

Ph.d.- afhandling
Forskerskolen Mennesker og Teknologi
Institut for Læring, Arbejdsliv og Social innovation
Roskilde Universitet

I samarbejde med
UCN's forskningsprogram *Udsathed og chanceulighed* og
UCN's fysioterapeutuddannelsen.

Mennesket bag individuel kompetencevurdering (IKV)

Læring, erfarings- og identitetsprocesser samt uddannelsesdeltagelse
på
bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne.

Jeanette Barnewitz Leth

Forord

Denne afhandling er et samfinansieret forskningsprojekt mellem RUC, Forskerskolen Mennesker og Teknologi og UCN's fysioterapeutuddannelsen og forskningsprogram *Udsathed og chancenlighed*, og her skal lyde en tak til Tanja Miller for at give mig chancen og tro på mig.

Jeg vil gerne bruge denne anledning til at sige tak for en fantastisk rejse fra det positivistiske paradigme og hjem til den humanistiske epistemologiske forståelse af mennesket. "Det bliver en rejse op ad bakke", sagde den kloge mand omsorgsfuldt til mig, og nu er jeg så ved at være ved toppen - og hvilken udsigt fyldt med muligheder. På vej op har jeg mødt en masse fantastiske mennesker. Jeg vil gerne starte med at takke mine informanter, der har lagt liv til dette projekt – uden dem var det ikke blevet til noget.

Mit første møde med RUC var via Henning Salling Olesen, en sand støtte gennem hele projektet. Din interesse og omsorg er jeg meget taknemlig for, og det fører til vores IKV-gruppe, Jeanette, Sissel og Karsten; tak for en god rejse både mentalt og ude i verden. Kontoret; Susanne, Laura og Anne-Mette; tak for de gode samtaler ved frokosten og jeres oprigtige interesse. Den Internationale Psycho-Societal-gruppe, hvor vi har leget sammen med Leithäuser - from my heart, thanks for the support, Lily, Monica and Xiaotian.

Tak er for fattigt et ord i forhold til din helt fantastiske indsats, vedholdende støtte og engagement for dette projekt, Steen Baagøe Nielsen. Du har virkelig fået din ildåd med mig som din første ph.d.-studerende – tusind, tusind tak.

I det jyske vil jeg også gerne takke Anette Bentholt for masser af samtaler om Ph.d. i varmehytten... Vi havde virkelig brug for de kolde dyp ind i mellem; Fatima Ali for uendelig støtte og tro på, at jeg kunne komme op til toppen, også når jeg rutsjede ned – og ikke mindst tak for den løbende korrekturlæsning; Anne Mette Dissing for opbakning, hvid chokolade og bare det, at du er her; Tenna Krogh Klausen for korrekturlæsning og begejstring for projektet; Sidsel Most for endelig korrekturlæsning; Stine T. Ravnskjær for teknisk hjælp i den allersidste fase og Michael B. Leth for et godt samarbejde og hjælp, når det har brændt på.

Sidst, men ikke mindst, vil jeg gerne takke min familie for opbakning og opmuntring i hele processen, selvom det til tider har været volapyk. Tak, Charlotte Barnewitz Bruun og Kirsten Barnewitz Leth, og ikke at forglemme: mine skønne drenge, Simo B. Leth og Saxo B. Leth, fra hjertet tak for jeres tålmodighed med mig, mens jeg skrev min 'stil'.

Arden, 2018

Jeanette B. Leth

Indhold

1.	Indledning & problemfelt.....	1
1.1	Problemformulering	5
1.2	Afhandlingens erkendelsesinteresse	5
1.3	Afhandlingens opbygning	6
2.	Livslang læring, den politiske kontekst.....	10
2.1	Politikker der muliggør IKV som optagelse	10
2.1.1	EU's og den danske udmøntning af livslang læring.....	12
2.1.2	Det danske svar på livslang læring.....	14
2.3	Realkompetence- og individuelkompetencebegreberne.....	17
2.4	Kompetencebegrebet i uddannelsessystemet	19
2.4.1	Afhandlingsforståelse af kompetence	21
2.5	Professionsuddannelserne som aktør og deres modsatrettede interesser i IKV	22
2.5.1	Taxameteret, åbent og lukket optag	22
2.5.2	Usynlighed af optagelsesmuligheden.....	23
2.5.3	Ledelse.....	24
2.6	IKV-praksis	24
2.6.1	Ækvivalering af kompetencer	25
2.6.2	Skøn.....	26
2.6.3	Gennemførelse af uddannelse.....	26
2.6.4	Positiv vurdering	27
3.	Forskning om 'recognition of prior learning' og individuel kompetencevurdering på videregående uddannelser	29
3.1	International forskning.....	30
3.2	IKV - nationale udviklings- og forskningsprojekter.....	32
4.	Forskning om studerendes forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.	36
4.1.	Forskning om social arv, mønstrebrydning og social rekruttering.....	37
4.1.1	Forskning om mønstrebrydning	38
4.1.2	Social rekruttering til professionsuddannelserne.....	40
4.1.3	Opsamling på social arv, mønstrebrydning og social rekruttering	42
4.2	Uddannelsesforskning om deltagelse og social arv	43
4.2.1	Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser.....	43
4.2.2	Deltagerforudsætninger	46

4.2.3 Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser.....	47
4.2.1 Opsamling om deltagelse og social arv	48
4.3 Forskning om læring og erfaring	49
4.3.1 Didaktisk forskning om læring.....	51
4.3.2 Forskning om voksne i uddannelsessystemet.....	51
4.4 Forskning om dannelse af professionsidentitet.....	55
4.5 Hovedpointer i forskning om studerendes forudsætnings betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.....	62
5. Videnskabsteoretisk og metodologisk afsæt	65
5.1 Kritisk teori	66
5.2 Hermeneutik	67
5.2.1 Den hermeneutiske cirkel	68
5.2.2 Forståelse og fordomme	69
5.2.3 Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning.....	69
5.3 Subjektivitet og socialisering i en kritisk teoretisk forståelse.....	70
5.4 Den materialistiske socialisationsteori	71
5.5 Den psycho-societal approach	75
5.5.1 Livshistoriske forudsætninger	76
5.5.2 Læring og erfaringsdannelse i en psycho-societal forståelse	76
5.5.3 Professionsidentitet i en psycho-societal forståelse	81
5.6 Analytiske greb til empirien	84
5.6.1 Analytiske greb fra en psycho-societal approach	84
5.7 Uddannelsesdeltagelse	85
5.7.2. Analytiske greb fra kulturkritisk teori.....	88
5.8 Sammenhænge mellem begreberne livshistorie, læring, erfaring, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse	89
5.9 Den dybdehermeneutiske analysestrategi.....	90
5.9.1 Fremstilling af strukturen og temaer fra de livshistoriske interviews	94
5.10 Livshistoriske interviews	95
5.10.1 Interviewet.....	99
5.11 Ethiske overvejelser	102
5.11.1 Generelle etiske overvejelser	102
5.11.2 Samtykke.....	103
5.11.3 Anonymisering og fortrolighed.....	104

5.12 Rekruttering af informanter.....	104
5.12.1 Kontakten til de studerende	105
5.12.2 Transskriptionen	106
6. Professionsfeltet, Bygningskonstruktør- og fysioterapeut-uddannelserne.....	107
6.1 Kort karakteristik af professionerne og professionsuddannelserne....	108
6.1.1 Kort beskrivelse af professionernes begreb.....	108
6.1.2 Professionsbacheloruddannelsernes kendetegn	109
6.2 Uddannelsernes implicitte forventninger til de studerende.....	111
6.3 Bygningskonstruktøruddannelsens forventninger til den implicitte studerende.....	113
6.4 Fysioterapeutuddannelsens forventninger til den implicitte studerende	117
Del. III.....	123
7. Bygningskonstruktøruddannelsen	123
7.1 Søren.....	124
7.1.1 De livshistoriske forudsætninger	124
7.1.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast	126
7.1.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen.....	131
7.1.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse	132
7.1.5 Fremtidig professionsidentitet.....	138
7.1.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Søren's læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	139
7.2 Kasper	141
7.2.1 De livshistoriske forudsætninger	141
7.2.2. Baggrund der førte til nyt livsudkast	141
7.2.3 Anerkendelse af og forudsætninger for optagelsen	144
7.2.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse	145
7.2.5 Fremtidig professionsidentitet.....	152
7.2.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Kaspers læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	153
7.3 Bjarne	156
7.3.1 De livshistoriske forudsætninger	156
7.3.2 Baggrund der førte til et nyt livsudkast.....	157
7.3.3 Anerkendelse af og forudsætninger for optagelsen	160
7.3.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse	161
7.3.5 Fremtidig professionsidentitet.....	167

7.3.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Bjarnes læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	168
7.4 Hanne.....	171
7.4.1. De livshistoriske forudsætninger	171
7.4.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast	172
7.4.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen.....	173
7.4.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse.....	175
7.4.5 Fremtidig professionsidentitet.....	179
7.4.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Hannes læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	180
7.5 Pointer fra bygningskonstruktør-uddannelsen	182
8. Fysioterapeutuddannelsen.....	184
8.1 Karen.....	184
8.1.1 De livshistoriske forudsætninger	184
8.1.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast	185
8.1.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen.....	188
8.1.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse	189
8.1.5 Fremtidig professionsidentitet.....	196
8.1.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Karens læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	198
8.2 Pia	200
8.2.1. De livshistoriske forudsætninger	200
8.2.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast	201
8.2.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen.....	203
8.2.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse	204
8.2.5 Fremtidig professionsidentitet.....	209
8.2.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Pias læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	210
8.3 Rasmus.....	212
8.3.1 De livshistoriske forudsætninger	212
8.3.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast	213
8.3.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen.....	215
8.3.4 Uddannelsesdeltagelse og læring.....	216
8.3.5 Fremtidig professionsidentitet.....	223

8.3.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Rasmus læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.....	224
8.4 Pointer fra fysioterapeutuddannelsen	225
9. Uddannelsernes forskellighed	227
9.1 Forudsætninger for IKV-studerende	228
9.2. Forskel på alder og didaktik.....	229
9.3 Undervisernes tilgang til de studerende.....	234
9.4 Mulighed for at identificere sig med professionerne	235
10. Konklusion.....	238
10.1 Konklusion.....	238
10.2 IKV som optagelsesmulighed	240
10.3 IKV- voksne i uddannelse	241
10.4 Afhandlingens fund i forhold til den politiske intention	242
10.5 Afhandlingens bidrag til den eksisterende viden på IKV-feltet.....	243
10.6 Metode kritik.....	247
10.7 Perspektivering	249
11. Reference liste.....	251
12. Bilag.....	271
Bilag 1 Bygningskonstruktør kompetencer efter endt uddannelse.....	272
Bilag 2 Fysioterapeutens kompetencer.....	273
Bilag 3 Søgning i ERIC Kombinationssøgning.....	275
Bilag 4 Søgning i Den danske forskningsdatabase	279
Bilag 5 Søgning på UC-viden	284
Bilag 6 Samtykkeerklæring.....	291
Bilag 7 Støtte spørgsmål.....	292
Bilag 8 Kontakt til de studerende.....	294
13. RESUME	295
13.1 Summary.....	300

1. Indledning & problemfelt

Afhandlingen handler om studerende, optaget på professionshøjskolerne via IKV, og deres livshistoriske forudsætningers betydning for oplevelserne af uddannelsessystemet og kommende profession.

Mit undersøgelsesfelt omfatter to mindre og forskellige professionsuddannelser; bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen; under den antagelse, at uddannelsernes historiske og specifikke praksis har betydning for uddannelsessfæren; og hermed også for deltagelse i uddannelsen. Der er tale om to uddannelser, der er forskellige på en række områder; sammensætning af studerende, arbejdsopgaver, uddannelsernes didaktiske tilrettelæggelse, men fælles er, at begge uddannelser er professionsbacheloruddannelser af 210 ECTS, der varer 3 ½ år.

De sidste tolv år har det været muligt at søge optagelse på professionshøjskolernes bacheloruddannelser gennem individuel kompetencevurdering (IKV). IKV bygger på en forestilling om, at voksne, der ikke har fulgt den lineære uddannelsesvej, skal gives mulighed for optag på baggrund af deres samlede kompetencer, oparbejdet gennem deres hidtidige liv og en motiveret ansøgning. Der godt gøre, deres forudsætninger, modsvarer de almene formelle optagelseskrav.

IKV er det danske svar på anerkendelse af ikke-formel og uformel læring (European Commission 2014) i forhold til videregående uddannelser, der er skabt for imødekomme af transnationale politikker om livslang læring (Undervisningsministeriet 2007) - hvis intentioner er at skabe et fleksibelt uddannelsessystem, der kvalificerer flere til arbejdsmarkedet og herigennem skaber mulighed, at for den enkelte borger kan skabe sig et bedre liv.

Der findes ikke aktuelle tal for, hvor mange IKV-studerende der findes på professionshøjskolerne, men der findes tal fra 2010, der kan indikere størrelsesordenen. På VIA Professionshøjskoles bygningskonstruktøruddannelse er 5%

af de studerende optaget på dispensation, mens det på fysioterapeutuddannelsen er 1% (Harrit & Olesen 2013,82). Iblandt de dispensationsoptagede studerende figurerer også studerende, der er optaget på baggrund af IKV, men det vides ikke, hvor stor en del der i Harrits & Olesens undersøgelse er IKV-studerende. Det vil sige, at IKV-studerende på professionshøjskolerne er en forholdsvis lille gruppe af studerende, hvor vi ved meget lidt om betydning af deres baggrund for deres læreprocesser, professionsudvikling og uddannelsesdeltagelse.

Uddannelse bruges til mange forskellige ting af meget forskellige studerende, og optagelsesmuligheden IKV bruges både som adgangsmulighed til professionsuddannelserne og som et redskab til resocialisering af kriminelle (Thomsen m.fl. 2013).

I avisartiklen *Udgifterne til SU eksploderer* (Hjort 2016) problematiserer daværende Undervisningsminister Ulla Tørnæs, at SU de sidste 10 år er steget til det dobbelte. Daværende Undervisningsministeren undlader selv at begrunde denne ekspansion af SU-midler, der blandt andet dækker over det faktum, at den førte politik i de seneste årtier har haft til formål at gøre Danmark til et videnssamfund og at skabe en mere fleksibel arbejdskraft.

Et led i denne proces har været, at samfundet er villig til, blandt andet gennem beskæftigelsesindsatsen i 2015, at flytte menneskelige ressourcer væk fra A-kassen, kontanthjælp og andre forsørgelsesformer og over i uddannelse.

Det vil sige, uddannelse bliver brugt som et redskab mod social ulighed, arbejdsløshed m.m. (Kondrup 2012), hvilket er helt i overensstemmelse med nogle af intentionerne med livslang læring (European Commission 2001). Det beror på en særlig teknokratisk forståelse af uddannelse, som er funktionalistisk og instrumentel (Salling Olesen 2017b); hvor det handler om kvalificering af borgerne til arbejdsmarkedet og om at gøre dem arbejdsparate gennem effektiv undervisningen ud fra curriculum (Rømer 2010).

Samtidig ligger den politiske intention, og dermed optagelsesmuligheden, også op til en anderledes forståelse af læring – en proces, der er forankret i mennesket livshistorie (Leth & Baagøe 2018) - en anden forståelse end den traditionelle teknokratiske uddannelses-tænkning om et struktureret faciliteret uddannelsesforløb, der udmunder i kompetencer til arbejdslivet.

Som tidligere underviser og studievejleder har jeg været særligt motiveret for at arbejde med dette projekt, for jeg har stået i undervisningssituationer med voksne studerende, som har voldsom modstand mod læring og fordi jeg som studievejleder har hørt på udfordringer med uddannelsesdeltagelse - såvel som jeg har vejledt ansøgere i IKV-optagelsen og her oplevet, hvor svært det er at synliggøre almene kompetencer.

Denne bredere læringsforståelse er i tråd med mine erfaringer fra studievejledning på fysioterapeutuddannelsen, hvor studerendes udfordringer og livsbetingelser, såsom kærestesorg/familedramaer/ordblindhed m.fl., er problematiske, der har indflydelse på den studerendes deltagelse og læringsproces. Derfor synes det interessant og relevant at undersøge betydning af baggrund for deltagelse i uddannelse; i en forståelse af læring og kompetencer forankret i livshistorien.

