelation mellan bedömare och bedömd. Barkatoolah (1989) väcker frågan om denna likhet mellan validering och anställningsprocesser underminerar den idé om social rättvisa som låg till grund för utvecklingen av validering. Att erfarenhet från arbetslivet lyfts fram som viktig gör att det kan krävas likheter med de bedömningar som görs i arbetslivet – för att bedömningen ska bli trovärdig.

Men Barkatoolah menar att det är viktigt att validering inte blir en fråga om "eliminering" som i urvalet till en anställning. I stället menar hon att valideringen även bör peka på svagheter

och ge konstruktivt stöd för att individen ska kunna komplettera sin kompetens. Detta motsäger de som lyfter fram att validering handlar om vad man kan, inte om vad man inte kan.

Erfarenhet är språklig

I flera av de beskrivna projekten förutsätts en grundläggande skrivförmåga för att få genomföra programmet. Förutom att besitta en grundläggande skrivförmåga krävs förmågan till en övergripande analys av den egna situationen, färdigheter och förmågor. Detta krävs till exempel när den studerande skriver till arbetsgivarna för att be om verifikationer för sina kunskaper och färdigheter – då måste han eller hon kunna välja signifikanta och väl beskrivna erfarenheter (Snow & Burns, 1982).

Att samla bevis för tidigare kunskaper och organisera dessa i en portfolio kräver självmedvetenhet och analytisk förmåga. Den studerande måste kunna ta fram enskilda element som visar på tidigare lärande ur en komplex helhet. En sådan analys tar lång tid, åtskilliga månader, och den enskilda individen måste ledas genom detta arbete (Nyatanga m.fl., 1998). Det kan noteras att brist på adekvat skrivförmåga kan vara ett avgörande hinder i många fall (Houston m.fl., 1997).

I artikeln av Houston m.fl. (1997) konstateras att förmågan till reflektion över sina egna kunskaper och färdigheter är grundelementet för självanalysen och därmed för hela valideringsprocessen. Samtidigt utgör detta det grundläggande problemet, det krävs självmedvetenhet och analytisk förmåga, vilket huvuddelen av deltagarna i deras undersökning inte uppvisade. Ett minst lika stort problem var deltagarnas oförmåga att värdesätta sina praktiska erfarenheter från arbetet. Grunden för dessa problem anses vara svårigheterna att tänka utanför den traditionella läranderollen i vilken studentens erfarenheter saknat värde. Som tidigare nämnts har det varit svårt för deltagarna att tänka i termer av en bildningshelhet, de har exempelvis begränsats av enstaka teman.

Portfolion ses som en viktig metod i validering, men samtidigt finns det också problem genom att den kan gynna/missgynna vissa grupper. Alla kommer inte från en kultur där det är vanligt att presentera sig själv som individ och reflektera över sina individuella erfarenheter (McKelvey & Peters, 1993). Ett hinder kan också ligga i vad för slags validering som erbjuds – inom vilka yrkesområden, vilken typ av dokumentation den ger etc. Språket är en viktig faktor i validering, speciellt när man vänder sig till personer med utländsk bakgrund. En viktig fråga är hur språkkunskaper värderas, vad är det värt att kunna flera språk? En annan fråga är hur språkkunskaperna påverkar bedömningen av kompetensen – vilken roll har språket i bedömningen. Här kan det behöva tydliggöras hur relationen mellan språkkunskaper och yrkeskompetens ser ut, vilka krav är det som faktiskt ställs i bedömningen? McKelvey och Peters (1993) påpekar att det kan vara skillnad på yrkeskompetens och akademisk kompetens när det gäller språkraven.

The hope is that NVQs will accredit skills which are not dependent on a high level of literacy, as distinct from academic qualifications for which sophisticated language use is a prerequisite. (McKelvey & Peters, 1993, s. 79)

Det kan också finnas begränsningar i valideringen relaterat till bakgrunden, även om det inte direkt gäller språket. Om kraven till exempel är standardiserade utifrån landets normala förhållanden kan det bli svårare för den som kommer från ett annat land. I vägledningen krävs alltså kompetens att hantera språk- och kulturskillnader. Ett flexibelt förhållningssätt blir viktigt, speciellt i förhållande till människor som har haft det svårt, kanske drabbats av lidande av olika slag, som har misslyckats i tidigare studier etc. Förutom att berörda institutioner av olika slag behöver bli bekanta med validering, behöver också individerna utveckla självförtroende för att inse värdet i sina tidigare erfarenheter.

När det gäller de som redan har formell, utländsk, kompetens bör man vara medveten om att det tar tid att hantera valideringen av kompetensen. Flyktingar har det extra svårt när det gäller formell kompetens från hemlandet, i och med att de ofta saknar

dokumentation, liksom möjligheter att få fram sådan i efterhand. I anslutning till detta är möjligheten till språkträning särskilt viktig. Att kunna språket är allmänt sett viktigt, eftersom det faktiskt ger individen ökad makt över sin situation.

McKelvey och Peters (1993) betonar också betydelsen av det stöd deltagarna kan ge till varandra i en grupp, och det lärande som kan ske i gruppen. En aspekt av språkets betydelse är hur kompetenskraven är formulerade. Själva formuleringen kan skapa problem, eftersom det finns risk för att ett svårt språk används. Det blir svårt att visa vad man kan om man inte förstår hur kraven ser ut.

Ett av de synsätt på relationen mellan kunskap och erfarenhet, och hur kunskapen värderas, som Avis (1995) lyfter fram (se ovan) relateras till identitetspolitik. Den "sanna kunskapen" är visserligen tillgänglig i erfarenheten från verkligheten, men förståelsen är relaterad till identiteten. Exempelvis anses kvinnor och svarta förstå förtryck bättre än män och vita. Att detta synsätt finns är naturligtvis relaterat till existerande förtryck och därför viktigt att beakta. Samtidigt är det också värdefullt att, som Avis gör, lyfta fram det alternativa dialogiska förhållnings-sättet.

Dokumenterade erfarenheter av validering

Den litteratur vi har gått igenom innehåller ett begränsat antal undersökningar (empirisk forskning och utvärderingar) av validering. De erfarenheter som redovisas här uppvisar några gemensamma drag, vilka pekar ut såväl valideringens fördelar som nackdelar. Vidare kan vi notera att de erfarenheter som framhålls utifrån projekten till sin karaktär samvarierar med det övergripande syfte man har för verksamheten i fråga, det vill säga om den är inriktad mot utvecklande av individuell rättvisa, humankapital eller samhällsutveckling. Praktiska erfarenheter synes också i något sammanhang indirekt styra synen på validering in i ett övergripande effektivitetsmål knutet till massutbildning.

I kapitlet tar vi upp resultat som behandlar validering i relation till portfoliomodellen, yrkeskompetens, synliggörande av kompetens i en organisation, kvinnors möjligheter samt tillträde och tillgodoräknande.

Portfoliomodellen

Napier och Scott (1995) redovisar ett forskningsprojekt där modellen från VEETAC (1993) tillämpades inom jordbruksutbildning. Resultaten visar att validering kan fungera bra, men att den oavsett använd metod kräver mycket tid och arbetsinsats, vilket gör att den blir dyr. För att det ska fungera krävs det också att kursstrukturer och antagningsprocedurer byggs upp så att det finns möjligheter till validering. Här betonas att portfolion tar tid att färdigställa, speciellt för den som har omfattande och varierande erfarenheter, varför det krävs stöd och en strukturerad process. Portfolions möjligheter varierar också mellan olika kompetensområden. Exempelvis är det lättare att få fram konkreta bevis på kompetensen inom det administrativa området – i form av skrivna dokument, affärsbrev, bokföring etc.

Hull (1992) noterar att under processen att utveckla en portfolio utvecklar studenterna inte enbart självbedömning utan också skriv- och kommunikationsskicklighet. De som fullgör sin portfolio brukar ha en klarare idé om vad de vet, vad de inte vet och vad de vill veta.