I uddannelsesforskningen er det beskrevet, hvordan man politisk, planlægnings- og undervisningsmæssigt tager udgangspunkt i 'den implicitte studerende' (Ulriksen 2004) – dvs. en generaliseret forståelse af studerende, hvis udfordringer og progression undervejs i uddannelsen modsvarer uddannelsens deltagelses- og beståelseskriterier.

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

Projektet fokus handler både om den IKV-studerendes subjektive oplevelser og de samfundsmæssige strukturers betydning for denne oplevelse, der er i en dynamisk forbindelse med hinanden, hvilket er i forlængelse af kritisk teori.

Det er på baggrund af ændringer i samfundsstrukturerne, at det bliver muligt for de IKV-studerende at deltage på en bacheloruddannelse. En mulighed, de ikke tidligere havde, da de ikke lever op til optagelseskraevne. Derfor er det interessant af forstå de samfundsmæssige strukturer betydning for subjektets oplevelser, handlemuligheder og barrierer, da disse er sammenvævet.

De seneste fem års uddannelsespolitiske tiltag med: fremdriftsreformen (2013), hvis intention er nedbringelse af studietiden og skæring i SU'en, omprioritering af finanserne med grønthøstermetoden (Folketinget 2015), der påvirker uddannelsesområdet frem til 2018, hvor der skal spares 2% om året på hver af uddannelsesinstitutionerne, og til sidst vedtagelsen af Lov om ændring af lov om adgangsregulering ved videregående uddannelser (Retsinformation 2016), der i folkemunde kaldes 'uddannelsesloftet', som i sin første udgave har til hensigt at hindre dobbeltuddannelse, men efterfølgende opblødes til, at man først efter seks år kan tage en uddannelse på samme niveau. Dette synes at mindske uddannelsessystemets fleksibilitet. Der er tale om en kraftig ændring i diskursen omkring uddannelse og uddannelsesbetydning for samfundet, i forhold til da strategien for livslang læring blev skrevet.

Reformerne har alle flertydige intentioner, men den økonomiske effektivisering og besparelse på uddannelsesområdet hviler implicit og eksplicit på dem alle. Det fører til lukning af diskussionerne om: Hvordan gør vi uddannelse bedre? Hvem rammer disse reformer og love? Hvilke konsekvenser har det for det enkelte menneske? Hvilken betydning har uddannelse i det hele taget? Mobilitet af arbejdskraft? Manglen på uddannet arbejdskraft? Og ikke mindst - hvem de studerende er, og hvordan de skal arbejde sig ind på arbejdsmarkedet.

Uddannelsesområdet bliver nedprioriteret og omlægges. Argumenterne om uddannelse, som kvalificering af arbejdskraft til det højt specialiserede arbejdsmarked, synes forduftet, ligesom de humanistiske argumenter om uddannelse, som værende med til at skabe mere lighed i samfundet, ikke længere toner frem. Hermed skabes der mindre plads til særlige ordninger. Dette synes ikke umiddelbart at være den politiske intention i sig selv, men de ændrede rammer påvirker uddannelsernes mulighed for at være aktør og hermed varetage de tidligere intentioner om livslang læring, hvilket også afspejler det samfundsmæssige niveau i denne afhandling.

Optagelsesmuligheden har været gældende i tolv år, hvilket betyder at der er skabt en praksis på området som konsekvens af de politiske intentioner. Der er generelt lidt viden om IKV optagelsesproceduren - herunder særligt om karakteren og betydningen af forskelle mellem de studerendes mangfoldige baggrunde og veje til/gennem uddannelsessystemet - og de særlige kvaliteter eller udfordringer for blot at søge uddannelse ad denne vej. Der mangler viden om denne praksis i sig selv, men mere interessant er, at der mangler viden om

denne praksis betydning for de IKV-studerendes deltagelse i uddannelse, som i allerhøjeste grad gør dette projekt relevant. Derfor har jeg valgt følgende problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvilke betydninger har IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for læring og erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse i professionsuddannelse?

1.2 Afhandlingens erkendelsesinteresse

Jeg vil nu præcisere min interesse og mit afsæt for afhandlingen. Med udgangspunkt i en opfattelse af de studerende som lærende subjekter ønsker jeg at forstå IKV-studerendes lærings- og udviklingsprocesser i professionsuddannelse på baggrund af deres særlige subjektive livshistorier. Hvordan gør de? Og hvilke muligheder giver uddannelsen for at de studerende kan gøre brug af deres tidligere livserfaring? Og hvordan oplever de sig som en del af uddannelsen? Herunder også at forstå, hvordan hverdagslivet har betydning for lærings- og udviklingsprocesserne.

Mit afsæt er at forstå mennesket, der er socialiseret ind i forskellige kontekster på baggrund af deres historie og livsvilkår (Elling 2013; Lorenzer 1975). Derfor anvender jeg en kritisk teoretisk tilgang. Det særlige ved kritisk teori er, at den søger at forstå, hvordan de samfundsmæssige strukturer har betydning for subjektets udviklingsprocesser. Kritisk teori åbner for en undersøgelse, der kan begribe, hvor lige vores uddannelsessystem reelt er, og om alle borgere har samme mulighed for videregående uddannelse.

Jeg stiller spørgsmål til, hvordan uddannelse opleves af de IKV-studerende, og hvordan det er muligt at sætte deres erfaringer i spil i det etablerede uddannelsessystem. Jeg ligger afstand til de uddannelseslogikker, der oftest præger læringsteoriene - der har et didaktisk perspektiv, hvor det handler om effektiv undervisning og læring. Dette er muligt med et kritisk teoretisk afsæt.

Jeg vil med det lærendes perspektiv søge forklaring på, hvordan det opleves at være IKV-studerende i professionsuddannelserne og hermed se bagom den umiddelbare virkelighed og synliggøre de bagvedliggende samfundsstrukturers betydning (Elling 2013) for IKV-studerendes læringsprocesser. Det særlige er, at kritisk teori giver mulighed for både at opnå en teoretisk indsigt såvel som identifikation af den objektive eksisterende virkelighed (Elling 2013), som i afhandlingen er uddannelsespraksissen.

Jeg forstår lærings- og udviklingsprocesserne som en kompleks størrelse, hvor fortidserfaringer har betydning for nutids mulige handlinger og barrierer for nye erkendelser og erfaringer. Der tages afsæt i en social kontekst, som i afhandlingen er professionsfeltet, som har betydning for de studerendes mulighed for at identificere sig med medstuderende, underviser, uddannelsen samt professionen og tilegne sig en ny identitet, både som studerende og som kommende professionsudøver, rettet mod et specifikt arbejde. Jeg ønsker at opnå indsigt og forståelse af de livshistoriske og subjektive processer - det vil sige de psykologiske- og sociale processer, der har betydning for, hvilke og hvordan de IKV-studerende kan sætte deres livserfaringer i spil i professionsuddannelserne og herigennem lærer og identificerer sig med professionen. Disse processer forstår jeg som særlige socialiseringsprocesser, hvor de medstuderende, underviserne, uddannelsesinstitutionerne og hverdagslivet har betydning, og hermed får de samfundsmæssige strukturelle ændringer implicit betydning, da disse kan påvirke både subjektets hverdagsliv og ikke mindst de uddannelsesrammer, hvori uddannelsesdeltagelsen finder sted.

1.3 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af tre dele, der fordeler sig over 13 kapitler. Den første del indeholder indledning og problemfelt, der har til hensigt at give en forståelse for, hvorfra problemfeltet har sit afsæt, og hvordan begreber indenfor området anvendes. Derudover præsenterede den beslægtede forskning på området for at vise afhandlingens særlige positionering i forhold til den øvrige forskning. Anden del er afhandlingens videnskabsteoretiske og metodologiske afsæt, der indrammer og synliggør afhandlingens teoretiske fundering, hvorfra afsættet for - og skabelsen af empirien - har fundet sted. Derudover tydeliggøres afhandlingens forskningsområde, såvel som de aktuelle professionsuddannelser,

der har betydning for forståelsen af den kontekst, som empirien kommer fra. Dette har fra et teoretiske perspektiv også betydning for tolkning af empirien. Tredje og sidste del er selve analysen af syv livshistoriske interviews med IKV-studerende for hhv. bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne, pointer fra de enkelte uddannelser og en synliggørelse af uddannelsernes forskellighed. Afslutningsvis konkluderes der på problemformuleringen, og der reflekteres over afhandlingens fund i forhold til bidrag til og til øvrig forskning på feltet. Der laves desuden en metodekritik og en perspektivering. Jeg vil nu gennemgå de enkelte kapitler og deres sammenhæng i den samlede opbygning.

I kapitel to, *Livslang læring, den politiske kontekst*, starter jeg ud med at redegøre for de transnationale politikker, der ligger til grund for, at IKV bliver en optagelsesmulighed i Danmark. Hermed kommer jeg også rundt om de bagvedliggende intentioner - internationale såvel som nationale. Herefter fortsætter jeg med en begrebsdefinition af 'realkompetencer' og 'individuel kompetencevurdering', for at synliggøre kompleksiteten ved de forståelser og de differenceringer, som er mellem begreberne.

Dette fører mig til en diskussion af kompetencebegrebet - både i en mere bred og i en konkret forståelse af kompetencebegrebet i forhold til afhandlingen. Derefter diskuterer jeg aktørernes interesse, UC'ernes anvendelse af IKV som optagelsesmulighed og de modsætninger, der er i spil for aktørerne. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse og en diskussion af de gældende IKV-praksisser på professionsuddannelserne.

I kapitel tre, *Forskning om 'recognition of prior learning' og individuel kompetencevurdering på videregående uddannelser*, synliggør jeg forskningsbidrag om 'recognition of prior learning', der omhandler de studerendes deltagerperspektiv i international forskning. Herefter præsenteres de nationale udviklings- og forskningsprojekter om IKV, der overvejende har et studievejlederperspektiv.

Dette kombineres med læsning af og inddragelse af to andre igangværende ph.d.-projekter, der dækker sundhedsuddannelserne og pædagog- og læreruddannelserne for at skabe et billede af den eksisterende viden om IKV-studerende og deres oplevelser af at være i uddannelse.

Kapitel fire, *Forskning om studerendes forudsætnings betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse*, har til hensigt at vise beslægtet forskning i relation til problemformuleringens nedslagspunkter. Derfor diskuterer jeg et udvalg af forskning om forudsætnings betydning

gennem forskning om social arv, mønsterbrydning og social rekruttering. Dette følges op af mere uddannelsesnær forskning om deltagelse og social arv på gymnasie- og universitetsområdet, da der ikke er fundet lignede forskning indenfor professionsområdet. Dette fører videre til forskning om læring og erfaringsdannelse, hvor jeg diskuterer udvalgte teoretiske forståelser af erfaringers betydning for læring. Slutteligt diskuteres forskning om professionsidentitet og måder at forstå denne særlige identificering med professionen og det fremtidige arbejde på. Diskussionerne af den eksisterende forskning har til hensigt at vise, hvordan afhandlingen positionerer sig i forhold til den eksisterende forskning på feltet.

I kapitel fem, *Videnskabsteoretisk og metodologisk afsæt*, argumenteres der for afhandlingen teoretiske afsæt, kritisk teori og anvendelse af hermeneutik. Her synliggøres dannelsen af subjektet gennem socialisering, som er min forståelsesramme af menneskets udvikling, hvad der præciseres gennem inspiration af den materialistiske socialiseringsteori. Herefter præsenteres forskning, der har dette afsæt, som er inspiration til, hvordan dette teoretiske afsæt kan anvendes på uddannelsesforskning. Dette udmønter sig i de analytiske greb til empirien. Jeg har valgt at supplere denne tilgang med et særligt uddannelsesdeltagelsesbegreb, som jeg har fundet inspiration til fra andet kritisk teoretisk forskning. I min forståelse er begreberne livshistoriske forudsætninger, læring, erfaringsdannelse, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse sammenvævet, hvilket præciseret i kapitlet, hvorefter der redegøres for afhandlingens analysestrategi, den valgte fremstillingsstruktur og temaer for empirien. Den metodologiske tilgang er livshistoriske interviews, og for at øge gennemsigtheden af forskningsprocessen, reflekteres der over interviews i kvalitativ forskning, etik og kapitlet afsluttes med en beskrivelse af, rekruttering af informanter.

I kapitel seks, *Professionsfeltet - bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne*, startes med en kort beskrivelse af professionsfeltet og professionsbacheloruddannelser, før der er lavet en analyse af bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsernes implicite forventninger til de studerende. Det teoretiske afsæt viser, hvordan konteksten, hvori uddannelsen finder sted, har betydning for læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelsen. Derfor får denne analyse betydning for forståelsen af konteksten som en del af læringssfæren.

I kapitel syv, *Bygningskonstruktøruddannelsen*, præsenteres analysen af de fire livshistoriske interviews af IKV-studerende. Her følges fremstillingsstrukturen gennem temaerne: *de livshistoriske forudsætninger, baggrund der fører til nyt livsudkast, anerkendelse og forudsætninger, læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse, og fremtidig professionsidentitet*. Afslutningsvis laves en opsamling for den enkelte i forhold til problemformuleringen, og slutteligt i kapitlet præsenteres særlige pointer for uddannelsen.

I kapitel otte, *Fysioterapeutuddannelsen*, præsenteres analysen af de tre livshistoriske interviews med IKV-studerende, der præsenteres som i kapitel syv og ligeledes afsluttes med særlige pointer for uddannelsen.

I kapitel ni analyseres *Uddannelsernes forskellighed* frem, på trods af at dette ikke er en del af problemformuleringen - men da det syntes indlysende og samtidig giver mulighed for at fremhæve professionsuddannelserne særlige måder at bedrive uddannelse på og dennes betydning for de IKV-studerende. Jeg analyserer på fire nedslag; forudsætninger, alder og didaktisk tilgang, underviserens tilgang og mulighed for at identificere sig med professionen. Hermed bliver det synligt, hvordan professionernes historiske fundering også har betydning for læring, erfaringsdannelse, identificering med profession og uddannelsesdeltagelse.

I afhandlingens kapitel ti, *Konklusion*, konkluderer jeg på afhandlingens problemformulering og reflekterer over IKV som optagelsesmuligheden og på at være voksen i uddannelse, da afhandling giver nye forståelser. Jeg fortsætter med refleksioner om de politiske intentioner med IKV og afhandlingens bidrag til den eksisterende viden på området. Dernæst reflekterer jeg kritisk over den valgte metodologi, og afslutter kapitlet med en kort perspektivering.

Kapitel elleve er afhandlingens referenceliste, kapitel tolv er bilag og kapitel tretten indeholder et dansk og engelsk resume af afhandlingen.

2. Livslang læring, den politiske kontekst

For meningsfuldt at kunne forstå individuel kompetencevurdering (IKV) som begreb vil jeg starte med at vise forbindelserne mellem de historiske forståelser og ideerne bag livslang læring, hvorfra politikkerne om livslang læring i EU og Danmark er opstået. Det er disse politikker, der har ført til en ny optagelsespraksis på professionsuddannelserne, der udmønter sig i optagelsesmuligheden IKV.

Derfor omhandler dette kapitel de transnationale forståelser af livslang læring fra UNESCO og OECD, der bliver afsættet for EU's politikker. Da Danmark er medlem af EU, betyder det ændringer på danske politikker indenfor uddannelse og arbejdsmarkeds for at imødekomme krav fra EU, der blandt andet kræver, at hvert medlemsland laver en politik for livslang læring. Denne udvikling kan læses i afsnittet *Politikker, der muliggør IKV som optagelse*. På baggrund af disse politikker skabes der en praksis både i forhold til arbejdslivet og uddannelsessystemet, der anvender to forskellige begreber til anerkendelse af livslang læring. Disse har jeg redegjort for i afsnittet *Realkompetence og individuel kompetencevurdering*. Dette fører videre til en diskussion af det komplekse kompetencebegreb og en præcisering af anvendelsen af dette begreb i afhandlingen, som findes i afsnittet *generelle forståelser af kompetencebegrebet*. Dette efterfølges af overvejelser om den komplekse kontekst, som denne IKV-praksis finder sted i, der kan læses i afsnittet *Professionsuddannelserne som aktør og deres modsatrettede interesser*. Herefter flyttes blikket hen imod den praksis, der er brugt af IKV som optagelse på professionshøjskolerne, hvor selve optagelsesprocessen kritisk beskrives i *Individuel kompetencevurdering som optagelsespraksis*. Kapitlet afsluttes med en opsamling og præcisering af politikernes og praksis betydning for forståelse af individuel kompetencevurdering i afhandlingens sammenhæng.

2.1 Politikker der muliggør IKV som optagelse

Livslang læring kom først på dagsordenen i Europa i efterkrigstiden, hvor en hel generation af unge ikke fik uddannelse. Dette skabte et behov for

voksenundervisning og uddannelse udover det normale skoleforløb samt en genopbyggelse af uddannelsessystemet i Europa.

UNESCO blev etableret efter anden verdenskrig som en underorganisation til FN med det formål at udbrede viden, uddannelse, kultur, kommunikation og information for derigennem at opnå større samhørighed og fred i verden (UNESCO 2016). I forhold til denne afhandling er det uddannelsesområdet, som er interessant, da det er indenfor uddannelsesområdet, livslang uddannelse og livslang læring kommer på den internationale dagsorden.

UNESCO's uddannelsesområde nedsætter i 1972 Fauré-kommissionen, som udarbejder rapporten *Learning to be* (Fauré m.fl. 1972). Fauré er optaget af livslang uddannelse, og rapporten bærer præg af at være et politisk og filosofisk skriv. Med udgangspunkt i uddannelsesmæssige ideer forsøger Fauré at sammenkoble en samfundsudvikling med et humanistisk redskab som livslang uddannelse, der skal bruges til skabelse af ligestilling og demokrati (Elfert 2015). Det er hensigten af skabe mulighed for social mobilitet gennem uddannelse. Der var på daværende tidspunkt ikke velvilje i hele Europa til ændring af uddannelsessystemerne og samfundet i den retning. Den danske modvilje begrundes med en allerede etableret voksenuddannelse i form af højskoletraditionen, samt at loven om fritidsundervisning havde eksisteret siden 1968 (Ehlers 2006).

I 1996 udgiver UNESCO en ny rapport; denne gang er det Jacques Delors (Delors 1996), der står bag. Rapporten afspejler datidens anderledes politiske og socioøkonomiske kontekst i forhold til den tidligere rapport. Delors erkender, at Faurés ønsker om et nyt samfund med begrebet om livslang uddannelse ikke er opnået. Delors er mere optaget af menneskerettigheder og er imod et markedsdrevet uddannelsessystem. Han bruger i stedet begrebet livslang læring, men er fortsat optaget af den humanistiske forståelse af begrebet, som at lære at leve sammen, lære at handle, lære at være og lære at vide.

Samme år kommer OECD med deres version af livslang læring, som omfatter aspekter af social samhørighed og medborgerskab, men det overskyggende formål med livslang læring, i deres perspektiv, er erhvervelse af færdigheder og kompetencer til opfyldelse af arbejdsmarkedsbehov i en bredere sammenhæng af et/n konkurrencedygtigt videnssamfund/økonomi (OECD 1996). Dette afspejler en mere kapitalistisk interesse for læringsfeltet.

Ovenstående viser, at intentionerne er mange og forskellige; fra Faurés ligestilling og demokrati, over Delors menneskerettigheder og læren om at leve sammen - der begge er overvejende humanistiske forståelser - til OECD's ønsker om opfyldelse af arbejdsmarkedsbehov, et konkurrencedygtigt videnssamfund og økonomivækst, der er kapitalistisk funderet. Men fælles er, at livslang læring er en måde at sammenkoble uddannelses- og samfundsmæssigt tankegods for at opnå et videnssamfund. På denne måde bliver livslang læring en flertydig størrelse, hvor der kæmpes om, hvordan man skal omsætte livslang læring til praksis. Salling Olesen (2002) og Jarvis (2012) kalder livslang læring for et 'dobbeltydigt begreb' på den baggrund.

Det er i ovenstående forståelser, at EU tager livslang læring til sig og udmønter det i et krav til dets medlemslande om at lave politikker på området. Derfor vil jeg nu skitsere, hvordan denne proces er foregået – en proces, som har ført til optagemuligheden IKV i Danmark.

2.1.1 EU's og den danske udmøntning af livslang læring

I 2000 laver EU et kompromis mellem UNESCO's og OECD's forståelser af livslang læring og kommer med følgende strategiske mål omkring livslang læring for EU, herunder også Danmark:

»at Den europæiske Union skal blive den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden, der kan skabe en holdbar økonomisk vækst med flere og bedre job og større social samhørighed« (udformet i 2000) (EUR-Lex 2007)

Implicit tages der udgangspunkt i livslang læring som et holistisk afsæt for samfundet, men det første strategisk definerede mål bærer præg af et økonomisk sigte; at skabe et globalt, økonomisk, stærkt videnssamfund, der skaber flere jobs som overordnet mål. Man kan kritisk anskue, om det medfører større samhørighed? Men allerede i 2001 er man nødt til at præcisere det strategiske mål, da vægten på de økonomiske intentioner møder modstand, og hermed præciseres EU's forståelse af livslang læring;

»Responses to the consultation on the Memorandum called for a broad definition of lifelong learning that is not limited to a purely economic outlook or just to learning for adults. In addition to the emphasis it places on learning from pre-school to postretirement, lifelong learning should encompass the whole spectrum of formal, non-formal and informal learning. The consultation also highlighted the objectives of learning, including active citizenship, personal fulfilment and social inclusion, as well as employment-related aspects. The principles which underpin lifelong learning and guide its effective implementation emphasise the centrality of

the learner, the importance of equal opportunities and the quality and relevance of learning opportunities» (European Commission 2001, 3-4).

Her tilskrives, at læring finder sted fra vugge til grav, og der sker en anerkendelse af formel, ikke-formel og uformel læring. Til dette kan man hægte en implicit anerkendelse af livserfaringernes betydning i forhold til kompetencer, der anvendes i arbejdslivet. Teksten knytter også an til social inklusion, der kan tolkes som det sociologiske begreb om social mobilitet, der rummer muligheden for opstigning i klassesamfundet på baggrund af anerkendelse af realkompetencer. Men også i denne præcisering er der tale om ideologiske politikker med modsatrettede interesser.

Det enkelte menneskes mulighed for deltagelse i uddannelse kommer på dagsordenen; der skal skabes bedre mulighed for selvrealisering. Så hvem skal handle på baggrund af disse politiske dokumenter? Og hvem er det, der i de enkelte lande bakker op om livslang læring? Tror de enkelte lande på, at livslang læring er vejen frem i forhold til konkurrence mod globalisering, eller ser de andre nationale interesser som mere betydningsfulde? Mit ærinde er ikke at komme med et svar på dette, men jeg har en underlæggende interesse for, hvordan politikker skaber nye praksisser, der har indflydelse på optagelse på uddannelser og hermed muligheden for social mobilitet via denne nye optagelsesmulighed.

Udfordringen med livslang læring i EU, og hermed også i den danske kontekst, er, at begrebet har forskellige politiske værdiladede betydninger med sig, og der bliver ikke peget på, hvem der skal tage ansvar for gennemførelsen af livslang læring. Derfor kommer livslang læring til at hænge som en god intention - hvilket Salling Olesen problematiserer:

»"Livslang læring" er ved at etablere sig som en politisk diskurs, men forbindelsen til virkelige menneskers livshistoriske udviklings- og læreprocesser er stadig både flydende og omstridt« (Salling Olesen 2003,81).

Livslang læring, i et europæisk og dansk perspektiv, afspejler en sammensmeltning af økonomiske og humanistiske intentioner, der skal opnås gennem uddannelse af borgere i Europa. Uddannelse bliver herved et samfundsøkonomisk redskab, der skal redde EU i forhold til globaliseringen. Det placerer livslang læring og IKV som en del af en samfundsudvikling, der er koblet sammen med en uddannelsestænkning, der har modsatrettede interesser; uddannelse går

fra primært at have til formål at være dannelse og personlige udviklingsprocesser, til i stedet at skulle give direkte brugbare kompetencer til arbejdsmarkedet, for at EU kan være modstandsdygtig i den globale konkurrence.

»En anden tendens i de transnationale policydokumenter er en forskydning af ansvaret for at indfri målet om livslang læring. Tidligere blev det defineret som et samfundsmæssigt ansvar at sikre borgernes muligheder for livslang læring. Dette ansvar er gået fra at være den enkelte borgers ret til at være dennes pligt« (Kondrup 2012,35)

Ovenstående citat er for afhandlingen et centralt omdrejningspunkt, da politikkerne antager, at det er i borgerens interesse, dog uden at forholde sig til borgerne som andet end dem, der skal løse opgaven. Dette problematiserer Illeris også:

»Set fra et deltagerperspektiv er det som om beslutningstagerne helt har mistet forbindelsen med de personlige og mellemmenneskelige forhold som udgør uddannelsernes hverdag på gulvet (jf. Illeris 2000a og tilsvarende inden for den socialpædagogiske sektor Andersen 1999), og som udgør grundlaget for den læring og kompetenceudvikling der finder sted« (Illeris 2003,52)

Derfor er det afhandlingen ærinde at fokusere på borgernes oplevelse af at være deltagende i uddannelse på baggrund af intentionerne om livslang læring. Derfor vil jeg nu stille skarp på, hvordan vi i Danmark har omsat intentionerne for livslang læring til en dansk strategi for livslang læring - og helt specifik, hvordan IKV gennem lovgivning bliver en konkret optagelsesmulighed i det etablerede optagelsessystem.

2.1.2 Det danske svar på livslang læring

Den første og til dato eneste strategi for livslang læring, der bliver udformet i dansk kontekst for imødekommelse af EU's krav om en national strategi for livslang læring, bliver lavet i 2007 af undervisningsministeriet. Strategien blev udformet under Bertel Haarder, der var undervisningsminister i den borgerlige Fogh-regering (2001-2009). Han skriver i forordet:

»Den danske regering har iværksat omfattende uddannelsesreformer, der i de kommende år skal bidrage til at sikre Danmark fortsat vækst og velfærd. [...] Målet er at skabe et uddannelsessystem i verdensklasse, og at alle deltager i livslang læring. Det skal bidrage til at udvikle Danmark som førende videnssamfund i en globaliseret verden. [...] Det er afgørende for at højne uddannelsesniveaue og styrke konkurrence- og sammenhængskraften i det danske samfund. [...] Den er et bidrag til at realisering af de fælles målsætninger i Lissabonstrategien. Bertel Haarder« (Undervisningsministeriet 2007,1)

Intentionen med uddannelsesreformen er overvejende af konkurrencemæssige karakterer. Vi skal være et førende videnssamfund i en globaliseret verden, vi skal styrke konkurrence- og sammenhængskraften. Med andre ord skal denne indsats være med til at skabe flere arbejdspladser og bedre arbejdere gennem åbning af uddannelsessystemet, så det bliver mere rummeligt. Intentionen er en overvejende redegørelse af de økonomiske intentioner med livslang læring, dog nævnes 'en større sammenhængskraft'. Men hvordan skal man forstå dette? Er det en større sammenhængskraft mellem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, hvor uddannelsessystemet leverer borgere med de rette kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet? Eller er det en sammenhængskraft i en mere humanistisk forståelse, altså som en sammenhængskraft mellem borgerne, der kan forstås som øget lighed?

Ifølge Sissel Kondrup skal den danske strategi for livslang læring forstås som et velfærdsredskab;

»Italesættelsen af livslang læring og uddannelse som helt centrale velfærdspolitiske redskaber, som på én gang skal sikre den enkeltes og den samfundsmæssige velfærd og velstand og paradokset om, at de grupper, der umiddelbart er mest marginaliseringsstruede på arbejdsmarkedet, har mindst sandsynlighed for at deltage i forskellige uddannelsesaktiviteter.« (Sissel Kondrup 2012, 19)

Kondrup problematiserer den gruppe, der ønskes flyttet ind i uddannelse, som værende de mest marginaliseringsstruede på arbejdsmarkedet, hvilket er rigtigt for den ufaglærte gruppe, der var i fokus i hendes afhandling (Kondrup 2012). Men forholder det sig rent faktisk også sådan, når vi bevæger os længere op i uddannelsessystemet? Dette er et interessant spørgsmål, men ikke det, der er i fokus i denne afhandling.

Regeringen bruger implementeringen af livslang læring til samtidig at lave en omfattende reform af det danske uddannelsessystem, og der afsættes yderligere 15 mia. kr. over en 6-årig periode for at opnå de strategiske mål. Det indebærer blandt andet, at undervisningsministeriet udvikler *Min Kompetencemappe* (Undervisningsministeriet, Styrelsen for it og læring 2017); et let tilgængeligt dokumentationsredskab, der skal bruges af ansøgerne på alle niveauer som et realkompetence-værktøj.

I lovgivningsmæssige sammenhænge i Danmark bruges realkompetence- og individuel kompetence-vurdering som synonymer (RKV 2016). Men når der er tale om videregående uddannelser, så ændres tilgangen og begrebet. Uddannelses- og forskningsministeriet skriver på deres hjemmeside, hvordan det er muligt at anvende anerkendelse af realkompetencer i forhold til alle uddannelses-niveauerne i Danmark. Bemærkelsesværdigt er det, når det kommer til videregående uddannelser, hvor de skriver:

*»Der er ingen ordning direkte møntet på anerkendelse af realkompetence, så det er op til de enkelte uddannelsesinstitutioner, om og hvordan der eventuelt skal tilbydes **individuel kompetenceafklaring**«* (Uddannelses og forskningsministeriet 2016).

Først; der er ikke nogen direkte krav om anvendelse af realkompetencer på de videregående uddannelser. Det er op til uddannelserne, hvorvidt de vil tilbyde denne mulighed. Dernæst ændres begrebet til "*individuel kompetenceafklaring*" i deres beskrivelse, mens der i adgangsbekendtgørelsen tales om "*individuel kompetencevurdering*" (Styrelsen for videregående uddannelser 2015). Det må konstateres, at der tales om begrebsklarhed, hvor det for borgerne, der skal bruge denne adgangsmulighed, bliver vanskeligere at navigere. Aktøren, der foretager individuel kompetencevurdering, er den enkelte professionsuddannelse. De skal gøre det ud fra følgende:

*»Den enkelte institution har mulighed for at give **dispensation** for de formelle adgangskrav ved at optage ansøgeren på en uddannelse på et andet grundlag end de fastsatte adgangskrav, hvis ansøgeren har kvalifikationer, der kan sidestilles hermed, og institutionen skønner, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen«* (Uddannelses og forskningsministeriet 2016).

Begrebs-uklarheden bliver snarere til en begrebsforvirring, når ministeriet, i deres beskrivelse af adgangsmuligheden, bruger begrebet dispensation. Dette begreb bruges allerede i det danske optagelsessystem som optagelsesmulighed på de videregående uddannelser, når ansøgerne mangler nogle kvalifikationer.

Det specielle ved IKV er netop, at de IKV-studerende ikke mangler kvalifikationer, men at kvalifikationerne kommer fra deres livshistorie – det, der omtales som formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer. Med andre ord – de IKV-studerendes kvalifikationer findes gennem anerkendelse af deres livshistorier, som her er deres erfaringer fra hverdags- og arbejdsliv. Det er de kvalifikationer, IKV-studerende bibringer, og som sidestilles med adgangskravene

Begrebsforvirringen synes desværre ikke at være en ny problematik (Weber 2005,51) i offentlige dokumenter. Men afspejler, at feltet er politisk kontroversielt og forhåbentlig fortsat i proces.

Pointerne er, at i dansk uddannelsespolitik bliver livslang læring indført med fokus på de økonomiske fordele ved at gøre Danmark til et vidensamfund. Der stilles ikke krav til de videregående uddannelser om, at de *skal* anerkende realkompetencer. I stedet ses, at der er en del begrebsforvirring i de forskellige bekendtgørelser. Der kan være med til at 'mudre' anvendelse af denne optagelsesmulighed, da det kan blive sværere at navigere for borgerne, der ikke har de formelle adgangskrav. Intentionen fra EU om at sidestille kompetencer, erhvervet fra andre steder end det formelle uddannelsessystem, således man opnår et mere fleksibelt uddannelsessystem (Hjort 2006a,335), viser sig ikke at fremstå tydeligt i den danske måde at gennemføre livslang læring på.

Jeg har nu udredt, hvordan man fra politisk side i Danmark har valgt at implementere EU's forståelser af livslang læring gennem den danske strategi for livslang læring, og jeg har udredt det centrale for afhandlingen, nemlig ændringer af adgangsbekendtgørelsen. Men det har også ført til nye begreber, nemlig 'realkompetence'-begrebet og 'individueel kompetencevurdering'. Derfor vil jeg nu præcisere betydningen af realkompetence-begrebet og det individuelle kompetencebegreb, der er nøglen for voksne til at deltage i uddannelse gennem anerkendelse af deres livshistoriske forudsætninger. Efterfølgende fortsætter jeg med, *hvor* og *hvordan* politikkerne bliver til en optagelsespraksis.