Validering av yrkeskompetens

Utvecklingen av validering av yrkeskompetens handlar ofta om olika former av autentiska bedömningar. Wolf (1995) beskriver och problematiserar hur utvecklingen av National Vocational Qualifications (NVQ) i England är inriktad på denna typ av bedömning. NVQ innebär att bedömningskriterier för yrkeskompetens formuleras och används inom såväl yrkesutbildning som validering. När det gäller den autentiska bedömningen i relation till utvecklingen av NVQ instämmer Wolf i den kritik som finns mot mer standardiserade test men lyfter samtidigt fram några problem med autentisk bedömning. Utvecklingen av NVQ innebär att bedömningskriterier formuleras i termer av önskvärt beteende. Kompetensen definieras i avgränsade enheter och moduler, vilket har fått till följd att bedömningens omfattning har ökat, eftersom varje moment ska bedömas. Detta innebär i ett utbildningssammanhang att en allt större del av tiden används för bedömning, och när det gäller validering torde följden bli att den arbetsinsats som krävs blir relativt omfattande (Wolf diskuterar inte specifikt NVQ kopplat till validering). Uppdelningen i avgränsade kriterier leder dessutom till en fragmentering av utbildningen, och av kunskapen, där det blir svårare att urskilja vad kärnan i kompetensen är. En annan följd är att den formativa, framåtblickande och diagnosticerande, bedömningen tenderar att försvinna. Den summativa bedömningen kan göras så snart läraren och deltagaren gemensamt bedömer att kompetensen bör motsvara kraven, vilket leder till att man vill "gå upp" så snabbt som möjligt, snarare än att man lägger tid på lärande och utveckling. Wolf pekar också på den risk för bristande reliabilitet som ligger i den autentiska bedömningen. Det verkar inte som om noggrant formulerade kriterier är tillräckligt för att uppnå reliabilitet. Snarare är det

den pågående diskussionen inom ett nätverk av bedömare som krävs för att uppnå samstämmighet, jämförbarhet och därmed reliabilitet. Den utveckling som innebär att olika utbildningsanordnare blir konkurrenter på en marknad försämrar möjligheterna till en sådan diskussion, vilket därmed försämrar möjligheterna att uppnå reliabilitet.

Utländsk yrkeskompetens

Utvärderingen av den svenska Valideringsutredningens tre pilotprojekt samt den utökade försöksverksamheten med validering av yrkeskompetens pekar bland annat på svårigheter när det gäller att validera utländsk kompetens. En svårighet ligger i språket. Viktiga delar av kompetensen är språklig, även om det handlar om yrkeskompetens och inte mer utpräglat teoretiska ämnen, och det är svårt att göra sig själv rättvisa och uttrycka sin kompetens om man inte har de språkliga redskapen för detta. Här handlar det alltså om att göra sig själv rättvisa i ett svenskspråkigt sammanhang. En annan svårighet handlar om skillnader i yrkes- och utbildningssammanhang mellan olika länder. En person kan exempelvis ha en utbildning med mer bredd och mindre djup än motsvarande svensk utbildning, och personen kan sedan ha yrkeserfarenheter från en arbetsorganisation som innebär att han/hon har utvecklat en omfattande kompetens inom ett smalt område (som kanske inte ens finns på den svenska arbetsmarknaden). Hur ska den kompetensen bedömas och dokumenteras på ett sätt som ökar individens möjligheter på den svenska arbetsmarknaden? Detta leder också till frågor kring de maktaspekter som ligger i valideringen. Vem avgör vilka krav som ska ställas? Vad blir följden om kraven är sådana att valideringen blir en (implicit) beskrivning av brister snarare än av befintlig kompetens? Man kan även fråga sig om det är riktigt att testa en ny verksamhet som validering på utsatta grupper som arbetslösa invandrare? Ytterligare en del av maktaspekten gäller pilotverksamhetens organisering. Genom att de olika projekten till stor del drevs fristående från varandra utvecklades också olika modeller för validering, vilket kan vara problematiskt i relation till att man vill nå fram till ett gemen-

samt nationellt system (Andersson, 2001; Andersson, Hult & Fejes, 2002).

Problematiken med språket syns också när validering knyts till en sammanhållen introduktion för flyktingar. Ett annat problem som framträder är kopplat till yrken och utbildningar i olika länder. När flyktingar med en kompetens som sjuksköterskor från hemlandet kommer till Sverige anses inte alltid deras utbildning motsvara den svenska högskoleutbildningen till samma yrke. I stället erbjuds de att validera en kompetens motsvarande undersköterska. De upplever då valideringen inte främst som en krävande bedömning utan snarare som ett tillfälle att lära känna systemet i den svenska sjukvården (Hult & Andersson, 2002). Här blir alltså prokrustesvalideringen tydlig, i avseendet att man måste ”hugga av fötterna” på dessa deltagare (främst kvinnor) och deras kompetens. Annars verkar det vanliga behovet vara att ”tänja ut” genom att erbjuda kompletterande utbildning.

Ett försök med validering av yrkeskompetensen hos invandrade akademiker belyser en speciell problematik. Uppdraget att prova denna form av validering gick till ett nätverk av kommuner, och när arbetet började fanns ingen etablerad kontakt med högskolan. Inom högskolan finns ännu inget etablerat system för validering av detta slag, såvida individen inte har en dokumenterad avslutad längre högskoleutbildning. Projektverksamheten fick därför förlängas, bland annat för att mycket tid gick åt för att bygga upp kontakter med högskolan. Vad kommunerna då främst kunde erbjuda var en mer informell validering av yrkeskompetensen genom praktik på arbetsplatser, men även här upplevde man att den egna (kommunens) kompetens när det gäller att bedöma inte var tillräcklig och att man hade behövt stöd från högskolan (Andersson & Fejes, 2002).

Synliggörande av kompetens i organisationen

Open College Federation (OCF) i Storbritannien började 1976. Syftet var att erbjuda vuxna människor alternativ till etablerade

examina med främst ungdomar som målgrupp. Open college networks (OCN) är en lokalt baserad och kontrollerad organisation som samarbetar med olika vuxenutbildningsinstitutioner, högre utbildningssystem, organisationer för offentliga och privata arbetsgivare samt frivilliga lokala grupper som har intresse i vuxnas lärande och utbildning. Läromöjligheterna inom OCF täcker över

- gemenskapsbaserade aktiviteter,
- tillträdeskurser ("access courses") till högre utbildning, och
- träningskurser som erbjuds av frivilliga organisationer, till exempel organisationer av offentliga och privata arbetsgivare, samt college.

Grundläggande antaganden inom verksamheterna är att systematisk kunskapsinhämtning kan äga rum utanför det formella utbildningssystemet och att erfarenheter och kunskap som man skaffat inom samhällliga kontexter kan och bör fungera som grund för vidare och högre utbildning. (Webb & Redhead, 1992)

Främst utifrån verksamheten med Open College Networks (OCN) diskuterar Davies (1999) frågan om betydelsen av organisationskulturen i relation till lärandet. Han pekar på ett framgångsrikt exempel från Londons lokaltrafik, där man utvecklade en modell med bland annat portfolio, arbetsböcker och observationer för att uppmärksamma, synliggöra och utveckla kompetensen hos konduktörerna, vilka befann sig lägre i hierarkin än chaufförerna och också saknade möjlighet till erkännande av detta slag. Detta är ett intressant exempel, inte bara för att det var framgångsrikt utan också för att det var det enda exemplet på framgång av denna typ som identifierades i den aktuella studien. Organisationskulturen blir en viktig faktor för att förstå framgång eller motgång av detta slag. Dessutom lyfts den professionella kulturen fram som viktig. Professionens inställning till kompetens och vilken kunskap som är värdefull är viktig i relation till utvecklingen av en lärandekultur.