2.3 Realkompetence- og individuelkompetencebegreberne

Realkompetence-begrebet er det danske begreb for "recognition of prior learning" (RPL) og "validation of prior learning" (VPL), som er de engelske begreber for anerkendelse af tidligere læring. Begge begreber er en del af visionerne om livslang læring (European Commission 2001).

Hensigten med vurdering af formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer er, at borgeren kan få sine realkompetencer vurderet. Hermed kan borgeren opnå et adgangsbrev, et kompetencebrev eller et uddannelsesbrev, der dokumenterer, at borgeren opfylder de krav, der stilles for enten at kunne få adgang

til mere uddannelse (bl.a. AMU-kurser) eller leve op til arbejdsmarkedskravene (NVR 2010).

Det næste spørgsmål bliver så, hvad disse tre kompetencebegreb dækker over. Her kan trækkes tråde tilbage til Memorandum, der beskriver formel, ikke-formel og uformel læring, som bliver defineret som værende de tre former for læringssituationer, hvori mennesket opnår deres kompetencer.

Formel læring finder sted i det etablerede uddannelsessystem og ender med et bevis på, at uddannelsen er gennemført. Dette er den traditionelle dokumentation for kvalifikationer.

Ikke-formel læring finder sted udenfor det formelle uddannelsessystem, men er organiseret; eksempelvis svømmeundervisning eller undervisning på folkeuniversitet. Det kan defineres som læring, der ikke fører til et formelt bevis (European Commission 2014; NVR 2016; Jensen 2005,10). Til gengæld kan det føre til en kompetence, f.eks. når man kan svømme i havet - hvilket er en forholdsvis simpel måde at identificere en opnået kompetence på. Eller der kan være tale om oplæring i en arbejdsfunktion på en arbejdsplads, som man i en anden kontekst kan gøre brug af. Denne kompetence er vanskeligere at identificere.

Uformel læring er læring, der forekommer, hvor det ikke var/er intentionelt, at der skal/skulle finde læring sted (European Commission 2014; NVR 2016; Jensen 2005, 10); når man lærer noget af andre mennesker i en hverdagslivskontekst, eller når man får en ny forståelse af noget. F.eks. når man i forbindelse med en tv-udsendelse lærer noget nyt om noget, man ikke før har tænkt som værende interessant. Denne læring bliver til en kompetence, når den kan sættes i spil i forhold til andre situationer.

Disse tre læringsbegreber har til hensigt at give en forståelse af, at læring er en proces, der sker gennem livet, og hermed lever det op til begrebet livslang læring. Det stiller skarpt på, at kompetencer både kommer fra den formelle læringsfære, men også kommer fra erfaringer fra det levede liv. Mens real- og individuelkompetence knytter an til, at kompetencer er båret af det enkelte menneske. Pointen er, at kompetencer er noget særligt subjektivt i et livslangt læringsperspektiv. Hermed viser de konkrete begreber, hvordan politikker

udmønter sig i praksis – men giver det overhovedet nogen mening at opdele det på den måde? For hvad er kompetence i et livshistorisk perspektiv?

Der findes også andre forståelse af begrebet 'kompetence', derfor vil jeg i det efterfølgende diskutere kompetencebegrebet og dets flydende betydninger for at anskueliggøre kompleksiteten og perspektiver, der findes om begrebet kompetence. Jeg starter ud med en generel diskussion af begrebet og retter derefter blikket mod professionsforståelser af kompetencebegrebet – som led i præciseringen af begrebets flertydige forståelse. Efterfølgende vender jeg tilbage til kapitlets røde tråd, hvor jeg vil redegøre for, hvordan forståelsen af livslang læring bliver til en optagelsespraksis.

2.4 Kompetencebegrebet i uddannelsessystemet

Kompetencebegrebet kobles, som nævnt, på tankerne om livslang læring (Pedersen & Høyrup 2003), hvor man tidligere i uddannelsessammenhæng har talt om kvalifikation. Diskursen ændres, og der tales i stedet om kompetencer, der indeholder en kombination af viden, færdigheder, holdning og erfaring (Garavan & McGuire 2001). Netop, der kan man finde en sammenhæng mellem kompetencebegrebet og livslang læring, da begge begreber rummer forskellige bagvedliggende forståelse. Der er på samme måde en humanistisk og liberalistisk forståelse bag kompetencebegrebet. Derfor konkluderer flere, at kompetencer har forskellige ophav og mange betydninger (Illeris 2011; Larsen 2005; Pedersen & Høyrup 2003; Lindholm 2018). Altså bruges kompetencebegrebet også i forskellige kontekster, såsom politiske visioner, uddannelsesmål og erhvervskompetencer, som hver har deres forståelse og ideologi.

EU-Kommissionen definerer kompetencer således:

»The capacity to use effectively experience, knowledge and qualifications.« (European Commission 2001, 31)

Definitionen tager afsæt i det ældre kvalifikationsbegreb, der udover viden også tilføres dimensionen 'erfaring'. Dette er en væsentlig pointe, der inddrager det subjektive i kompetencebegrebet og bekræfter pointen fra 2.3. Men kompetencer kommer i EU-regi til at blive noget, der kan identificeres og vurderes (Pedersen og Høyrup, 2003).

Salling Olesen definerer kompetencebegrebet således:

» (...) en erhvervet kunnen, viden eller færdighed, som en person beherstker, uanset hvilken nytte eller betydning den har, og uanset om personen aktuelt benytter denne kompetence. Det er et potentiale, som personen besidder uafhængigt af situationen, men som til gengæld ikke nødvendigvis har samme betydning og anvendelse i forskellige situationer. Kompetence er altså knyttet til personen, og kan ikke skilles fra denne persons samlede selvforståelse og omverdenserfaring« (Salling Olesen 2005, 164)

Salling Olesen definerer kompetencer bredt som et menneskeligt potentiale, der kan bruges i mange og forskellige sammenhænge. Der er også psykologiske lag, hvori selvforståelsen og erfaringer med omverden har sammenhæng med ens kompetencer. På den måde må kompetencer forstås som knyttet til det enkelte menneskes livshistorie. Livshistorien har betydning for menneskets måder at handle i verden på; hermed også for kompetencer, der er den forståelse, jeg bruger i denne afhandling.

I uddannelsessystemet bruges kompetencebegrebet også til at beskrive de mål og praksis, de studerende forventes at kunne efter endt modul, semester eller som færdiguddannet. Disse er beskrevet udenfor kontekst (Alba & Sandberg 1996, 415) og bruges som måleredskaber til eksamen og kommunikationsled til arbejdsmarked.

Et eksempel fra bygningskonstruktøruddannelsen, hvor de beskriver en uddannelseskompetence (bilag 1) således: *» (...) at argumentere relevant og forholde sig kritisk i skrift og tale overfor tværfaglige problemstillinger»*, eller fysioterapeuterne: *» (...) at reflektivt og selvstændigt kombinere fysioterapeutiske færdigheder med viden og forståelse inden for de forskellige områder af fysioterapeutiske professionsudøvelse»* (bilag 2). Bygningskonstruktøruddannelsens kompetencer er skrevet udenfor kontekst, og der er tale om generelle beskrivelse af kompetencer, der ikke eksplicit knytter an til fagligheden, men i stedet til personlige egenskaber. Fysioterapeutsuddannelsens kompetencer er fag-relaterede, men meget uspecifikke.

For begge uddannelser gælder det, at også personlige elementer - og ikke kun faglig formåen, bliver genstand for bedømmelse. Det vil sige, at uddannelsessystemet bruger kompetencebegrebet til at kommunikere med arbejdsmarkedet om, hvad det er, uddannelsen uddanner til.

Kompetencebegrebet anvendes ligeledes indenfor den professionsdidaktiske tilgang (Fauske m.fl. 2008; Hiim & Hippe 2005). Her forstås det som en professionel handlingskompetence, der anses for at være det væsentligste

omdrejningspunkt for uddannelsen. Fauske m.fl. (2008) opdeler denne professionelle handlingskompetence i to hovedformer. 1. 'Alment latent form' og 2. 'Realiseret kontekstspecifik form' (Fauske m.fl., 2008). Den alment latente form udgør de kompetencer, de studerende bringer ind i uddannelsen fra andre kontekster, hvilket er en anerkendelse af de studerendes livshistoriske forudsætningers betydning for læring. Den realiserede kontekstspecifikke kompetence er en kompetence, der er dannet på baggrund af den socialiserings- og læringsproces, der finder sted på uddannelsen, og som er med til at mobilisere og omforme tidligere erfaringer og med til at skabe professionsidentiteten. Hiim og Hippe (2005), der også er optaget af professionsdidaktik, kalder det derimod for en 'erhvervskompetence', som ikke er fokuseret på processen før og under uddannelsen, men er orienteret mod slutkompetence. Det viser at, der også indenfor professionsfeltet findes mange perspektiver og forståelser af kompetencebegrebet, alt efter den position man taler fra.

2.4.1 Afhandlingsforståelse af kompetence

Jeg er inspireret af Fauske m.fl. (2008) og Salling Olesens (2005) forståelse af, at studerende medbringer kompetencer fra deres tidligere livserfaringer ind i deres uddannelse. Det har betydning for deres uddannelsesdeltagelse, erfaringsdannelse og udvikling af deres professionsidentitet, og som det fremgår af problemformulering, er det netop dette subjektive perspektiv, som jeg ønsker at sætte i fokus. Derfor forstår jeg kompetence som iboende det enkelte menneske, der gennem livet har lært sig disse kompetencer for at kunne leve et hverdagsliv med de udfordringer og glæder, som dette bibringer. Kompetencebegrebet er centralt i afhandlingen, da en positiv IKV er adgangsbilletten til optagelse på professionsuddannelserne. Det vil sige, at den individuelle kompetencevurdering skal tage afsæt i den enkelte ansøgers livshistorie for at kunne vurdere, om deres livshistorie og de erfaringer, denne har afstedkommet, kan ækvivalere med de almene optagelseskraav. Hermed gør man i optagelsessammenhæng individuel kompetencevurdering til et vurderingsredskab, hvor man holder kompetencer op imod hinanden.

Men før jeg bevæger mig ind på denne diskussion, skal vi tilbage til, *hvor* optagelsespraksissen finder sted. Derfor vil jeg fortsætte med en redegørelse af den kontekst, som IKV-vurderingen finder sted i, da dette er fundamentet for optagelse på professionsuddannelsen og er den første oplevelse, IKV-studerende har med deres nye uddannelse.

2.5 Professionsuddannelserne som aktør og deres modsatrettede interesser i IKV

I dette afsnit synliggøres UC'ernes tvetydige rolle i implementeringen af livs-lang læring, herunder IKV i det danske uddannelsessystem.

Katrin Hjort siger, at livslang læring i dansk kontekst bliver formuleret som en generel uddannelsespolitik (Hjort 2006b). UC'erne bliver, gennem politikken som Danmark tilslutter sig, pålagt fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, at være aktører i den danske strategi for livslang læring, men er de gearret til det? Dette bliver i denne sammenhæng et retorisk spørgsmål, som jeg ikke fuldt ud kan besvare, men der findes nogle strukturelle betingelser i vores uddannelsessystem, som kan være med til at påvirke åbenheden overfor og brugen af IKV. Jeg ser tre elementer: taxameterbetaling, herunder åben og lukket optagelse, usynlighed af optagelsesmuligheden og ledelse.

2.5.1 Taxameteret, åbent og lukket optag

Nogle uddannelser, her i blandt bygningskonstruktøruddannelsen, har åbent optag. Dette betyder, at udbyder af uddannelser, altså professionshøjskolerne, selv bestemmer, hvor mange studerende de optager på uddannelsen. Det fremgår, f.eks. af hovedtallene fra den koordinerede tilmelding, at alle ansøgere er optaget, og at der fortsat er ledige studiepladser i 2015 (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Set udefra kunne åbent optag være en fordel i forhold til at anvende IKV-adgangsmuligheden oftere, da afregning i det danske uddannelsessystem sker efter taxametersystemet¹, hvilket betyder, at der gives undervisningstilskud pr. gennemført studieaktivitet; altså efter bestået eksamener og en færdiggørelses-sats pr. færdiguddannet studerende (Uddannelses og Forskningsministeriet 2017a &b²). Jo flere der kommer igennem uddannelsen, desto flere penge er der at drive uddannelse for.

¹ Taxametersystemet er under ændring i skrivende stund.

² Referencen er fra Uddannelses- og Forskningsministeriets beskrivelse af uddannelsesstaxameteret, som er beskrevet ud fra universiteterne, men som også er gældende professionshøjskolerne. Dette kan ses i referencen (Uddannelses- og Forskningsministeriet) *Tilskud*, der viser de samme tilskudsbeskrivelser med tal for 2017 til professionshøjskolernes uddannelser.

Denne tænkning kan også læses i fagbladet Børn og Unge, hvor medlem af forretningsudvalget i BUPL, Allan Baumann, argumenterer for, at mangfoldighed på pædagogstudiet er vigtigt, men at jagten på denne ikke må overskygge kvaliteten i uddannelsen. Samtidig siger han, at man kan bruge IKV til at fylde tomme studiepladser op med (Larsen 2013). Bauman ser hermed muligheden for at bruge IKV i et driftsøkonomisk øjemed. Baumans to udtalelser synes at have modsatrettede intentioner. Anvendelse af IKV som et driftsøkonomisk redskab kunne netop tænkes at påvirke kvaliteten negativt i uddannelsen.

Andre uddannelser har lukket optag, bl.a. fysioterapeutuddannelsen, der har et fast antal studiepladser om året, som må besættes. For disse uddannelser er optagelse af 'de rigtige studerende', der går direkte igennem uddannelse, formentlig væsentligere, da et frafald er ensbetydende med færre penge til drift af uddannelsen.

2.5.2 Usynlighed af optagelsesmuligheden

Det kan konstateres, at der på de enkelte UC'er er nedsat forskellige arbejdsgrupper, der har lavet procedurer for, hvordan man foretager disse IKV-optagelser - nogle steder mere systematisk end andre. UC'erne har påtaget sig opgaven, og den ligger i studievejledningsregi, hvor der arbejdes internt på UC'erne med kvalificering af deres praksis (Blaabjerg m.fl. 2016; Eijgendaal & Kjær 2016)

Men der annonceres ikke på forsiden af nogle af UC'ernes hjemmesider, at IKV er en optagelsesmulighed. Der skal man ind på selve uddannelsen og ned i fanebladet om optagelse. Der skjuler sig, efter min opfattelse, informationer om IKV-optagelsesmuligheden. Det undrer mig, at informationerne er gemt så langt væk. Er det et udtryk for modstand i uddannelsessystemet mod brugen af IKV? Eller er det, på trods af bekendtgørelserne og politikernes hensigt, en frygt for det ukendte? Eller er der tale om god ledelse? Harrits & Olesens survey-undersøgelse fra 2012 fremhæver professionsuddannelserne som socialt og symbolsk lukket for andre grupper end dem, de traditionelt rekrutterer. De kalder det 'reproduktion af professionerne' (Harrits & Olesen 2012,17) og påpeger, at fastholdelse af adgangsbarrierer kan skyldes:

»At forskydninger i rekrutteringsmønstre kan være med til at forandre og ryste professionernes position og eksklusivitet« (Harrits & Olesen 2012, 20).

Påstanden understøtter forståelsen af modstand mod det anderledes, som IKV- studerende repræsenterer.

2.5.3 Ledelse

Katrin Hjort beskriver, at uddannelserne, efter moderniseringsprocesser, har fået en mere re-centraliseret resultatstyring (Hjort 2006b). Disse rammer fordrer netop at få 'de rigtige studerende' ind, da 'de rigtige studerende' forventes at kræve mindst muligt arbejde i optagelsesøjemed og i gennemførelse af uddannelsen. Det vil altså være god ledelse ud fra de rammer, som uddannelserne driver uddannelse på.

Aktørrollen skal også ses i lyset af, som jeg skriver i indledningen, de seneste 5 års uddannelsespolitiske tiltag med fremdriftsreform (Uddannelses og Forskningsministeriet 2015 & 2016), omprioritering af finanserne (Folketinget 2015) og *Loven om adgangsregulering* på de videregående uddannelser (Retsinformation 2016a). Disse reformer har flere forskelligt rettede intentioner, men i praksis betyder det kraftige besparelser på uddannelsesområdet, hvilket kan betyde nedprioritering af særlige ordninger, der anses som krævende i forhold prioritering af ressourcer.

Afsnittets point er, at aktørerne, der skal lave IKV, er de enkelte uddannelser, der er samlet i UC'erne. Men de har også andre interesser, som jeg har synliggjort under afsnittet "Økonomi, synlighed og ledelse", end at implementere den humanistiske intention om at skabe et mere fleksibelt uddannelsessystem. Afsnittet tjener til en forståelse af den kompliceret kontekst, som livslang læring er placeret i, fra filosofiske forståelser og samfundstænkning, gennem politikker, til ændring af adgangsbekendtgørelse, der pålægger ændring af det etablerede optagelsessystem, som nu har ført mig frem til en kritisk gennemgang af den konkrete IKV-praksis.

2.6 IKV-praksis

I optagelsesøjemed skal ansøgeren udfylde eller lave en ansøgning til det enkelte UC, men praksissen omkring denne ansøgning er forskellig (Lindholm 2018). På UCN har de deres eget ansøgningssekema, hvor personlige informationer skal beskrives, et CV skal vedhæftes, og der skal udformes et

motivationsbrev. Herefter skal man beskrive tidligere uddannelse og arbejde, såvel som kurser, erhvervs erfaring og frivilligt arbejde, hvilket skal dokumenteres (UCN, 2017f). Mens man på VIA, UC Lillebælt og Metropol (VIA 2017; UC Lillebælt 2017; Metropol 2017) skal udfylde *Min Kompetencemappe* (Undervisningsministeriet, styrelsen for it og læring 2017) med de selv samme oplysninger og sende ansøgningen via optagelse.dk., mens man på UC Syd, UCSJ og UCC skal sende sin ansøgning direkte gennem optagelse.dk (UC Syd 2017; UCSJ 2017; UCC 2017). Det er i bund og grund de samme oplysninger, de udbeder sig, men på forskellige måder, og alt skal dokumenteres.

Den krævede dokumentation kalder på spørgsmålet om, hvordan man overfører kompetencer fra f.eks. undervisning af børn i håndbold, til en kompetence som undervisning af syge mennesker. Eller kan en dygtig gamers kompetencer sidestilles med gode it-kompetencer? For slet ikke at tale om, hvordan man dokumenterer disse uformelle kompetencer. Det er ikke mit ærinde at diskutere de problemstillinger, der knytter sig til optagelsespraksissen, men jeg anerkender, at det er en kompliceret opgave for ansøgerne at dokumentere og synliggøre deres ikke-formelle og uformelle kompetencer, og det er en kompliceret opgave for bedømmeren at vurdere, om de studerendes livshistoriske forudsætninger kan ligestilles med de formelle adgangs krav.

Praksis er på nogle uddannelser, at hvis ansøgeren vurderes som potentiel kandidat til uddannelsen, bliver denne indkaldt til en samtale, hvor der er mulighed for uddybning af kompetencerne (Blaabjerg m.fl. 2016; Blaabjerg & Damkier, 2018). Men det er op til uddannelserne selv, om de vurderer, at det er nødvendigt.

2.6.1 Ækvivalering af kompetencer

Med forståelse af ækvivaleringen af kompetencer fra det levede liv til kvalifikationerne, som de ”ordinære” studerende har formel dokumentation på, gøres kompetencer til noget, der kan samles og objektiviseres og sættes på en skala i forhold til noget andet. Dette er i tråd med instrumentaliseringen af uddannelse (Salling Olesen 2017b), hvor afsættet knytter an til nyttetænkning (Salling Olesen 1999). Det bagvedliggende perspektiv er, at det er muligt at omforme menneskelige egenskaber til en objektiv måleskala, hvilket er på linje med karakter-skalaen. Omvendt er jeg heller ikke fortalende for anvendelse af denne; jeg ser det som værende mere problematisk med fortsættelsen af denne tanke, når der

er tale om læring i et livshistorisk perspektiv, da det næppe er muligt at indfange den store variation, som livslang læring indeholder. Anvendelse af denne tænkning gøres formentlig ud fra en forståelse af, at alting kan gøres effektivt og retfærdigt, hvis man bruger samme standard til alle. Dette strider med grundtankerne om livslang læring, der netop åbner for forskelligheden og ønsker fleksibilitet. Men når det er sagt, hvad der så er den rigtige måde at gøre det på, det svar kender jeg heller ikke.

2.6.2 Skøn

Et andet perspektiv af optagelsen, på baggrund af individuel kompetencevurdering, er den bemærkelsesværdige formulering i adgangsbekendtgørelsen stk. 2 (Retsinformation, BEK nr. 85 2016) om IKV. Her bruger man det subjektive begreb 'skøn', hvorved den samlede viden, færdigheder og kompetencer kan sidestilles i forhold til de fastsatte adgangskrav. Troelsen og Jakobsen (2016) diskuterer, i deres forsknings- og udviklingsprojekt på pædagoguddannelsen, hvordan dette er en kompleksvurdering, ligesom Blaabjerg m.fl. konkluderer, at det er en kompleks udfordring at lave individuel kompetencevurdering på læreruddannelsen. Traditionen i det danske optagelsessystem har tidligere været baseret på opfyldelse af diverse adgangskrav og karaktergennemsnit, ændringen er et brud med den traditionelle praksis.

Det får den betydning, at de bedømmere, der laver vurderingerne, skal bedømme på et meget bredere grundlag, hvilket stiller store krav til bedømmerens viden og forståelse, såvel som accept af en bredere læringsforståelse (Larsen m.fl. 2011).

2.6.3 Gennemførsel af uddannelse

Et tredje perspektiv, som adgangsbekendtgørelsen tilføjer, og som er modsat den traditionelle praksis, er:

» (...) vurderer institutionen, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen, meddeler institutionen ansøgeren tilladelse til at få vurderet sin ansøgning i forhold til optagelse« (Retsinformation 2017 §7 stk. 2).

Det betyder, at bedømmerne af ansøgerens kompetencer også skal vurdere, om det er sandsynligt, at uddannelsen kan gennemføres (Blaabjerg & Damkier 2018). Dette er efter min mening en umulig opgave, da ingen kan spå om

fremtiden. Samtidig åbner denne formulering op for ikke at anerkende ikke-formelle og uformelle kompetencer. De uddannelser, der ikke ønsker optagelse af IKV-studerende, kan gennem dette argument undsige sig IKV-studerende, på trods af det er imod hensigten.

Den individuelle kompetencevurdering finder sted på de enkelte professionsuddannelser, hvilket øger variationen, da bedømmeren selvfølgelig gør brug af deres subjektivitet og deres opfattelse af det tvetydige kompetencebegreb. Det giver mulighed for forskellige vurderingspraksisser på den samme uddannelse forskellige steder i landet.

Derudover er der også en forskel på praksis mellem de forskellige uddannelser, f.eks. fysioterapeut og bygningskonstruktør. Nogle uddannelser er orienteret mod ældre studerende og deres livserfaring. Et eksempel er pædagoguddannelsen, der afspejler en positiv holdning til mangfoldighed. Disse forskelle vil formentlig have betydning for den enkelte ansøgers oplevelse af anerkendelse af sine kompetencer.

2.6.4 Positiv vurdering

En fjerde forståelse, i forhold til IKV-ansøgningen er, at en positiv IKV-bedømmelse ikke er en garanti for optagelse på den pågældende uddannelse.

IKV-ansøgeren kommer efter positiv bedømmelse over i kvote 2 (Blaabjerg & Damkier 2018; Lindholm 2018) og skal der 'kæmpe' om en plads med de øvrige ansøgere i kvote 2. På de 'populære' uddannelser vil dette derfor være sværere, mens der på de mindre søgte uddannelser er større mulighed for optagelse.

Et vigtigt faktum er også, at udvælgelsen af, hvilke ansøger der skal optages i kvote 2, helt og holdent er uddannelserne eget valg. De sorterer i bunken af kvote 2-ansøgere. Uddannelser med lukket optag bestemmer, hvor i bunken IKV-ansøgeren ligger, hvilket har betydning for, om der bliver mulighed for optagelse på uddannelsen. Ved åbne optag er det derimod vurderingen 'positiv' eller 'negativ', der er afgørende for om IKV-ansøgeren får mulighed for optagelse på uddannelsen.

Derfor er det vigtigt at pointere, at IKV ikke åbner op for en lettere adgang til uddannelserne. Det er en ny måde at åbne uddannelsessystemet overfor potentielt studerende.

Sidst, men ikke mindst, så kunne indførslen af IKV have den fordel, at det blev systematisk og transparent, hvilke uddannelser der benytter denne optagelsesmulighed. Men desværre har man med indførslen af IKV ikke centralt været opmærksom på denne fordelagtige mulighed, og derfor har de IKV-optagede ikke været kodet i optagelsesportalen fra starten - derfor er denne mulighed gået tabt fra starten, men skulle være implementeret.

Pointen er, at der er tale om en optagelsespraksis, der er under udvikling (Blaabjerg & Damkier 2018; Eijgerdaal & Kjær, 2018) – og hvor vurderingspraksisen foregår forskelligt fra uddannelsessted til uddannelsessted. Hvilke konsekvenser får det for de studerende? Adgangsbekendtgørelsens (Retsinformation 2017) bløde formuleringer, som er i tråd med de løse formuleringer i de internationale politikker (jf. afsnit 2.1.1.), åbner op for både brugen af IKV og *ikke* at bruge IKV, hvilket viser lovgivernes ambivalens overfor. Ligesom det er endt med, at det er ansøgerne, her IKV-ansøgerne, der stilles til ansvar for at kunne dokumentere deres ikke-formelle og uformelle kompetencer. Dette er ligeledes i overensstemmelse med den manglende forholde sig til borgerne i de internationale politikker. Det er ikke mit ærinde at belyse den manglende praksis på området, men i stedet at skabe en forståelse for, hvorfor de studerendes livshistoriske forudsætninger er afsat for læring, erfaringsdannelse, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

3. Forskning om 'recognition of prior learning' og individuel kompetencevurdering på videregående uddannelser

Jeg vil i dette kapitel skærpe blikket i forhold til viden, der eksisterer om delta-gerforudsætningers betydning for videregående uddannelse, både specifik i forhold til IKV-studerende, som er den nationale betegnelse, og i forhold til den internationale betegnelse 'Recognition of prior learning' (RPL), RPL-studerende. Det særlige ved disse studerende er, at de har sprunget et uddannelsesled over eller kommer med andre kvalifikationer, end de hidtil kendte forudsætninger i uddannelserne, som jeg også beskrev i indledningen.

Jeg starter med at præsentere den internationale forskning indenfor området, der er sparsom, hvis man specifikt kigger efter betydningen af de studerendes forudsætninger på videregående uddannelser. Den internationale forskning er rig på den mere politiske forståelse af RPL i de forskellige lande (Van Kleef 2014; Salling Olesen 2014; Duvekot 2014; Gerster 2014; Enggaard & Aaggard 2014; Leushuis 2014).

Der findes ligeledes meget forskning med fokus på forskellige metodiske anvendelser af RPL (Lárusdóttir 2014; Arias 2014; Palumbo m.fl. 2014; Ursic & Gabrscek 2014), hvor forskningen viser, hvordan selve vurderingsprocesserne af RPL, der ligger forud for uddannelsesdeltagelse, er forskellige landende imellem.

Derudover eksisterer der en del viden om, hvordan den rette vejledning gives i forhold til RPL (Thomas 2014; Serbati m.fl. 2014).

Mens forskning, set fra de RPL-studerendes perspektiv, som nævnt, fylder ret lidt. Det skyldes formentlig, at der har været og er stor interesse fra EU i at få implementeret en praksis på området. Jeg har i kapitel to beskrevet den danske praksis, men er i øvrigt ikke videre optaget af denne praksis, da afhandlingens fokus er de IKV-studerendes perspektiv.

Jeg har rettet min søgning efter at finde forskning om studerendes forudsætningers betydning for uddannelsesdeltagelse på videregående uddannelser, og det præsenterer jeg i *International forskning*. Herefter stiller jeg blikket på den igangværende forskning og udviklingsprojekter, der er lavet om IKV-studerende på professionsuddannelserne i Danmark. Udviklingsprojekter er lavet på pædagog-, lærer- og sygeplejerskeuddannelserne og forskning indenfor sundheds- samt lærer- & pædagoguddannelserne (Lindholm 2018; Mellon 2016; 2018), som jeg præsenterer i *IKV- nationale udviklings- og forskningsprojekter*.

3.1 International forskning

Adgangen til interessant viden på RPL-området er fundet via databasesøgning. Den specifikke søgning kan ses i bilag 1.

Jeg har kun kunnet finde to studier, der er relevante i forhold til afhandlingens perspektiv, og jeg vil nu kort præsentere disse:

Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice (Anderson & Helberg 2009) er en svensk undersøgelse af, hvordan tidligere børnepassere er optaget på læreruddannelsen på baggrund af RPL. Fokus er på uddannelsens det første år, på deltagelse i en situeret læringsforståelse (Lave & Wenger 2012), og på de studerendes baner i uddannelsen.

De konkluderer, at den nye gruppe hurtigt bliver aktivt deltagende i undervisningen. De ændrer identitet til universitetsstuderende, og de har en fordel i forhold til den praktiske del af uddannelsen (Anderson & Helberg 2009). De studerende, der via RPL optages i læreruddannelsen, har praksiserfaringen direkte fra faget.

Et andet studie er *The "Opening up" of Higher Education Institutions to the "New Public"* (Amorim 2013). Det er en portugisisk mix-metodeafhandling, hvor formålet er at belyse, hvor åbent universitetet egentlig er over for RPL-studerende og de studerendes oplevelser af at deltage på en videregående uddannelse. Det interessante omdrejningspunkt for nærværende er den sidste del, som er lavet på baggrund af syv semistrukturerede interviews, der antager et studerende-perspektiv. RPL-studerende i Portugal er optaget på universitetet på baggrund af en skriftlig porteføljebeskrivelse af dem selv og deres tilknytning til arbejdsmarkedet.

Amorim fremhæver varierende betydning af de studerendes forudsætnings betydning for deltagelse på universitetet, og han konkluderer, at fem punkter har betydning:

»(...) -manage a scarce time, (ii) have a very strong motivation, subject to very different reasons, (iii) seem to be highly competitive, (iv) value the relationship they establish with teachers and (v) seek in higher education, not only knowledge, but also recognition of the identity they think they have« (Amorim 2013, iii).

Først og fremmest må det konstateres, at RPL-forskning om deltagelse i videregående uddannelse er meget begrænset og mangelfuld, hvilket gør denne afhandling relevant.

I det svenske studie (Anderson & Helberg 2009) bliver det tydeligt, at RPL bliver brugt forskelligt i forhold til i det danske optagelsessystem, da erfaring indenfor professionsområdet i det danske uddannelsessystem giver merit. Studiet viser ikke, hvordan de studerende identificerer sig med professionen, men identificering sker i forhold til at være universitetsstuderende, hvilket viser, at projektets ærinde tager afsæt i et uddannelsesperspektiv, og at fokus er på en aktiv deltagelse.

I Portugal foretages RPL-vurdering på baggrund af portefølje, hvilket ligeledes er anderledes i forhold til den danske praksis. Det kan hermed konkluderes, at RPL bruges forskelligt landende imellem (Anderson m.fl., 2013,405). Dette er en vigtig pointe, når man læser international forskning indenfor RPL-området, da politikkerne indenfor dette område er udformet forskelligt landene imellem, da de (selvfølgelig) er tilpasset de enkelte landes eksisterende uddannelsessystem, arbejdsmarkedsforhold og politiske situation, som jeg også har beskrevet i kap. 2.

Amorim (2013) er, som Anderson og Helberg (2009), fokuseret på, hvordan RPL-studerende socialiseres ind på universiteterne, og derfor anlægges der et uddannelsesmæssigt perspektiv. Det gør, at begge undersøgelser ikke er optaget af de studerendes livshistoriske forudsætnings betydning for lærings- og udviklingsprocesserne, som jeg er.

Begge de internationale undersøgelser er foretaget på universitetsuddannelser, som primært er teoretisk funderet. I denne afhandling fokuseres på professionsuddannelser, og i dansk sammenhæng betyder det vekseluddannelse mellem teori og praksis, rettet mod et specifikt arbejde. Derfor bliver det usikkert, om deres konklusioner også gør sig gældende for denne afhandling.

Jeg flytter nu blikket fra de internationale studier, da anden forskning er mangelfuld og ikke relevant for mit livshistoriske perspektiv og derfor ikke kan bidrage yderligere til min problemstilling. Jeg vil i stedet kigge på den nationale forskningsbidrag på IKV-området.