Validering och kvinnors möjligheter

Kvinnornas situation kan enligt Webb och Redhead (1992) beskrivas som "patterns of disadvantage". De flesta kvinnor har yrken som karakteriseras av låg inkomst och dåliga karriärmöjligheter. Dessutom jobbar kvinnorna ofta på deltid. Kvinnornas yrkesval påverkas av de traditionella värderingarna, det vill säga att kvinnornas främsta plikt är att ta hand om barn, hushåll och de äldre släktingarna, vilket innebär att de har svårt att skaffa sig en hög status etc. Lokala förbindelser och arbetstider spelar en viktigare roll än yrkets natur, status eller karriärmöjlighet för de flesta kvinnorna då de väljer yrken. Webb och Redhead (1992) påpekar att många kvinnor dock deltar i lokala aktiviteter utanför arbetet. I deras sociala aktiviteter lär de sig och skapar kunskap utan att vara medvetna om det. Validering kan vara en möjlighet att synliggöra detta omedvetna lärande.

Validering för tillträde och tillgodoräknande

Hendricks (2001) analyserar möjligheterna att genom validering inom högre utbildning bidra till social förändring. Han konstaterar att validering på University of the Western Cape i Sydafrika har bidragit till jämlikheten genom att ge tillträde för människor som tidigare uteslutits på grund av bristande formella meriter och att de kommer från vissa befolkningsgrupper. Studenter som antagits genom validering var dessutom framgångsrika i studierna – de presterade bättre än de som kommit in via de traditionella vägarna. Det visade sig nästan omöjligt att sätta upp förbestämda kriterier för bedömningen, eftersom de sökandes kunskaper var så diversifierade. Dessutom har språket stor betydelse.

En kartläggning av "validering och tillvaratagande av reell kompetens" inom den svenska högskolan visar att validering görs i form av dispenser när det gäller behörighet. Detta sker främst på distansutbildningar, som också var kartläggningens fokus. Tyngdpunkten på distansutbildningar relateras till att dessa i större utsträckning fungerar som fortbildning och vänder sig till

en något äldre målgrupp med mer erfarenheter som kan värderas. Dispenser av detta slag ges dock endast när det finns lediga platser på utbildningen – när det krävs ett urval är det de traditionella urvalsformerna som gäller. Vissa exempel på tillgodoräknande nämns också. Det handlar då främst om pedagogiska vidareutbildningar för grupper som har olika former av yrkeserfarenhet inom området (Levin, 2002).

Är det mödan värt?

Houston, Hoover och Beer (1997) redogör i sin artikel för resultaten av en studie vars mål var att beskriva studenters erfarenheter av validering och hur dessa upplevde att den därtill knutna processen påverkade dem. Till att börja med konstateras att processen är komplex och tar tid men leder till en positiv process för både studenter och undervisare. Frågan man ställer sig är dock om det är mödan värt. Butterworth och Edwards (1993) är inne på samma linje när de i sin rapport visar att det inte alltid är lönsamt att genomföra en validering. Detta framgår av resultaten för en utvärdering av ett tvåårigt distansutbildningsprojekt inom vilket validering använts. Kandidaterna önskade stöd av en handledare i detta arbete genom hela processen. Butterworth och Edwards ställer sig frågan hur detta viktiga inslag i en valideringsprocess ska kunna tillgodoses i en distansutbildning. De konstaterar att det uppenbara kravet på ett nära personligt stöd för att valideringen ska fungera innebär att den kan ifrågasättas som en kostnadseffektiv och fungerande möjlighet inom distansutbildningen.

För att knyta tillbaka till det som inledningsvis nämndes om effektivitetskriteriet kan vi notera att Zucher, Johnson och Flint (1999) redogör för en undersökning om den amerikanska modellen för validering (PLA). Undersökningsresultaten visar att flertalet universitet och institutioner använder sig av valideringsmetoder av kvantitativ karaktär, metoder som är mindre krävande för institutionerna. Dessa metoder föredras också på grund av deras bekvämlighet, konsistens och administrativa enkelhet.

Värdet av validering behöver dock inte enbart mätas med kvantitativa mått som pengar och ökad rekrytering till utbildning. Betydelsen för individen när det gäller att utveckla självkänedom och självförtroende kan vara ett centralt, snarare än ett sekundärt, utfall (Whittaker, Cleary & Gallacher, 2002).

Valideringens legitimitet

För att valideringen ska komma till sin rätt och få den plats i kunskapsbygget som det är tänkt så måste den upplevas som legitim. En validering kan vara legitim i teknisk mening, innebärande att den på strikta grunder kan anses vara valid och reliabel. Legitimitet är dock ett mer komplicerat begrepp än så eftersom det även innefattar politiska, sociala och psykologiska aspekter. En validering ska löna sig ur en mängd aspekter och kunna tillskrivas någon form av tröskelvärde, innebärande att intressenterna kan uppleva det värt mödan att genomföra den. I detta kapitel konstaterar vi att det finns situationer för vilka frågan om det är mödan värt faktiskt kan ställas. Ett samhällssystem är ett system med en inbyggd tröghet mot förändring. Denna tröghet har även valideringsprojekten att ta itu med. Tröghet kan till en del bero på tradition – viljan att bli kvar vid gamla system och rutiner eftersom vi ”alltid” gjort så, eller att det är enklast att göra så. Trögheten är också en följd av samhällets inbyggda vilja att ”försvara sig” mot nya möjliga dysfunktionella inslag. Att en verksamhet blir legitim ur denna synvinkel innebär, krasst uttryckt, att det finns en förtroendebas för verksamheten, och att det finns en upplevd nytta (funktionalitet) med den.

Legitimiteten ur intressenternas synvinkel

Det första kravet för att en validering ska kunna upplevas som legitim är att den är värd priset och mödan i termer av kostnader och arbetsinsatser. Detta gäller ur såväl individperspektiv, arbetsgivarperspektiv som samhällsperspektiv. Den bild som ges av den aktuella litteraturen är inte odelat positiv härvidlag.

McKenzie (1990) konstaterar exempelvis att validering kan ifrågasättas som varande en kostnadseffektiv och fungerande möjlighet inom distansutbildningen – det har utvecklats så många andra, mindre kostsamma, vägar att gå för den som önskar byta arbete eller utbilda sig. Banks (1993) menar att den roll som

validering kan spela som en alternativ väg för kvalificering har avtagit sedan 1980-talets början, då möjligheten först presenterades. En annan sak som är viktig att notera är att för en stor del av den arbetande befolkningen är deras plats i det formella utbildningssystemet av underordnad betydelse (Colardyn, 2001).

Kostnaderna är en faktor som lyfts fram som central när det gäller att implementera validering. Såväl utvecklings- som driftskostnader måste beaktas. En viktig faktor för att skapa legitimitet är att validering upplevs som kostnadseffektiv (VEE-TAC, 1993). Kostnadseffektiviteten, ur den studerandes synvinkel, är beroende av hur stor del den egna arbetsinsatsen kan tänkas bli och vad som blir utfallet av denna. En fråga som ställs är hur stor del av kursen som kan tillgodoräknas genom validering (Butterworth & Edwards, 1993).

Läget i dag synes vara att det råder enighet om att ett stort antal mått måste skapas för att kunna mäta individens samlade kunskaper och färdigheter (relevanta i något sammanhang – för arbete eller för utbildning) och att det krävs någon form av standardiserad, allmänt accepterad dokumentation av dessa kunskaper och färdigheter. Den del av exempelvis en kurs som kan tillgodoräknas via valideringen varierar kraftigt mellan institutioner och kursanordnare. I litteraturen har vi sett exempel på allt från en fjärdedel av kursen och uppåt. I de svenska pilotprojekten fanns nog ambitioner att validera allt, men det visade sig att det alltid behövdes kompletteringar för att individen skulle nå upp till en formellt erkänd kompetens (Andersson, 2001).

Snow och Burns (1982) konstaterar att i deras projekt behövde de flesta deltagarna 18 veckor för att färdigställa sin portfolio, med en arbetsinsats som ofta låg på 10-20 timmar/vecka. Tid är också en faktor som kan knytas till kostnadseffektiviteten i det stora hela. En allt större del av tiden kommer att användas för bedömning, och när det gäller validering torde följden bli att den arbetsinsats som krävs blir relativt omfattande (Wolf, 1995).