3.2 IKV - nationale udviklings- og forskningsprojekter

Vi har i Danmark et videnscenter for realkompetencer, der er placeret i VIA, UC. Deres opgave er at fremme anerkendelse af realkompetencevurdering og bidrage til en konstruktiv praksis og viden om arbejdet med anerkendelse af realkompetencer (NVR 2017). Denne afhandling er forankret til dette videnscenter, sammen med to yderligere igangværende ph.d.-projekter på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelserne (Mellon 2016; 2018) og sundhedsuddannelser (Lindholm 2018). NVR-udgave i 2016 *IKV, Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne – livslang læring i praksis* (Salling Olesen & Aagaard 2016), er en samling af udviklingsprojekter og et ph.d.-projekt (Mellon 2016) om IKV på professionsuddannelserne til pædagog, sygeplejerske og lærer (Johnsen & Mark 2016a; 2016b; Troelsen & Jakobsen 2016; Eijgendaal & Kjør, 2016; Vejrup & Vilup 2016; Mellon 2016) og i 2018 *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring* (Salling Olesen m.fl. 2018), hvor også sundhedsuddannelserne, fysioterapeut-, ergoterapeuter- og bygningskonstruktøruddannelserne beskrives (Lindholm 2018; Leth & Baagøe 2018).

Jeg har derudover også undersøgt, om der var andet forskning indenfor området, hvilket kan ses af bilag 2, men der er ikke fundet yderligere.

Udviklingsprojekterne er lavet af studievejledere på de enkelte uddannelser, hvor vejlederne har deres daglige praksis. Der er anvendt en lang række forskellige kvalitative teoretiske tilgange; aktionsforskningsinspirerede tilgange, narrative, eller fænomenologiske, hvor de metodisk har anvendt enkelt- eller gruppeinterviews. Alle ph.d.-projekter anvender en livshistorisk tilgang og den teoretiske 'Psycho-societal' tilgang (hvilket jeg uddyber i kap. 5 for nærværende afhandling).

Gennem disse studier tegner der sig et billede af IKV-studerende som en meget sammensat gruppe af studerende, der har en masse livserfaring helt i tråd med hensigten med strategien om livslang læring og brugen af IKV. Mange har en erhvervsuddannelse og flere eller enkelt beståede enkeltfag på gymnasialt niveau (Troelsen & Jakobsen 2016). Særligt for pædagoguddannelserne har mange pædagogiske erhvervs erfaringer og kan identificere sig med deres kommende fag (Johnson & Mark 2016; Mellon 2018).

En fælles pointe fra udviklingsprojekter er, at de IKV-studerende har en oplevelse af at være anderledes. De forklarer selv deres oplevelse som grundet deres alder og livserfaringer (Troelsen & Jakobsen 2016a & b; Johnson & Mark 2016; Eijgendaal & Kjær 2016; Vejrup & Vilup 2016), men hvad alderen dækker over, bliver vi ikke meget klogere på - andet end at den skaber en forskel og afstand til de øvrige studerende.

Vejlederperspektivet bliver tydeligt, når IKV-processen beskrives som *”et refleksionsrum til afklaring”*, der fordrer motivationen. (Johnson & Mark 2016). Men motivation er subjektivt funderet - én ser det som et karriereskift til noget mere spændende - for én anden er det *”en fornyelse”*. En tredje kalder det *”en omvej”* (Troelsen & Jakobsen 2016), hvortil Lindholm (2018) og Mellon (2018) også fremhæver presset på arbejdsmarkedet og frygten for at blive fyret. Motivationen for at søge optagelse beskrives som nogle brede former for ydre motivation, hvor det vil være interessant også at forstå den indre motivation for *fornyelse, omvej og karriereskiftet*.

I Johnson & Mark's undersøgelse (2016b) beskrives, at IKV-studerende oplever starten på uddannelsen som *”et limbo”* mellem det svære ved at føles sig kompetent og det endnu sværere at omsætte tidligere erfaringer til ny praksis. De siger, det er svært at starte op på en ny uddannelse, men det vides ikke, om dette er enestående for IKV-studerende. Eijgendaal & Kjær (2016) konkluderer, at IKV-studerende, såvel som alle andre studerende, skal knække 'uddannelseskoden' gennem individuelle strategier.

To af studierne viser, at IKV-studerende oplever, at der er en anderledes balancerings mellem privatlivet og studiet, end privatlivet og arbejdslivet. De har ikke fri, når de er færdige på studiet (Eijgendaal & Kjær 2016; Vejrup & Vilup 2016), men de forklarer ikke nærmere, hvad det er for en forskel, de IKV-

studerende oplever, og hvilken betydning, det har for deres læring, erfaringsdannelse eller uddannelsesdeltagelse.

I Johansen og Mark (2016) fortæller IKV-studerende på pædagoguddannelsen, at de holder sig tilbage i diskussioner med deres medstuderende, da de ikke ønsker at fremstå som *arrogante og bedrevidende*. Et tilsvarende perspektiv kommer fra sygeplejeuddannelsen, hvor IKV-studerende føler sig anerkendt af deres medstuderende, men samtidig er tilbageholdende i brugen af deres erfaringer; *"Ellers trækker de sig og holder det for sig selv, tilsyneladende for at være på lige fod med de andre og en del af gruppen"*, konkluderes det (Vejrup & Vilup 2016).

En anden væsentlig pointet er, at IKV-studerende ikke fortæller om deres optagelsesgrundlag til de andre studerende, hvilket tolkes som frygt for *ikke* at blive social anerkendt (Vejrup & Vilup 2016).

Mellons (2016) studie viser, at de IKV-studerende identificerer sig med professioner og har som intention, med afsæt i denne nye identificering, (enten) at bygge videre på deres tidligere uddannelse og (eller) at bruge den som en del af deres ændrede livshorisont.

I Troelsen og Marks undersøgelse (2016) konkluderes, at uddannelserne ikke er parate til at inkludere IKV-studerendes erfaringer i selve uddannelsen. Underviserne er *ikke bevidste* eller *glemmer* den store diversitet i den gruppe, de underviser. Underviserne antager, at alle er skolestiske stærke og bruger derfor ikke tid på at understøtte skolestiske kompetencer i undervisningen.

I flere af undersøgelseerne tegner der sig et billede af modsætning i forståelsen af IKV-studerende. Uddannelserne betragter IKV-studerende som 'særlige' på grund af deres færre skolestiske kompetencer. Denne særlige position påtager de IKV-studerende sig, men ikke som den ses fra uddannelsernes side, men i stedet i kraft af alder og anden livserfaring (Troelsen & Jakobsen 2016a & b; Johnson & Mark 2016; Eijgendaal & Kjær; 2016; Vejrup, & Vilup; 2016).

Samlet viser studierne, at IKV-studerende er en sammensat gruppe med forskellige forudsætninger, nogle har enkelte eller flere Hf-fag, nogle har en del erhvervs erfaringer og andre er faglærte. Udviklingsprojekter viser alle, at de IKV-studerende oplever sig som værende anderledes, når de er i uddannelserne, de tilskriver det selv deres alder. De studier, der har haft fokus på

optagelsesprocessen, beskriver, at de IKV-studerende har været glade for optagelsesprocessen og oplevede den som en reflektiv afklaringsproces. De IKV-studerende giver ligeledes tilkende, at de oplever at have svært ved at sætte deres tidligere erfaringer i spil i uddannelserne, og at de er tilbageholdende i forhold til deres medstuderende, da de ikke ønsker at være bedrevende.

Udviklingsprojekterne giver en god indsigt, men kendetegnes metodisk ved at være mindre undersøgelser, hvilket muligvis kan påvirke gennemsigtigheden. Hertil kommer, at arbejdet er foretaget af vejledere, og det betyder, at de selvfølgelig søger at finde perspektiver, som kan styrke vejledningspraksissen. De har derfor ikke fokus på selve livshistoriens betydning for læring, som jeg finder interessant for at forstå læring, erfaringsdannelse, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

Den igangværende forskning på området skriver sig ind i andre uddannelser, hvor Mellon (2018) dækker lærer- og pædagoguddannelserne, mens Lindholm (2018) har sundhedsuddannelserne, her i blandt også fysioterapeutuddannelsen, hvilket betyder, at der er et overlap i forhold til nærværende afhandling. Det bliver spændende, når vi alle er færdige at lave en opsamling på alle uddannelserne og den livshistoriske betydning for IKV-studerende i professionsuddannelserne.

Fokus flyttes nu fra udviklings- og forskningsbidrag indenfor IKV-området over til det mere generelle uddannelsesforskningsbidrag om de studerendes forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse samt udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

4. Forskning om studerendes forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

Fokus for dette kapitel er forskningsbidrag og viden om de studerendes forudsætningers betydning for uddannelse, læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. På grund af manglende forskningsbidrag indenfor IKV-området flyttes blikket over på mere generelle uddannelsesforskning, da jeg er interesseret i, om der er andre, der har afdækket dette område, og hvordan de har grebet det an. Der findes selvsagt en mængde relevant litteratur indenfor den bredere uddannelsesforskning, som beskæftiger sig med betydningen af de studerendes forudsætninger, læring, erfaringsdannelse, professionsidentitetsudvikling og uddannelsesdeltagelse. Med afsæt i kapitel 3.1's konklusion om den særlige betydning af det nationalt opbyggede uddannelsessystem og arbejdsmarkedets særlige organisering, der har betydning for de studerendes forudsætninger, læring, erfaringsdannelse, professionsudvikling og uddannelsesdeltagelse, har jeg hovedsageligt kun valgt dansk litteratur.

Med fare for at forenkle, men for at give et overblik over almindelige positioner og tilgange, har jeg her udvalgt nogle studier, som jeg kort vil præsentere. Det kan være med til at tydeliggøre, hvordan jeg placerer mig i feltet i relation til disse studier, og hvordan jeg på forskelligvis har været inspireret af disse positioner, som har været afklarende for min egen tilgang. Jeg har ikke læst efter studiernes hovedpointer, men efter hvad jeg har fundet interessant i forhold til min problemstilling.

Jeg har valgt at opdele kapitlet dels tematisk og i forhold til tilgang til uddannelse, derfor starter jeg med at præsentere *Forskning om social arv, mønstrebrydning og social rekruttering*, der tager afsæt i forskning om social arv, mønstrebryder, rekruttering og frafald på gymnasiet, professions- og universitetsuddannelser og derfor har tre underafsnit; *Forskning om mønstrebrydning*, *Social rekruttering til professionsuddannelserne* og *Opsamling på social arv, mønstrebrydning og social rekruttering*.

Det efterfølgende afsnit *Uddannelsesforskning om deltagelse og social arv* omhandler forskning, der går tættere på specifikt 'at være i uddannelse', der præsenteres gennem tre studier; *Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser*, *Deltagerforudsætninger* og *Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser*, der samles op i det afsluttende afsnit *Opsamling om deltagelse og social arv*. Det konkluderes her, at erfaringerne har en væsentlig betydning for, hvordan det opleves at 'være i uddannelse', hvilket fører mig videre til *Forskning om læring og erfaring*. Dette afsnit rummer både *Didaktisk forskning om læring* og mere generelt *Forskning om voksne i uddannelsessystemet* for at få et bredt indtryk af, hvad der er væsentligt for voksne i uddannelse. Da afhandlingens uddannelsesfokus er professionsuddannelser, forsætter jeg med *Forskning om professionsidentitet* for at få viden om, hvad der skal til for at udvikle en professionsidentitet. Kapitlet afrundes med *Hovedpointer i forskning om studerendes forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse*, der opsummerer de perspektiver, hvorfra forskningen tager sit afsæt og perspektiverer disse i forhold til afhandlingen ærinde.

4.1. Forskning om social arv, mønstrebrydning og social rekruttering

For at finde viden indenfor dette område har jeg søgt biblioteksdatabase på søgeordene "*deltagerforudsætninger*", "*social arv*", "*chanceulighed*" og "*livshistorie*", kombineret med og/eller "*videregående- og professionsuddannelse*". Jeg har gennem citations- og referencelæsning fundet yderligere relevante bidrag.

Sociolog Erik Jørgen Hansen pointerer, med afsæt i hans longitudinalundersøgelse af 3000 personer fra de er 14 til 38 år, i undersøgelsen *En generation blev voksen*, at:

» (...) konstatere, at chancerne blandt arbejder børn i Danmark for at opnå en lang videregående uddannelse ikke er blevet bedre siden medio af 1970'erne« (Hansen 2011, 133)

Han tager afsæt i sociale klasser som forudsætning, hvilket er et klassisk sociologiske afsæt. Samtidig beskriver han, at der ikke forekommer en opadgående social mobilitet, hvor han peger på, at det skyldes næsten urokkelige sociale rekrutteringsmønstre til videregående uddannelse (Hansen 2011). Han pointerer, at der til gengæld er sket en uddannelsesinflation (Hansen 2015, 34-35), hvilket betyder, at flere borger generelt får en uddannelse, men at der procentvis er langt flere børn med akademisk baggrund, der får en langvarig uddannelse end børn fra arbejderklassen. Derfor bliver den formelle optagelsesmuligheden IKV særlig interessant og relevant, da den har til hensigt at skabe lige adgang til uddannelse. Den åbner muligheden for social rekruttering og for, at studerende med 'andre' kompetencer og erfaringer kan tage en professionsuddannelse. Men med ovenstående beskrivelse af de danske IKV-studerende in mente, der beskrives som en sammensat flok, hvor mange har enkelt fag på Hf-niveau eller erhvervsuddannelser, kunne det tyde på, at optagelsesmuligheden ikke helt bliver anvendt til at løse ulighedsproblematikken. Dette kunne også være en årsag til, at der ikke sker en opadgående mobilitet gennem uddannelse, som var en del af intentionerne bag livslang læring, som beskrevet i kapitel 2, hvor der er antydning af ønsker om social mobilitet. Jørgen Erik Hansens undersøgelse viser, som understøttes af flere (Jæger m.fl. 2003; Thomsen 2015), at det ikke er det, der reelt sker. Hansens undersøgelse er sket på baggrund af kvantitative data, hvis ærinde er at se sammenhængene mellem et antal variabler, her forældres sociale klasse og barnets uddannelsesniveau, for herigennem at forstå den samfundsmæssige sammenhæng. Denne metode indfanget ikke de studerendes intentioner og meninger om at deltage i uddannelse, hvilket gør, at den ikke giver den fornødne indsigt, som nærværende projekt bestræber sig på. Det har ført mig videre til forskning om mønstrebrydning.

4.1.1 Forskning om mønstrebrydning

Mønstrebrydningsforskning har til sigt at finde ud af, hvordan man kan bryde de negative deltagelsesforudsætninger. Da min interesse er at forstå de subjektive processer, tænkes dette at være relevant.

Elsborg m.fl. (1999) laver undersøgelsen *Den sociale arv og mønstrebrydere*. De har valgt deres interview personer på baggrund af spørgeskemaer fra ca. 200 mønstrebrydere. De ønsker viden om, hvad der skal til for at bryde den sociale arv og konkluderer, at det er betydende begivenheder/faser og personer, der bliver afgørende for muligheden for at bryde den sociale arv. De, der

bryder den sociale arv, får gennem disse begivenheder og personer selvværd og troen på dem selv. Hermed oplever mønsterbryderne stigende mulighed for medbestemmelse og mestring af tilværelsen, der kan hjælpe dem til at ændre deres forståelser - og hermed opleves det at blive nemmere at håndtere tilværelsen, hvilket giver dem mulighed for at bryde de sociale mønstre.

Indenfor det gymnasiale område findes der også forskning om mønsterbryder *Mønsterbryderprojektet 2004-2006* (Elsborg m.fl. 2005a; 2005b; 2006), hvor den første del er en undersøgelse, anden del anbefalinger og tredje del forskning og udviklingsprojekter med forskellige ungdomsuddannelser; htx, STX, Hf. Formålet er at hjælpe de potentielle mønsterbryder gennem undervisning og vejledning, således der bliver støttet op om mønstrebryderne fagligt og personligt gennem organisatoriske tiltag.

Perspektivet er overvejende i forhold til støttende foranstaltning, der kan hjælpe 'uddannelsesfremmede' både fagligt og med deres psykologiske udvikling i form af identitetsmæssig udvikling;

»Den psykologiske udvikling i form af opbygning af selvtillid og selvværd sker indirekte gennem deltagelse i de faglige og sociale aktiviteter, som foregår hver dag på uddannelsesinstitutionen og ikke indgår i uddannelsernes primære opgave« (Elsborg m.fl. 2006, 18).