Måttens legitimitet är en viktig politisk fråga i relation till det informella lärandet. Vem har legitimitet att fastställa dessa

mått? Med fler certifieringsinstanser finns det risk för att det utvecklas en osäkerhet om var legitimiteten ligger. De sydafrikanska universiteten har utvecklats från den brittiska traditionen, och de är generellt sett konservativa och skeptiska till validering. De försök som görs är därför av lokal karaktär (Castle & Attwood, 2001). Davies (1999) lyfter fram den professionella kulturen. Professionens inställning till kompetens och vilken kunskap som är värdefull är viktig i relation till utvecklingen av en lärandekultur och dess legitimitet.

Tradition och systemtröghet

Legitimiteten är som vi tidigare nämnt i detta sammanhang nära knuten till den rådande akademiska kulturen vad synen på kunskap beträffar. Till detta kommer den sociala och politiska traditionen och den därtill knutna bildningsstrukturen, vilken anger möjliga vägar till erkännande i någon form och de därtill knutna positionerna i samhället som kan legitimeras via detta erkännande (Castillo, 1999). Vilken form av erkännande som kan leda till givna positioner styrs ofta av traditioner. Förändringar i sociala och politiska system sker inte över en natt, det finns en inbyggd tröghet och fördröjning i systemet.

Traditionen verkar på alla nivåer. Det erkännande som kan anses som fullt tillräckligt av de centrala beslutsfattarna för anställning inom en yrkessektor behöver inte vara tillräckligt för att den enskilde arbetsgivaren ska anställa någon med denna examen. I ett traditionsbundet system, som Frankrikes, läggs tyngdpunkten vid formella intyg, "papperskvalifikationer", i jämförelse med intyg vilka validerar färdigheter från arbetslivserfarenhet. Vidare läggs betoningen på akademiska kunskaper och färdigheter. Det största hindret att övervinna för tillgodoräknande av kunskaper och färdigheter i arbetslivet är den i samhället rådande kunskapshierarkin, där formell, akademisk kunskap tillskrivs större värde än praktisk kunskap. Detta leder till en undervärdering av yrkesutbildningen. Kunskapssynen kan alltså ses som ett institutionellt hinder (Merle, 1997). Det är också tydligt att valmöjligheterna vad gäller individuell mobili-

tet och karriärutveckling är åtskilligt begränsade av sociala strukturer och utbildningssystemets historia i det aktuella landet, vilket innebär att det blir vanskligt att överföra ett system till en annan kontext än den i vilken det utvecklats.

En annan aspekt på traditionens makt och trögheten i systemen kan knytas till synen på tillvaratagande av tidigare kunskaper och färdigheter. Frågan är om vi inför nya verktyg och instrument i detta arbete eller om det är frågan om gamla ansatser för nya utmaningar. Det finns anledning att anta att vi i viss utsträckning ser en överföring av traditionella test och värderingsmetoder till detta nya område (Bjørnåvold, 2000).

Social rättvisa och humankapitaltänkande

Flera av de valideringsmodeller som beskrivs är tänkta att verka för en social rättvisa genom att uppmärksamma den enskildes kunskap och kompetenser. Utmärkande för dessa ansatser är att de blir komplexa och tar mycket tid och arbete i anspråk. I flera fall synes det under resans gång ske en glidning över mot en allmän nyttoaspekt, ett humankapitaltänkande, och de metoder som används blir snarare tekniska än "humana" till sin natur. Det finns en strävan att undvika standardisering men det formuleras ändå standardnivåer. Detta sker för att kunna möta högst påtagliga praktiska krav, främst styrda av förhållandet att det råder en form av enighet om att validering är till för alla, inte bara ett fåtal. Arbetsbördan måste anpassas till uppfyllandet av denna grundsats. Förhållandet antyder att det ofta sker en glidning i synen på validering beroende på sammanhanget och beroende av intressent. Varje intressent har sina förväntningar knutna till en nyttoaspekt, till sin del av en socialt formerad validitet.

En valideringsmodell som direkt kan anses vara relaterad till ett ekonomiskt humankapitaltänkande är prokrustesvalidering (Harris, 1999), vilket vi tidigare nämnt. I grunden ligger också en anpassning till den rådande kunskapssynen. Prokrustesvalideringen handlar i praktiken i första hand om att få den formel-

la kompetensen för att få vara verksam inom ett reglerat yrke. De modeller som bygger på ett humankapitaltänkande kan sägas vara systemanpassade eftersom de är anpassade till befintliga yrkes- och utbildningssystem, och individerna beskrivs som tillgångar utifrån dessa systems förutsättningar. De nationella modellerna för validering av yrkeskompetens i Europa är som nämnts i stor utsträckning av det slag där det handlar om att validera kompetensen utifrån fastställda kriterier.

Validitet och reliabilitet

Validitetens och reliabilitetens betydelse för valideringens legitimitet synes ha två sidor, den ena speglar en form av teknisk validitet och reliabilitet, den andra speglar en socialt formerad sådan. Colardyn (1997) menar med hänvisning till kvalitetskravet att den deklarativa bevisform som kan ingå i en portfolio i den franska modellen svårligen klarar kraven på reliabilitet och validitet. Måttets legitimitet uppfylls ändå genom att portfolion utgör en port på vägen mot en examen.

Den socialt formerade legitimiteten är knuten till i vad mån den ansats som instrumentet hör till kan leda till sociala fördelar på sikt för intressenten/intressenterna. Det finns en gräns även här, och den sätts sannolikt av de rådande kunskapsdefinitionerna. De ansatser som har begränsad legitimitet baseras främst på subjektiva kriterier och på specifika arbetsplatsförhållanden (Castillo, 1999). Grunden måste vara att den enskilde ska kunna se nyttan med validering, och bedömningarna måste uppfattas som tillförlitliga (EjoVT, 1997).

Ett viktigt inslag för att uppnå en social legitimitet är möjligheten att generalisera resultat till andra yrken och områden. Eftersom denna generalisering också är önskvärd ur en "teknisk" synvinkel för att uppnå validitet och reliabilitet för instrumentet så möter kraven varandra. Colardyn (2001) menar med hänvisning till situationen i Frankrike att en simulering eller återskapandet av en arbetssituation väl kan möta kraven på reliabilitet och validitet. Företag har trots det en tendens att miss-

tro den här typen av kompetensbevis. Mätningens legitimitet blir knuten till det givna certifikatet och certifikatet har samma legitimitet som den titel som eventuellt kan uppnås via detta certifikat.

För att få en enhetlig syn på måttens legitimitet föreslår Colardyn som nämnts att en självständigt arbetande kommitté med alla intressenter sätts samman. Bjørnåvold (2000) framhåller att ett antal institutionella och politiska villkor måste uppfyllas för att skapa någon form av värde för valideringen. Detta kan ske via politiska diskussioner och beslut som säkrar den legala basen, men dessa måste kompletteras med en process där frågor om såväl huvudmannaskap och kontroll som användbarhet diskuteras. På så sätt värderas informellt lärande utifrån såväl de tekniska och instrumentella kriterierna reliabilitet och validitet som de normativa kriterierna legalitet och legitimitet.

Validering – problem och möjligheter

Valideringen har både fördelar och nackdelar som kan knytas till det perspektiv inom vilket valideringen genomförs och det syfte som ligger bakom denna. Validering är inte någon enhetlig företeelse och synen på validering varierar utifrån den utsiktspunkt vi väljer. Alla engagerade intressenter har sina perspektiv, och forskaren har sitt övergripande perspektiv, sin bild av världen och valideringens plats i sammanhanget. Ibland sammanfaller möjligen motiven för flera av dessa grupper, men det är långtifrån alltid på det viset. Validering har setts som något odelat positivt och neutralt till fromma för nationens, företagens och individens bästa – samt som en väg att identifiera individuella såväl som nationella utbildningsbehov. På senare tid har det emellertid de värderingar ligger till grund för validering uppmärksammas mer, liksom att företeelsen som sådan inte är helt okomplicerad att genomföra. Nedan försöker vi diskutera vilka möjligheter validering på olika nivåer kan medföra men också lyfta fram några av de problem som är förknippade med dess genomförande.

Validering som möjlighet

Validering kan ses som en möjlighet både ur ett konflikt- och ur ett konsensusperspektiv, det beror som sagt på betraktarens utsiktspunkt. Validering kan med andra ord till sitt syfte och/eller resultat vara samhällsförändrande eller samhällsanpassande – det finns en nära koppling mellan dessa begreppspär. Validering kan vara en möjlig väg för att underlätta en samhällsförändring, genom att processen lyfter fram det lärande som skett i informella sammanhang i grupper som har haft mer eller mindre begränsad tillgång till formell utbildning (Harris, 1999, 2000a, 2000b). Inom rörelser som strävar efter samhällsförändring kan erfarenheter och därmed förknippat lärande få ett informellt erkännande genom en ”radikal” validering. Ett uttalat syfte med validering är att bidra till den sociala rättvisan,

bland annat när det gäller tillträde till högre utbildning. Det är i detta syfte som valideringen har sina rötter. Senare har yrkeskompetensen hamnat i fokus, och ur individperspektiv handlar det då alltså om att hjälpa människor att formalisera sin kompetens. Detta kan tänkas hjälpa dem på arbetsmarknaden, men det kan även ha ett personligt värde. Det handlar också om att öka arbetsgivarnas tillgång till faktiskt och formellt kompetent arbetskraft, och att på samhällsnivå underlätta/förbilliga försörjningen av arbetskraft. Det är frågan om en anpassning av människor till rådande arbetsmarknad och nationella behov. Validering kan också handla om att synliggöra kompetens på ett regionalt/nationellt plan – om befolkningens kompetens är dokumenterad kan detta exempelvis öka benägenheten hos företag att etablera sig i regionen. Ett konsensusperspektiv är rådande inom ramen för ett humankapitaltänkande.

Validering ger som nämnts möjligheter inte bara när det gäller bedömning av kunskap, utan valideringsprocessen kan även innebära ett lärande i sig. Den reflektion som är en del av processen behöver inte inriktas enbart på lärandets utfall, utan också på lärprocessen, på vad det innebär att lära. Validering kan därmed leda till ett slags metalärande. När "autentiska bedömningar" görs innebär det en nära relation mellan bedömning och lärande, eftersom lärandet anses äga rum i samma arbetsprocess som är föremål för bedömning (Darling-Hammond m.fl., 1995). Lärandeaspekten på validering handlar dessutom om det som Barkatoolah (1989) lyfter fram – vikten av att inte enbart fokusera på vad individen kan, utan att även se vad han eller hon inte kan och ge stöd för vidare utveckling. Många valideringsmodeller knyter an till möjligheter till fortsatt lärande, men detta är inte självklart. Aspekten kan därför behöva lyftas fram för att inte valideringssloganen "vi ser på vad du kan – inte på vad du inte kan" ska bli till men för individen. Hur förhåller man sig till möjligheten till kompletteringar, "topping up" (VEETAC, 1993), inom eller i anslutning till valideringsprocessen?

Den erfarenhetsbaserade valideringen ger som nämnts både möjlighet att analysera de egna erfarenheterna och att se möns-

ter och skillnader i/mellan de erfarenheter som finns hos människor från olika grupper. Nya möjligheter att ta vara på deltagarefarenheter i utbildningar kan öppnas. Utifrån detta perspektiv kan validering verka för att förändra synen på kunskap i riktning mot en kunskapssyn som tonar ner den akademiska kunskapens betydelse och hävdar värdet i andra kunskaper. Denna typ av processer kan utveckla en ny syn på kunskap och andra former av kunskap kan bli legitima, men detta kommer troligen att ta lång tid i anspråk med tanke på den tröghet som finns när det gäller förändringar i sociala system.

Validering kan i detta sammanhang tjäna syftet att erkänna kunskaper hos minoritetsgrupper och grupper vars kunskaper sällan uppmärksammas. Paczuska (1992) visar att validering kanske också kan begagnas för att motverka snedrekrytering till utbildningar genom att anpassa rekryteringskriterierna till underrepresenterade grupper. I ett andra steg finns möjligheten att anpassa undervisningen till den aktuella gruppen. I detta fall handlade det om att få fler kvinnliga studenter till naturvetenskapliga utbildningar. Validering blir också en möjlighet i det sammanhang där utbildningen förändras till en ökad fokusering på lärande och kunskaper snarare än på deltagande. Förutom kön kan faktorer som klass, etnicitet eller eventuellt handikapp uppmärksammas i detta sammanhang (McKelvey & Peters, 1993). Validering kan vara ett sätt att minska klassklyftor, bland annat genom att även mer generell kompetens kan ges ett värde.

Kopplingen mellan validering och arbetsplatsbaserat lärande är också en väg att överbrygga de klasskillnader som bland annat innebär skillnader när det gäller vilka som deltar i utbildning och som har en formell yrkeskompetens. Genom validering på arbetsplatsen kan fler få en formell kompetens. Valideringen i sig kan innebära en process genom vilken deltagaren kan utveckla inte enbart sin förmåga till självbedömning utan även skriv- och kommunikationsskicklighet. Praktiska erfarenheter av validering har visat att validering bidragit till att ge tillträde för människor som tidigare uteslutits på grund av bristande formella meriter och att de kommer från vissa befolkningsgrupper.

Studenter som antagits genom validering har dessutom varit framgångsrika i sina studier.

Problematiken kring validering

Validering är en komplex verksamhet med en mängd utgångspunkter (såväl praktiska som teoretiska) och mål. Detta innebär med nödvändighet att problem uppstår när det gäller tolkningar och generaliserbarhet. Validering ställer också krav på de olika intressenter som finns, eftersom det krävs rutiner, överenskomelser och regler för att valideringssystem ska fungera i ett större sammanhang.

En utgångspunkt är att kunskaper produceras i ett visst sammanhang och inte är direkt överförbara till andra sammanhang. Erfarenheterna av "verkligheten" är inte "rena" utan färgas av våra tidigare kunskaper och vårt språk. Frågan är då vad som händer om dessa erfarenheter generaliseras till att gälla andra sammanhang. Frågan är dels teknisk – vad händer med generaliserbarheten? – men den är också viktig om ett av målen med valideringen ska vara att skapa social rättvisa. Ur ett samhällsanspassningsperspektiv kan detta i och för sig närmast vara ointressant, eftersom målet då är att få fram individer som passar in i det aktuella systemet, inte att förändra systemet som sådant.

Det finns en motsättning mellan de metoder som krävs för att ta tillvara den kontextuella och "tysta" kunskapen och kraven på reliabilitet. Reliabiliteten talar för mer standardiserade metoder, som underlättar rättvisande jämförelser mellan olika bedömningar och som ökar öppenheten när det gäller vilka krav som egentligen ställs i bedömningen. Här handlar det om olika kunskapssyner som inte självklart kan förenas med varandra. Det krävs alltså en medvetenhet om de motsättningar som finns och vilka kompromisser som eventuellt görs om man skapar en valideringsmodell där avsikten är att försöka förena olika synsätt. En möjlig väg för att minska de svagheter som kan uppstå är att organisera det utbyte, i form av diskussion mellan de som gör

bedömningar, som anses nödvändigt för att öka reliabiliteten i en icke standardiserad modell (Wolf, 1995).

Validering måste bli formellt legaliserad genom politiska beslut, men den måste också få legitimitet, bli socialt accepterad. Validering handlar inte enbart om att bedöma på ett tillförlitligt sätt, utan även om att värdera och att få erkännande.