Elsborg et al. bliver kritiseret for, at deres begrebet 'mønstrebryder' ikke er et veldefineret begreb, at det anvendes inkonsistent samt at det er værdiladet. Kritikken kommer fra Jæger (2003) i hans arbejdspapir nr. 3 af *Mønsterbrydere og social arv i Danmark – perspektiver fra socialforskningsinstitutets ungdomsforløbsundersøgelse*. På trods af den metodiske kritik er det nogle interessante betragtninger, som Elsborg m.fl. fremkommer med.

Der er også lavet forskning om mønsterbrydning på de videregående uddannelser, hvor Nielsen m.fl. (2015) laver undersøgelsen *Mønsterbryderindsatser på videregående uddannelser – en forskningskortlægning*. Deres formål er at finde illustrative eksempler på virkefulde og konkrete indsatser for mønstrebrydere gennem et litteraturstudie. De siger:

»I Danmark har størstedelen af de indsatser, som de videregående uddannelser har tilbudt de studerende været af generel karakter og tilgængelig for alle, dvs. ikke specifikt målrettet fx studerende fra ikkeuddannelsesvante hjem« (Nielsen m.fl. 2015,10).

Hermed konstateres det, at der i Danmark på videregående uddannelser ikke er en særlig praksis for mønsterbrydere, hvilket berettiger deres projekt om at finde effektive indsatser. Det viser også deres perspektiv, nemlig at skabe viden

om og redskaber til uddannelserne, således at mønsterbryder kan fastholdes i uddannelse.

Da jeg ikke primært er interesseret i brydning af den sociale arv, men derimod de IKV-studerendes livshistoriske forudsætningers betydning for handlemuligheder og barrierer i uddannelse, og da vi ved fra kapital 3, at også IKV-gruppen er en sammensat gruppe, bliver det ikke en interessant vinkel for projektet.

Med Hansens (2012) tidligere nævnte *pointe in mente* vil jeg nu flytte blikket videre til undersøgelser om rekruttering, da han påpeger, at det er rekruttering til de videregående uddannelser, der årsag til den manglende sociale mobilitet (Hansen 2012).

4.1.2 Social rekruttering til professionsuddannelserne

Harrits og Olesens undersøgelse *På vej til professionerne* fra 2012 er en surveyundersøgelse, foretaget på professionshøjskolen VIA, hvor få udvalgte universitetsuddannelser sammenlignes med professionsuddannelser med henblik på at undersøge, om der er skævhed i rekrutteringsmønstret. De tager udgangspunkt i den sociale baggrund, som de definerer som fædres og mødres beskæftigelses- og uddannelsespositioner (Harrits & Olesen 2012). De konkluderer:

»Resultaterne viser således, at rekrutteringen også inden for gruppen af professionsuddannelser er skæv i forhold til fædrenes uddannelsesniveau og erhvervsposition«³
(Harrits & Olesen 2012, 77)

Specifikt på afhandlingens uddannelser viser det sig, at mellem 15-25% af fysioterapeutens fædre har en studentereksamen, mens det er under 15%, der har en videregående uddannelse. Til gengæld er 20-30% højere funktionærer. Der er 40% eller mere, der svarer at have oplevet en økonomisk tryghed i barndomshjemmet.

På bygningskonstruktøruddannelsen viser det sig, at under 15% af fædre har en studentereksamen, og under 15% har en videregående uddannelse, mens 20-30% arbejder som højere funktionærer. Oplevelsen af økonomisk tryk ligger mellem 10%-40%.

Samlet for begge uddannelser vurderes det, ud fra et teoretiske perspektiv, til ambivalent eller lav/ambivalent social kapital. Denne kategorisering er noget uforståelig, da den ikke giver et klart billede af de studerendes forudsætninger.

³ I den konkrete analyse tager de kun udgangspunkt i fædrene.

Harrits & Olesen (2012) konkluderer generelt, at der er en skævvridning også i professionsuddannelser (såvel som på universiteterne) af studerende i forhold til deres forældres uddannelsesniveau. Ser vi specifik på afhandlingsuddannelserne, er der ikke en overrepræsentation af studerende med fædre med lange videregående uddannelser, de er snarere underrepræsenteret. Undersøgelsen har fokus på rekruttering til professionsuddannelserne og den sociale og kulturelle kapital, de har med i uddannelsen. Gennem anvendelse af survey-metoden viser de, at de ikke er interesseret i de studerendes mening og oplevelser i forhold til uddannelsesdeltagelse, læring og udvikling i det hele taget. At der er flere studerende fra ufaglærte hjem i professionsuddannelserne end på universitetet, bekræftes også af Nielsen m.fl. (2015)⁴.

Det har ført mig videre til en undersøgelse om frafald på professionsuddannelser, som er det modsatte af rekruttering. Der ligger i samfundet en forventning om, at når de studerende først er optaget på en uddannelse, så skal den gennemføres, både for deres egen vindings skyld, men ikke mindst for at undgå ressourcespild. Dette er en anden diskussion, som jeg vil lade stå åben.

I 2010 laves der en frafaldsrapport på professionsuddannelserne, *Frafald på professionsuddannelserne* (Jensen m.fl. 2010), hvori de fire største uddannelser på professionshøjskolen undersøges; ingeniør-/bygningskonstruktør-, sygeplejerske-, pædagog- og læreruddannelserne. Undersøgelsen, der er baseret på registerdata, konkluderer, at etablerede studerende, som de definerer som studerende, der er gift og har børn, har en mindre risiko for frafald, og at de studerendes »sociale baggrund, beskrevet ved forældrenes indkomstniveau, uddannelsesniveau og civilstand« (Jensen m.fl. 2010) ikke har væsentlig betydning for frafald. Til gengæld ser de en mindre negativ effekt i frafald hos studerende, hvis forældre er skilt (Jensen m.fl. 2010,53).

Formålet med Jensen m.fl.'s (2010) undersøgelse er at få viden om frafald, for at undgå det. Undersøgelsen rummer således et økonomisk perspektiv, hvor frafald er noget, der skal undgås. Derfor forholder de sig ikke til, om uddannelsesvalget er det rigtige for den enkelte studerende, men fokuserer i stedet på, gennem forholdsvis let tilgængelige data (registerdata), hvem der falder fra. En interessant konklusion er det i øvrigt, at veletablerede studerende (gifte og med børn) har et lavere frafald. De nationale udviklingsprojekter og forskningsprojekter viser, at IKV-studerende har mere livserfaring. Om dette

⁴ Undersøgelsen *Mønsterbryderindsatser på videregående uddannelser – en forskningskortlægning*, der er præsenteret tidligere i afsnit 4.1.1.

kan omsættes til, at de er veletablerede, bliver et svar, som denne afhandling kommer til at bidrage med, ligesom det er interessant at finde ud af, om de IKV-studerende er skilsmissebørn.

4.1.3 Opsamling på social arv, mønsterbrydning og social rekruttering

Den sociologiske forskning kan ikke se, at der sker en nævneværdig social mobilitet i befolkningen (Hansen 2012; Jæger m.fl. 2003; Thomsen 2015). Det kan skyldes deres metodiske tilgang, da der ved en kvantitativ tilgang kræves en væsentlig forskel for sikkert at kunne påvise denne sammenhæng. Til gengæld viser den en uddannelsesekspansion (Hansen 2015) – der vidner om etablering af videnssamfundet. Når fokus vendes, og det antages, at der er en social mobilitet, som der gøres i forskning om mønsterbrydning (Elsborg m.fl. 1999; Elsborg m.fl., 2006), viser det sig, at det, der betyder noget for at kunne bryde den social arv, er faser i livet og signifikante personer, der giver mønsterbryderne troen på, at de kan og hermed øger deres selvtillid og selvværd.

I afhandlingssammenhæng viser Harrits & Olesens (2012) undersøgelse, at de 'ordinære' fysioterapeut- og bygningskonstruktørstuderende i højere grad bryder med deres forældres uddannelsesniveau. Når fokuset i forskningen flyttes, og det handler om at undgå frafald, viser forskning, at den positive effekt er, hvor 'veletableret' de studerende er (det vil sige, - dem, der er gift og har børn). Hvorimod en negativ effekt ses hos de studerende, der er skilsmissebørn, som har en mindre risiko for frafald (Jensen m.fl. 2010).

Det må det konstateres, at de (Hansen 2012; Jæger m.fl. 2003; Thomsen 2015; Harrits & Olesen 2012; Jensen m.fl. 2010), der anvender en kvantitativ metodisk tilgang, ikke giver indblik i det levede liv, men laver generaliseringer. De øvrige studier (Elsborg m.fl. 1999, Elsborg, m.fl. 2005a; 2005b; 2006; Nielsen m.fl. 2015) har i højere grad et uddannelsesperspektiv – i forhold til hvad uddannelserne kan gøre for at hjælpe de studerende - hvilket er i modsætning til afhandlingens ærinde, som er at få de studerendes perspektiver på, hvilke betydninger deres livshistorie har for deres læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. Dette fører mig videre til uddannelsesforskning om deltagelse i uddannelse og social arv.

4.2 Uddannelsesforskning om deltagelse og social arv

For at finde viden indenfor dette område har jeg søgt biblioteksdata-baserne på søgeordene 'uddannelsesdeltagelse', 'deltagelse', 'motivation', 'læring', 'læreprocesser', 'læringsprocesser', kombineret med og/eller 'videregående uddannelse' og 'uddannelse' - også her jeg fundet relevante bidrag gennem referencer.

Jeg fandt tre forskningsprojekter af Ulriksen m.fl. (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Johannsen, Ulriksen & Holmegaard 2009; Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014), der diskuteres i hver deres særskilte underafsnit. De er særligt interessante i forhold til afhandlingen, fordi de beskriver betydninger af uddannelsesdeltagelse fra et subjektivt perspektiv.

4.2.1 Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser

I forskningsprojektet *Den sociale arv og de gymnasiale uddannelser*, hvis formål er at forklare, hvorfor elever af forældre, der ikke har en gymnasial uddannelse, har større risiko for at afbryde uddannelse (Ulriksen m.fl. 2009), beskrives eleverne som gymnasieelever, der er fremmede i gymnasiet. Her kan der drages en parallel til de IKV-studerende, der uden eller kun delvis har en gymnasial baggrund og derfor er fremmede i professionsuddannelserne. En del af Ulriksen m.fl.'s forskning handler om betydningen af at være aktivt deltagende eller ikke aktivt deltagende i undervisning. Ulriksen m.fl. fremhæver syv punkter, der har betydning for at være aktiv i undervisningen:

- »- at man føler, at det, man siger, kan "bruges" i undervisningen, og at man får meningsfuld feedback,*
- at man har en god relation til læreren,*
- at det sociale samvær i klassen fungerer, og at det er tilladt også at vise, at man ikke forstår,*
- at man oplever, at der er mening og relevans i det, der foregår,*
- at man rent sprogligt forstår det, der bliver diskuteret eller talt om,*
- at man bliver set og taget alvorlig af både kammerater og lærere,*
- at det på en eller anden måde kan betale sig at deltage«*
(Ulriksen m.fl. 2009, 81).

Og fem punkter for ikke at være aktivt deltagende:

- »- hvis man ikke kan finde ud af det, herunder hvis man ikke har lavet lektier, til timen, og hvis man føler sig koblet af undervisningen,*

- *hvis miljøet i klassen ikke understøtter deltagelse,*
- *hvis man ikke oplever, at deltagelsen giver bonus eller anerkendelse af læreren,*
- *hvis det er kedeligt*
- *hvis man vælger at prioritere noget andet højere end undervisningen.»*
(Ulriksen m.fl., 2009, 82).

Det vil sige, at der er en del forskellige grunde til, at de gymnasiale fremmede er aktivt eller ikke aktivt deltagende i undervisningen. Dette sættes op imod de gymnasiekendtes deltagelse og ikke-deltagelse i undervisningen, hvor det konkluderes, at det er tydeligt forskelligt (Ulriksen m.fl. 2009, 84).

Derudover har Ulriksen m.fl. undersøgt tre væsentlige faktorer, der har betydning for uddannelsesdeltagelse for de uddannelsesfremmede: 'suboffentlig kommunikation', 'sproget' og 'det unævnte kriterium'. *Suboffentlig kommunikation*, som de også beskriver som den 'snakke kultur', der er i den enkelte klasse, handler ikke om den 'offentlige kommunikation', der her skal forstås som undervisningen. Den handler derimod om kommunikationen mellem eleverne, som de beskriver som værende forstyrrende i den offentlige kommunikation. Undersøgelsen peger også på, at der er kommet en ny type af suboffentlighed - adgang til internettet (Ulriksen m.fl. 2009, 85).

»Elevernes forhold til computeren er ikke helt entydigt. De sætter stor pris på den som et redskab i undervisningen til noter og beregninger, men de er samtidig klar over, hvor meget den kan forstyrre« (Ulriksen m.fl. 2009, 85)

Computeren beskrives som en konkurrent til undervisningen - den forstyrrer andre deltager end blot den, der vælger at surfe på nettet, da computeren er i synsvinkel for de øvrige elever, der sidder bag skærmen.

Den anden faktor er *sproget*; de gymnasiefremmede elever fremhæver, at de oplever at skulle lære et nyt sprog, når de starter i gymnasiet:

»Sproget i gymnasiet kommer til at fungere som et parallelsprog for eleverne. På den måde kan man sige, at de i en vis forstand er tosprogede. Det ene sprog er det hverdagsprog, de kender og taler, og som de efterhyster, at lærerne også ville tale; det andet sprog er gymnasiets sprog. Samtidig er der noget, der tyder på, at lærerne forventer, at elevernes sprogfærdigheder er anderledes end de faktisk er« (Ulriksen m.fl. 2009, 91)

Dette konkluderes at kunne føre til en følelse af ikke at høre til, altså at være kulturelt fremmed, og det kan give faglige vanskeligheder, der kan føre til ikke-aktiv deltagelse i undervisningen.

Den sidste faktor, som de nævner, der har betydning for deltagelse, er *det unævnte kriterium*. Det unævnte kriterium opstår, når der i undersøgelsen spørges ind til dannelsen af kammeratskabsgrupper, og ifølge undersøgelsen dækker det over den sociale baggrund, som ikke italesættes af eleverne, men som beskrives som 'kemi' og 'interesse' fra deres side. Konklusion fremskrives på baggrund af, at man i undersøgelsen udvælger de gymnasiefremmede elever, og at det samtidig viser sig, at de er i kammeratskabsgrupper, hvilket er påfaldende.

Forskningen viser, at subofficiel kommunikation, sprog og det unævnte kriterium har betydning for uddannelsesdeltagelsen. Jeg vil på baggrund af disse indsigter rette analytisk opmærksomhed mod, om tilsvarende dynamikker gør sig gældende i professionsuddannelserne. Ulriksen m.fl.'s fokus er ikke på de subjektive læring- og erfaringsprocesser. Jeg vil argumentere for, at ved at rette fokus på netop lærings- og erfaringsprocesser, vil det give os en større forståelse af uddannelsesdeltagelsens betydning, da det enkelte menneskes psykologiske processer, sociale tilpasning, mulighed for at sætte erfaringer i spil og hverdagslivets tilpasning har betydning for den enkelte IKV-studerende og derfor er relevant for at forstå uddannelsesdeltagelse.

Ulriksen m.fl. arbejder på baggrund af Bourdieus habitus-begreb. De finder empirisk bekræftelse for hans teori, når de synes at finde sammenhæng mellem de gymnasiefremmede elever, der søger sammen med kammerater, der har samme sociale og kulturelle baggrund (Ulriksen m.fl. 2009, 153-155). Dermed er fokus ikke på at forklare den enkelte begrundelse for dette valg eller på subjektive dynamikkers betydning for de fundne mønstre. Habitus-begrebet er ikke sensitivt overfor de bagvedliggende rationaler og ej heller overfor de samfundsmæssige strukturers betydning for denne reproduktion af habitus. Ovenstående viser nogle spændende perspektiver på betydning for uddannelsesdeltagelse, hvis man har andre forudsætninger end dem, man skal uddanne sig sammen med. Men det er ikke nok til at besvare spørgsmålet om uddannelsesdeltagelse betydning for den lærende. De bruger begrebet 'uddannelsesdeltagelse' som en dikotomi - som aktiv eller ikke-aktiv, hvor fokus rettes snævert mod undervisningsmæssige dynamikker.