Ett grundläggande problem för validering på alla nivåer är att skapa modeller och mått som kan anpassas till det aktuella syftet med valideringen. I litteraturen diskuteras måttens art och innehåll utifrån olika ideologiska och praktiska utgångspunkter. Det som är viktigt i sammanhanget torde vara en tydlighet i argumenten för modeller och metoder och kunskap om i vilka sammanhang och för vilka syften de kan användas.

För att etablera ett fungerande valideringssystem på nationell nivå krävs en väl förankrad politisk policy som kan leda till att systemet blir legitimt på alla de nivåer där det är tänkt att användas. Denna legitimitet uppnås på samma sätt som för den tekniska nivån, det vill säga genom klara riktlinjer och normer för valideringens genomförande och, kanske inte minst viktigt, genom klara besked om vilken ideologisk grund dessa riktlinjer vilar på. En detalj av intresse kan vara att studera hur de befintliga utbildningarna inom de aktuella områdena är relaterade till varandra och vilken legitimitet de har i sig, samt inte minst att studera de nya utbildningar som tillkommer.

Validering är en företeelse behäftad med en mängd tekniska problem, vilka vi beskrivit tidigare i denna rapport. Hur vi ser på dessa problem och de lösningar vi väljer är beroende av våra utgångspunkter och mål, och av denna anledning är tydlighet på detta område av stort värde. En kontextrelaterad bedömning av en individ med inslag av risktagande, när det gäller om individen verkligen uppfyller ett krav eller ej, uppfyller inte de strikta teoretiska krav som kan ställas på en validering. Däremot uppfyller denna validering sitt syfte väl i det aktuella sammanhanget om det finns klara besked om vilka grunder den vilar på och om dessa grunder kan anses som legitima.

I arbetet med att skapa legitimitet ligger i grunden även att ha kunskaper om vad olika grupper, exempelvis arbetare, verkligen är intresserade av – är de i allmänhet inte intresserade av en formell examen, och målet är att ge en form av massutbildning, så borde kanske målet ändras. Ska gruppens förutsättningar för att kunna delta ändras, eller är någon annan lösning rimlig? Gruppens historia och sociala mönster är av stor betydelse. Legitimitet i ett sådant sammanhang synes komma från båda hållen, det vill säga både underifrån och ovanifrån, bildligt uttryckt. I detta arbete ligger en konflikt eftersom arbetet med att skapa en sådan legitimitet arbetar mot samhällets ”kollektiva standard” och den rådande samhällsanpassande kontexten.

Validering är på väg att bli en uppmärksammas företeelse. Populära företeelser inom utbildningssfären tenderar att dra till sig entreprenörer. Redan i dag finns i vårt land ett antal företag med validering som affärsidé. När aktörer av detta slag etablerar sig är det viktigt att klargöra de ideologiska utgångspunkterna. Vilka former av validering kan bedrivas med legitimitet inom ramen för ett vinstgivande företag? Är en inriktning på socialt rättvisa möjlig, eller är kommersiella aktörer hänvisade till den typ av verksamhet som kan knytas till ett humankapitaltänkande? En annan fråga gäller möjligheten till kvalitet i bedömningen – det problem som Wolf (1995) lyfter fram när det gäller behovet av samtal och diskussion mellan bedömare och svårigheten att skapa ett sådant utbyte mellan konkurrerande aktörer.

Flera valideringsmodeller har bristen att de inte är konsistenta, de har en inbyggd glidning från en grund i det enskilda unika fallet till att avslutas med en generaliserbar bedömning. En valideringsmodell kan knappast omfattas av flera abstraktionsgrader, som innebär att individuella dispositioner och genuina erfarenheter översätts till en form av generaliserbar, gripbar kompetens. Bedömaren måste klara balansen mellan generella och specifika kriterier. Flera universitet och institutioner i bland annat USA använder sig av valideringsmetoder av kvantitativ karaktär. I Sverige fungerar högskoleprovet som en form av standardiserad och kvantifierad validering. Dessa standardiserade metoder används bland annat på grund av bekvämlighet och administra-

tiv enkelhet. Enkelheten gör det lätt att falla tillbaka på kvantitativa modeller och att välja modeller utan att fundera över det sammanhang i vilka de används. Ett sätt att komma till rätta med detta förhållande är, som nämnts, riskmodellen, eftersom den bär med sig en kalkylerad osäkerhet vilken i varje enskilt fall kan bedömas som rimlig eller orimlig. Den humana aspekten, knuten till människor som har det svårt rent allmänt eller kommit till korta inom systemet, kan också den komma till sin rätt i en modell med en sådan utgångspunkt.

Nya system innebär inte alltid nya idéer och nya tankar. I vårt material finns en antydning om att gamla tankesystem påverkar valideringsverksamheten, kanske inte så påtagligt i ansatsen för valideringen som i tankarna om det faktiska genomförandet. I tankarna om validering av kunskaper och färdigheter och överförbarhet mellan situationer återkommer som nämnts gamla tankar om en objektiv och rättvis undervisningsteknologi där också allt kan mätas på ett tillförlitligt sätt.

Ett sätt att till en del hantera även överförbarhetsproblematiken är alltså att via en politisk överenskommelse sätta en standard för denna, att ta en kalkylerad risk (VEETAC, 1993). Den kalkylerade risken synes vara en framkomlig väg för att undvika risken att hamna i en teknisk, komplicerad och tidsödande validering, särskilt vad gäller validering för tillträde. Validering för tillträde (till högskolan) ställer mindre krav på att erfarenheter/kunskaper ska motsvara varandra exakt – det blir svårare att jämföra olika kunskapsformer om erfarenheter från andra sammanhang ska ligga till grund för ett specifikt tillgodoräknande av akademiska meriter.

Ett grundläggande ideologiskt ställningstagande är frågan om valideringens möjliga räckvidd i bland annat utbildningssammanhang. Frågan är om det är praktiskt möjligt och lämpligt att tillåta validering för tillgodoräknande av en hel utbildning. Den grad av utrymme som ges valideringen speglar på sitt sätt beslutsfattarnas tillit till valideringssystemet, men detta ställningstagande är givetvis också beroende av den aktuella situationen och den sociala kontexten. Ett fullt tillgodoräknande via

validering kan exempelvis skada tilltron till det formella utbildningssystemet. Den modell som finns i Finland med fristående yrkesexamina kan vara en väg bort från detta problem, men frågan är på vems villkor examinationen sker. Hur stora är möjligheterna i praktiken att i den finska modellen validera sin yrkeskompetens och få en examen utan några omfattande förberedelser i form av utbildning?

En intressant fråga är om människor i gemen är anpassade för de valideringsansatser som finns – frågan borde kanske ha varit om valideringsansatsen passar de människor den är avsedd för. Ett av de stora problemen med validering, sett ur ett massinsatseperspektiv, torde vara att det krävs en grundläggande kunskapsnivå för att komma igenom processen, kunskaper som inte alla besitter. Förväntningarna på den enskilde är ofta högt ställda, i många fall alltför högt. I flera av de beskrivna projekten förutsätts en förmåga att skriva och reflektera över sina erfarenheter för att kunna beskriva och belägga sina kunskaper (Snow & Burns, 1982). Det krävs vidare kunskaper om det rådande sociala sammanhanget och de kunskaper och färdigheter som belönas, respektive inte belönas. Åtgärder kan göras för att underlätta för missgynnande grupper att ta sig förbi dessa hinder, men det kommer knappast att gå att helt komma till rätta med problemet eftersom det är socialt formerat och följer helt andra regler än ideologiska ställningstaganden och politisk policy. Ligger det något i Bjørnåvolds (2000) fråga om validering är en lösning som söker sitt problem? Om så är fallet återstår det att se om den tillgång till validering som skapas också leder till en motsvarande efterfrågan. Vill människor ha validering, eller kommer det att bli något som de mer eller mindre tvingas in i, till exempel i en situation med arbetslöshet?

Här ligger också reflektioner kring valideringsinitiativ som handlar om att synliggöra kompetens i organisationer/på arbetsplatser nära till hands. I dessa initiativ finns en systemförändrande potential, men samtidigt ett möjligt redskap för kontroll. Formella bedömningar av arbetstagarnas kompetens kan komma att ligga till grund inte bara för lönesättning utan även för erbjudanden om kompetensutveckling och fördelning av

arbetsuppgifter. Validering kan bli ett makt- och sorteringsinstrument.

Är det då alltid lönsamt att genomföra en validering? Det svar som ges av litteraturen är "nej, så är inte alltid fallet". I första rummet finns alltid en kostnads kalkyl. Vad kostar en validering intressenterna i tid arbete, uppoffringar och pengar? En validering innefattande en kartläggning av individens tidigare kunskaper och färdigheter är ett komplext och tidsödande arbete. I vissa situationer är det inte mödan värt, eftersom insatsen med allt vad den består i överskrider den möjliga nyttan med projektet (Butterworth & Edwards, 1993). Validering är inte någon universallösning, och den första fråga man bör ställa sig är: Är det värt besväret? Det kanske finns alternativa ansatser som ger samma eller rentav ett bättre resultat. Ja, det beror givetvis också på vilka syften och värderingar som tanken att tillämpa validering grundas i. Handlar det om att göra något som är ekonomiskt lönsamt, om att lyfta fram individen och öka den sociala rättvisan, eller om att försöka åstadkomma någon form av förändring av samhällets system?

Referenser

- Abrahamsson, Kenneth (1989). Prior Life Experience and Higher Education. I: Titmus, Colin J. (Ed.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, s. 162-167. Oxford: Pergamon Press.
- Andersson, Per (2000). *Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfarra studier och bedömningar*. Linköpings universitet, Linköping Studies in Education and Psychology No. 68.
- Andersson, Per (2001). Validering av utländsk yrkeskompetens. En studie av tre pilotprojekt. I: SOU 2001:78, *Validering av vuxnas kunskap och kompetens*, Bilaga 5, s. 173-270. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Andersson, Per & Fejes, Andreas (2002). *Validering av invandrade akademikers yrkeskompetens. Delrapport från utvärderingen av Nätverk Sörmland*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, stencil.
- Andersson, Per; Fejes, Andreas & Hult, Åsa (2003). *Att visa vad man kan – erfarenheter från ett regionalt nätverk för validering av yrkeskompetens*. Linköpings universitet, Vuxenutbildarcentrums skriftserie nr.18.
- Andersson, Per; Hult, Åsa & Fejes, Andreas (2002). Validering av utländsk yrkeskompetens – en studie av den utökade försöksverksamheten. I: *Validering av utländsk yrkeskompetens*, Bilaga 1. Stockholm: Skolverket, Redovisning av regeringsuppdrag, Dnr: 01-2001:03631.
- Avis, James (1995). The validation of learner experience: a conservative practice? *Studies in the education of adults*, 27 (2), October 1995, s. 173-186.

Banks, Sarah (1993). Accrediting prior learning for a professional qualification. Lessons from Community work. *Adult Learning*, October 1993, s. 39-41.

Barkatoolah, Amina (1989). Some Critical Issues Related to Assessment and Accreditation of Adults' Prior Experiential Learning. I: Warner Weil, Susan & McGill, Ian (Ed.), *Making Sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*, s. 150-160. Buckingham: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.

Bjørnåvold, Jens (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Tessaloniki: Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training.

Bowden, John & Marton, Ference (1998). *The university of learning*. London: Kogan Page.

Brennan, John (1989). Access Courses. I: Oliver Fulton (Ed.), *Access and Institutional Change*, s. 51-63. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Butterworth, Christine & Edwards, Richard (1993). Accrediting prior learning at a distance. *Open Learning*, 8 (3), s. 36-43.

Castillo, Juan Jose (1999). *Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Spain*. Tessaloniki: CEDEFOP Panorama.

Castle, Jane & Attwood, Gillian (2001). Recognition of Prior Learning for access or credit? Problematic issues in a University Adult Education Department in South Africa. *Studies in the education of Adults*, 33 (1), April 2001, s. 60-72.

Challis, Maggie (1993). *Introducing APEL*. London: Routledge.

Colardyn, Danielle (1997). Validering av kunskap och kompetens för livslångt lärande. I: Åsa Mäkitalo & Lars-Erik Olsson (Red.), *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*, s. 283-299. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna, SOU 1997:158.

Colardyn, Danielle (2001). Legitimacy of measuring. Assessment and Certification of Lifelong Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 6 (2), s. 97-103.

Conway, Miriam & Lambkin, Angela (1996). *Systems and procedures of certification of qualifications in Ireland*. Tessaioniki: CEDEFOP Panorama.

Darling-Hammond, Linda; Ancess, Jacqueline & Falk, Beverly (1995). *Authentic Assessment in Action. Studies of Schools and Students at Work*. New York: Teachers College Press.

Day, Malcolm (2000). *Developing Benchmarks for Prior Learning Assessment and Recognition. Executive Summary*. Belleville, Ontario: Canadian Association for Prior Learning Assessment.

Ecclestone, Kathryn (1992). *Understanding Accreditation: Ways of Recognising Achievement*. London: Further Education Unit, Unit for the Development of Adult Continuing Education.

Edwards, Richard; Hanson, Ann & Raggatt, Peter (1996). Introduction: beyond the bounds. I: Richard Edwards, Ann Hanson & Peter Raggatt (Ed.), *Boundaries of Adult Learning*, s. 1-7. London och New York: Routledge.

EjoVT (1997). *European Journal on Vocational Training*, 12.

Ellström, Per-Erik (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica/Norstedts Juridik AB.

Evans, Norman (1992). Linking personal learning and public recognition. I: John Mulligan & Colin Griffin (Ed.), *Empowerment through experiential learning*, s. 85-93. London: Kogan Page.

Giddens, Anthony (1990). *Modernitetens följder*. (Svensk utgåva 1996, originalets titel: The Consequences of Modernity.) Lund: Studentlitteratur.

Harris, Judy (1999). Ways of Seeing the Recognition of Prior Learning (RPL). What contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31 (2), October 1999, s. 24-39.

Harris, Judy (2000a). *Prior learning. Theories of learning and the recognition of prior learning. Implications for South African education and training*. Pretoria: National Centre for Curriculum Research and Development.

Harris, Judy (2000b). *RPL: Power, Pedagogy and Possibility. Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Holmlund, Åsa & Levin, Thorbjörn (2002). *Med livet som merit – validering här och nu*. Klagstorp: Äspögården AB.

Houston, Linda Y.; Hoover, Janice & Beer, Elaine (1997). Accreditation of prior learning: is it worth it? *Nurse education today*, 17, s. 184-191.

Hull, Cathy (1992). Making experience count: Facilitating the APEL process. I: John Mulligan & Colin Griffin (Ed.), *Empowerment through experiential learning*, s. 118-123. London: Kogan Page.

Hult, Åsa & Andersson, Per (2002). *Validering och Sammanhållen introduktion. Utvärdering av ett projekt i Malmö stad*. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap, stencil.

Höijer, Catharina (1999). *Kompetensbevis i folkbildning och arbetsliv. En rapport om valideringsfrågor*. Stockholm: Nordisk folkeuniversitet.

Jarvis, Peter (1987). Meaningful and meaningless experience. Towards an analysis of learning from life. *Adult education Quarterly*, 37 (3), Spring 1987, s. 164-172.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Levin, Thorbjörn (1997). Från reell kompetens till formella betyg. I: Åsa Mäkitalo & Lars-Erik Olsson (Red.), *Vuxenpedagogik i teori och praktik. Kunskapslyftet i fokus*, s. 301-309. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Kommittén om ett nationellt kunskapslyft för vuxna, SOU 1997:158.

Levin, Thorbjörn (2002). *Formellt behörig eller reellt kompetent? Validering vid sådana universitet och högskolor i Sverige, som genomför distansutbildning*. Klagstorp: Äspögården AB.

Lpf 94. 1994 års läroplan för de Frivilliga Skolformerna, Lpf 94. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

McKelvey, Cecilia & Peters, Helen (1993). *APL: Equal Opportunities for All?* London: Routledge.

McKenzie, Robert H. (1990). *Prior learning and reflection. Analytical Thinking from Experience*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Merle, Vincent (1997). The evolution of systems of validation and certification. What are the possible models and what are the issues for France? *Vocational Training: European Journal*, 12, Sept-Dec 1997, s. 35-46.

Michelson, Elena (1996). Beyond Galileo's telescope: Situated knowledge and the assessment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (4), Summer 1996, s. 185-195.

Michelson, Elena (1997). The Politics of Memory: The Recognition of Experiential Learning. I: Walters, Shirley (Ed.), *Globalization, adult education & training. Impacts & issues*, s. 141-153. London & New York: Zed Books.

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Munch, Joachim & Henzelman, Torsten (1994). *Systems and procedures of certifications of qualifications in the Federal Republic of Germany*. Tessaloniki: CEDEFOP Panorama.

NE (1994). *Nationalencyklopedin*. Band 15. Höganäs: Bra Böcker.

NFFO Centre (1994). *Systems and procedures of certifications of qualifications in France*. Tessaloniki: CEDEFOP Panorama.

Napier, Rob & Scott, Mark (1995). Methodologies for recognition of prior learning in agricultural education. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 35 (1), April 1995, s. 33-42.

Nganasurian, Wendy (1999). *Accreditation of Prior Learning for Nurses and Midwives*. Nr Salisbury, Wiltshire: Quay Books, Mark Allen Publishing Ltd.

Nordisk ministerråd (2001). *Nordisk kartlegging om landenes parallelle initiativer knyttet til realkompetanse*. Köpenhamn: Nordisk ministerråd, Folkeopplysning og voksenopplæring, TemaNord 2001:530.

Nyatanga, Lovemore; Forman, Dawn & Fox, Jane (1998). *Good practice in the accreditation of prior learning*. London: Cassell.

Paczuska, Anna (1992). APEL for access to science and technology. I: John Mulligan & Colin Griffin (Ed.), *Empowerment through experiential learning*, s. 94-99. London: Kogan Page.

Shore, Sue (1998). On the ground: Weaving theory and practice in an adult education degree. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 38 (2), July 1998, s. 89-97.

Skolverket (1999). *Validering*. Stockholm: Skolverket.

Snow, Roslyn & Burns, Phyllis A. (1982). A Successful Experiment for Transferring Prior Learning Experience. *New Directions for Community Colleges*, 10 (3), September 1982, s. 83-91.

SOU 1996:27. *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

SOU 1998:51. *Vuxenutbildning och livslångt lärande. Situationen inför och under första året med Kunskapslyftet*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

SOU 1998:165. *Validering av utländsk yrkeskompetens*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:39. *Vuxenutbildning för alla? Andra året med Kunskapslyftet*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

SOU 2000:28. *Kunskapsbygget 2000 – det livslånga lärandet*. En sammanfattning av Kunskapslyftskommitténs slutbetänkande. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2001:78. *Validering av vuxnas kunskap och kompetens*. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.

Svensson, Börje (2000). *Aktuella trender inom kompetensutvecklingsområdet*. Stockholm: Näringsdepartementet, Utbildningsdepartementet. Rapport utarbetad på uppdrag av Utredningen om individuellt kompetenssparande (N 1999:16), Vägledning i skolväsendet (U 1999:11) och Validering av vuxnas utbildning och kompetens (U 1999:06), SOU 2000:115.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

TCO (1999). *Värderat vetande. Validering av kompetens – att bedöma och erkänna kunnande*. Stockholm: TCO.

Torrance, Harry (Ed.) (1995). *Evaluating authentic assessment. Problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham: Open University Press.

Torrance, Harry & Pryor, John (1998). *Investigating formative assessment*. Buckingham: Open University Press.

Usher, Robin (1989). Qualification, Paradigms and Experiential Learning in Higher Education. I: Oliver Fulton (Ed.), *Access and Institutional Change*, s. 64-81. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Valideringsutredningen (2001). *Validering i kommunerna år 2000 – svaren på Valideringsutredningens enkät*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Rapport från utredningen om validering av vuxnas kunskap och kompetens.

VEETAC (1993). *Arrangements for the Recognition of Prior Learning in Australia*. Canberra: Commonwealth of Australia, Vocational education, employment and training advisory committee.

Warner Weil, Susan & McGill, Ian (1989a). A Framework for Making Sense of Experiential Learning. I: Susan Warner Weil & Ian McGill (Ed.), *Making Sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*, s. 3-24. Buckingham: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.

Warner Weil, Susan & McGill, Ian (1989b). Continuing the Dialogue: New Possibilities for Experiential Learning. I: Susan Warner Weil & Ian McGill (Ed.), *Making Sense of Experiential Learning*. Diversity in Theory and Practice, s. 245-272. Buckingham: Open University Press/The Society for Research into Higher Education.

Webb, Sue & Redhead, Sharon (1992). Women's informal learning in a neighbourhood setting. I: John Mulligan & Colin Griffin (Ed.), *Empowerment through experiential learning*, s. 100-108. London: Kogan Page.

West, Linden & Fraser, Wilma (1992). *The Assessment of Prior Experiential Learning in Universities' Admissions Procedures*. Canterbury, England: Unit for the Study of Continuing Education, School of Continuing Education, University of Kent at Canterbury.

Whittaker, Ruth; Cleary, Paula & Gallacher, Jim (2002). *APEL: an altered state of learning?* Paper submitted to 32nd Annual SCUTREA Conference, 2-4 July 2002, University of Stirling, Scotland.

William, Dylan & Black, Paul (1996). Meanings and Consequences. A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22 (5), s. 537-548.

Wolf, Alison (1995). Authentic assessments in a competitive sector: institutional prerequisites and cautionary tales. I: Torrance, Harry (Ed.), *Evaluating authentic assessment. Problems and possibilities in new approaches to assessment*, s. 88-104. Buckingham: Open University Press.

Zucher, Brian J.; Johnson, Chantell C. & Flint, Thomas A. (1999). *Prior Learning Assessment – a guidebook to american institutional practices*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing company.

Övriga tryckta källor

Dir. 1999:86. Kommittédirektiv Validering av vuxnas kunskap och kompetens.

Dir. 2001:47. Tilläggsdirektiv till utredningen om validering av vuxnas kunskaper och kompetens (U 1999:06).

Prop. 2001/02:15. Regeringens proposition Den öppna högskolan.

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se och www.skolforskning.nu

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPSÖVERSIKTER SOM PUBLICERATS:

Glenn Hultman & Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström & Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson & Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då nu alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma:

Specialundervisning

Moirä von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed & Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (RED)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (RED)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall, Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson, Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

- Irene Rönnerberg, Lennart Rönnerberg
Minoritetselever och matematikutbildning
En litteraturoversikt
- Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby
Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola
- Karin Wallby, Synnöve Carlsson och Peter Nyström
Elevgrupperingar
En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning
- Gunilla Härnsten
Kunskapsmöten i skolvärlden
Exempel från tre forskningscirklar
- Elisabet Öhrn
Könsmönster i förändring
En kunskapsöversikt om unga i skolan
- Rolf Helldin
Specialpedagogisk forskning
En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv
- Anna Klerfelt
Var ligger forskningsfronten
67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999
- Louise Limberg, Frances Hultgren, Bo Jarneving
Informationssökning och lärande
En forskningsöversikt
- Jan-Eric Gustafsson, Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt
- Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare och Kristian Daneback
Skolan – en arena för mobbning
En forskningsöversikt
- Eva R Fåhræus, Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- Ingrid Nilsson
Fristående skolor
Internationell forskning 1985-2000
- Ingegerd Tällberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
– en utmaning för skolan och högskolan

Bernt Gustavsson

Vad är kunskap?

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

Eva Johansson

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

Gunnel Colnerud, Robert Thornberg

Värdepedagogik i internationell belysning