Derudover anerkender Ulriksen m.fl. (2009), at tidligere erfaringer har betydning for uddannelsesdeltagelse:

»Et andet forhold, som har betydning, er de erfaringer, de studerende kommer med fra deres tidligere uddannelsesforløb. Disse erfaringer har udstyret dem med et repertoire, der har betydning for hvordan de kan håndtere organisering af tiden, forvaltning af egen og andres kontrol, hvordan de orienterer sig i forhold til krav, bedømmelser og sammensætning af kompetencemål. Dette repertoire har de studerende lært sig af deres tidligere skoleerfaringer. Det er det repertoire af handlemuligheder, de studerende sætter i spil, når de skal finde ud af at begå sig på en videregående uddannelse« (Ulriksen m.fl. 2009, 127)

Gennem brugen af begrebet 'repertoire' ses det, at de er inspireret af Lave og Wenger (2012). Ulriksen m.fl. forholder sig til erfaring som noget, der er direkte relateret til skole-/uddannelsesaktiviteter, snarere end at se disse i lyset af subjektive processer og erfaring.

4.2.2 Deltagerforudsætninger

Ulriksen forfølger sammen med Johannsen og Holmgaard samme pointer i artiklen *Deltagerforudsætninger* (2013) i bogen *Universitetspædagogik* (2013). Artiklen er skrevet med det formål at imødekomme en undren, der er blandt underviserne på universitetet, over de studerendes manglende deltagelse. Her pointerer Johannsen m.fl., at underviserne bør være interesseret i de studerendes baggrund, deres repertoire (tidligere skoleerfaringer) og deres forventninger til undervisningen:

»Deltagerforudsætningerne bæres ikke som noget passivt i de studerende, men mødes også af undervisningen på bestemte måder. Underviseren bør derfor ligeledes overveje undervisningens rammer, og hvilke implicitte studerende den forudsætter. At interesse sig for de studerende og deres deltagerforudsætninger handler om at søge at forstå de studerendes bevæggrunde for at handle på bestemt (og nogle gange ubensigtsmæssige) måder« (Johannsen m.fl. 2009, 131).

Hermed anerkender Johannsen m.fl. også tidligere erfaringers betydning for uddannelsesdeltagelse. Gennem den amerikanske uddannelsesforsker Vincent Tinto's model om uddannelsesdeltagelse (Johannsen m.fl. 2009, 122, Figur 1) argumenterer de for, at der er to komponenter; en 'formel' og en 'uformel', der har betydning for uddannelsesdeltagelse. Den *formelle* er anerkendelse fra institutionens side som en *legitim studerende*, og den *uformelle* komponent handler om

social integration, *handler om at føle sig som en del af det fællesskab, som berammes af institutionen og faget*. Det antydes, at de er inspireret af Lave & Wenger (2012), og pointerne følger i forlængelse af teorien om praksislæringsfællesskab.

Modellen giver et overblik over kompleksiteten af uddannelsesdeltagelse og rummer både familiebaggrund, evner, færdigheder og forudgående skolegang, men handler ikke om den enkeltes livshistoriske forudsætninger, der begriber bredere betydninger af uddannelsesdeltagelse (mere om det i afsnit 5.7) end socialt samvær og accepteret deltagelse gennem anerkendelse fra institutionen. Johannsen m.fl. anvender et eksempel på en analyse i forhold til Tinto's model, hvor de trækker på en undersøgelse om studiemønstre (Boeskov m.fl. 2003, jf. Johannsen m.fl. 2013, 123), der ikke giver indsigt i den enkelte studerendes særlige forudsætnings betydning.

4.2.3 Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser

Et senere og det tredje studie af Ulriksen, nu med Holmgaard og Madsen (2014), har fokus på de specifikke overgange mellem gymnasium og universitet og de vanskeligheder, som de studerende oplever i starten af denne overgang. Det hedder *Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategier i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser* og viser, at der er en kløft mellem de studerendes forventninger og uddannelsen. Generelt peges der på fem temaer for disse kløfter:

»Et generelt tema på tværs af interviewene er også, at de studerende har vanskeligt ved at genkende den uddannelse, de har søgt ind på. For de fleste studerende er det en overraskelse, at de indhold, de præsenteres for, ikke uden videre kan relateres til deres forestillinger om uddannelsen. Men kløften handler også om de akademiske krav (fx oplevelsen af ikke at kunne programmere), om undervisningsaktiviteterne (fx hvordan man får noget ud af forelæsningerne) og om studieteknik (fx hvordan man forbereder sig bedst hjemme, herunder prioriterer og organiserer sin tid). I mindre udstrækning var de sociale element et selvstændigt tema i beskrivelsen af kløften mellem forventninger og erfaringer i de studerendes fortællinger« (Holmgaard m.fl. 2014, 50).

Det betyder, at de studerendes forventninger til uddannelserne ikke umiddelbart indfries, de er overraskede over indholdet og har svært ved at se relevansen. Det er nye former for undervisningsdidaktik, og de skal finde sig tilrette i

forhold til krav både fra underviserne og fra dem selv. Men den væsentlige pointe Holmegaard m.fl. konkluderer i forhold til denne afhandling er:

»Uddannelser og undervisere på videregående uddannelser skal med andre ord gå ud fra, at de førsteårsstuderende er optaget af at genfortælle, hvem de er, og hvorfor de er på uddannelsen. Dette identitetsarbejde kræver de studerendes opmærksomhed og ressourcer. Samtidig er det et arbejde, de står alene med« (Holmegaard m.fl. 2014, 54)

Når der ses bort for deres tydelige uddannelsesmæssige perspektiv, så anerkender de samtidig, at identificering pågår under uddannelse. Deres pointe er, at de studerende står alene med dette arbejde:

»Det betyder, at når de studerende møder nye kulturelle sammenhæng med nye rammer, krav og ressourcer, så må de skabe fortælling, der skaber sammenhæng mellem på den ene side deres fortid og det blik, de har haft på sig selv, og på den anden side, hvordan de begrundet at høre til på det nye studium, og hvilket perspektiv de har med uddannelsen« (Holmegaard m.fl. 2014, 46).

Ligesom Johannsen m.fl.'s tidligere præsenterede studie er dette også rettet mod et underviser- og uddannelsesperspektiv, og begge studier er med afsæt i forståelse af universitetsstuderende.

4.2.1 Opsamling om deltagelse og social arv

Ulriksen m.fl. (Ulriksen m.fl. 2009; Johannsen m.fl. 2009; Holmegaard m.fl. 2014) har nogle interessante beskrivelse af betydninger for uddannelsesdeltagelse; meningsfuldt, gode relationer til underviserne, sprogets betydning for at føle sig som en del af undervisningen og det sociale, at have mulighed for at prioritere deltagelsen, erfaringernes betydning, forventninger til uddannelse, anerkendelse både fra institutionen såvel som i det sociale rum. Deres forskning viser, at uddannelsesforskning fra et studerendeperspektiv kalder på at afdække både de sociale sammenhænge, hvilket jeg vil gøre i forhold til et uddannelsesdeltagelsesperspektiv, som jeg vender tilbage til i afsnit 5.7, såvel som at man er nødt til at forstå den identitetsudvikling (læringsproces), som de studerende gennemgår ved at forene deres fortid, nutid og fremtid. Nu er jeg i gang med at diskutere læring, derfor går jeg videre til forskning om læring og erfaring.

4.3 Forskning om læring og erfaring

Læring er et meget komplekst og omstridt begreb. Det bliver brugt både politisk som noget, nogle er forpligtet på at skabe hos andre, og som hverdagsbegreb i forhold til dannelse. Læring er mere end faglig tilegnelse, det er enhver forøgelse eller ændring af kapacitet (Illeris 2013).

John Dewey tog, i sin teori om pragmatisk-filosofisk-inspireret teori om læring (Elkjær 2012), afsæt i erfaringer som omdrejningspunkt for læring og menneskelig udvikling. I hans forståelse er erfaring en forudsætning for væren i verden; at der er en interaktion mellem subjektet og verden, hvor subjektet både kan blive kognitivt, æstetisk og emotionelt stimuleret og har erfaring på disse områder. Erfaringer er ikke bare subjektive i Deweys forståelse:

»Der er ganske vist ingen erfaring uden et erfarende subjekt, men dermed ikke sagt, at erfaring udelukkende er privat og subjektiv. Det er mere end en metafor at tale om at "dele erfaringer", idet vi alle er viklet ind i en fælles verden, der er medbestemmende for, hvilken erfaringer, det er muligt at gøre. Man gør med andre ord aldrig erfaringer i et tomrum, men i og gennem en delt (erfarings)verden« (Elkjær 2012, 321).

Dewey forstår også erfaring som et fremadrettet begreb, hvor viden og erkendelser tager afsæt i fortidens og nutidens erfaringer og hermed skaber fremtidens erfaringer - og han pointerer, at uddannelse og undervisning er en af de måder, der udfordrer subjektet og hermed er med til at skabe udvikling.

I Deweys pragmatiske læringsteori tager han afsæt i, at erfaringer er umiddelbare i den givne situation. Hermed anerkender han ikke, at der kan være blokering i forhold til erfaringsdannelser og forholder sig ikke til den livshistoriske betydning for erfaringsdannelsen. Derfor giver hans teoretiske erfaringsforståelse ikke mulighed for at forstå de IKV-studerendes livshistoriske betydning for lærings-og erfaringsdannelse.

David A. Kolb interesserer sig også for erfaringernes betydning for læring. Han tager afsæt i Piaget's læringsteori (Piaget 2000) og udvikler sin egen teori om erfaringslæring:

»Ideer er ikke færdige, uforanderlige elementer af tanker, men omformes og omformes gennem erfaringer« (Kolb 2012, 289)

Kolb ser læring som en kontinuerlig proces, som sker på baggrund af erfaringer, hvilket har betydning for uddannelse. Han definerer fire evner, der skal til, for at den lærende kan opnå effektiv læring: 'konkret oplevelse', 'reflekterende observation', 'abstrakt begrebsliggørelse' og 'aktiv eksperimenteren'. (Kolb 2012, 291). Kolb forbinder ligeledes læring med menneskelig tilpasning, og hermed gør han læringsbegrebet bredere end blot noget, der sker i uddannelse – helt i tråd med tankerne om livslang læring. En anden vigtig pointe i Kolb's teori er, at han forstår læring som noget, der sker mellem personen og omgivelserne (Kolb 2012, 293). Dette er for Kolb dobbelttydig, da der både sker en subjektiv indre proces og en objektiv og omgivellesorienteret proces, der væver sig ind i hinanden på komplekse måder.

Dette er særlig interessant for afhandlingen, da det netop er problemformuleringens pointe med både at forstå et uddannelsesdeltagelsesperspektiv, der fletter sig ind i lærings- og erfaringsdannelse, såvel som professionsidentitetsudvikling. Kolb forholder sig, ligesom Dewey, heller ikke til de samfundsmæssige strukturer, som livshistorien udspiller sig i. Han er mere optaget af en uddannelsesrettelæggelsesforståelse af læring, og derfor viser hans illustration et omfattende begrebsapparat til at forstå, hvordan læring finder sted teoretisk.

I den formelle uddannelsesverden tales der om læringsteori ud fra forskellige perspektiver, såsom primære *kognitive processer* (Illeris 2000; Merriam & Caffarella 2005; Merriam & Clark 1991; Laursen 1997), *psykologiske processer* (Illeris 2000) og *sociale processer* (Lave & Wenger 2012; Gergen 2012; Wenger 2012). Perspektiverne er måder at begribe læringskompleksitet på ved at fokusere på enkelte perspektiver, hvilket uddannelsesvidenskaben også kritiseres for, da det er en forsimpning (Andersen 2017, 95). Når teori og forskning er interessant, er det, fordi de forsøger at begribe læringskompleksitet. Men det sker oftest i forhold til uddannelsernes vanskeligheder ved at skabe læring. Dermed sættes der hurtigt lighedstegn mellem uddannelsesdeltagelse og læring. Læring synes at ske i uddannelse i en undervisningsmæssig sammenhæng og ikke i en livslang læringsforståelse.

Traditionelt set lærer professionsuddannelserne sig op af mesterlære (Nielsen & Kvale 1999), hvor der også tages højde for den særlige kontekst, som professionsuddannelsen finder sted i - nemlig vekselvirkning mellem praktik og teori, som er rettet om et særligt arbejde. Denne form for læring kan også forstås som en del af den erfaringsbaserede læring.

For at komme tættere på læringsbegrebet søger jeg nu over i den didaktiske forskning om læring, for at se om jeg kan blive klogere på, hvordan denne forholder sig til de studerende.

4.3.1 Didaktisk forskning om læring

Jeg ændrer nu fokus og søger viden og forskningsbidrag i den didaktiske teori. Her finder jeg også en forståelse af deltagelsesforudsætninger – dog 'forklædt' som f.eks. Hiim & Hippe (2005), der i deres didaktiske relationsmodel bruger begrebet 'læringsforudsætninger'. Begrebet omhandler netop de studerendes deltagelsesforudsætninger for læring som en del af de seks overvejelser (rammefaktorer, mål, indhold, vurdering/evaluering, læreprocessen), som underviseren bør tage hensyn til i tilrettelæggelsen af undervisningen, da de er gensidigt afhængige for at opnå læring og en god undervisningssituation. Hermed er det tydeligt, at man i undervisningssammenhæng er opmærksom på, at deltagerforudsætninger har betydning for læring⁵.

Jeg må konkludere, at jeg indenfor den didaktiske forskning ikke bliver klogere på de studerendes perspektiv i forhold til læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. Derfor vender jeg nu blikket mod beskrivelser af, hvordan voksne er i uddannelse.

4.3.2 Forskning om voksne i uddannelsessystemet

Mit ærinde er at forstå, hvordan IKV-studerende sætter deres (livs-)erfaringer i spil i uddannelserne og ud fra disse tilegner sig nye meninger og erkendelser. Derfor har jeg valgt at fokusere på teorier og forståelser, der tager afsæt i erfaringers betydning for læring, da der indenfor voksenuddannelsesforskningen er enighed om, at voksne har flere erfaringer (Kidd 1973, jf. Merriam & Cafferella 2005; Salling Olesen 2000b; Eriksen 2008; Illeris 2013).

Uddannelsesforsker Knud Illeris benytter sig af Kolb og Deweys forståelser af læring og har flere betragtninger om voksne i uddannelse. Han karakteriserer dem således:

⁵ Men, fra et underviserperspektiv – hvordan kan vi få læring til at finde sted, som også er en del af Dunn (2003) tanker om læringsstile, som måder undervisning skal tilrettelægges på for at deltagerne har de rette forudsætninger for at kunne lære, ved at anvende visuelle, auditivt, kinæstetiske osv. tilgang til den lærende. Her overses de studerendes opvækst- og hverdagslivets forudsætningerne, da man anvender en redskabsmæssige tilgang i forhold til eleverne evne for læring (Dunn 2003,93-111).

»Men når voksne så kommer i institutionaliserede læringsituationer sker der meget ofte en slags regression: De falder let tilbage i det mønster som de kender så godt fra deres skoleforløb, de overlader ansvaret til læreren, og læreren er også næsten altid indstillet på at tage ansvaret og giver det endda nødt til sig (jf. Illeris, 1998b). Der sker på den måde en barnliggørelse som fører over i en meget ambivalent situation hvor de voksne deltagere både gerne vil og ikke vil bestemme selv« (Illeris 2003, 99)

Hermed tillægges folkeskolens sociale og faglige rammer betydning for, hvordan voksnes skoleerfaringer både får betydning for deres senere uddannelsesdeltagelse, såvel som betydning for de handlemuligheder, der synes mulige for de voksne studerende. Der er en latent mulighed for, at de voksne studerende kan opleve følelser af umyndiggørelse og ydmygelse (i en undervisnings-/lærings-situation). Deres deltagelse i læringen forudsætter ofte, at de oplever læringen som en del af deres livsprojekt, hvor det skal give mening og/eller være meningsfuldt i forhold til deres livsprojekt, for at de ønsker at deltage i læringen (Illeris, 2003). Illeris kigger i sin forskning også på motivation for uddannelse og konkluderer, at årsagen til at voksne er i uddannelse er:

»De fleste deltagere befinder sig i dag i de brede voksenuddannelser fordi de har brug for at omstille sig og komme videre. Det drejer meget ofte sig om ændringer i veletablerede identiteter, og det krævende processer som både den enkelte og samfundet er bedst tjent med at der bliver ydet kvalificeret støtte til« (Illeris 2013, 177).

En anden forståelse af uddannelsesdeltagelse er, at det kan forstås som et fri- rum fra arbejdslivet, hvor subjektet har mulighed for at redefinere sig selv (Weber 2003); en tidslomme, der giver mulighed for refleksion over egne værdier og mening med livet og hermed et sted, hvor der sker en personlig udviklingsproces og ændring af identitet, her indlejret i en profession.

Illeris siger endvidere om voksnes motivation:

»Og den uddannelsesmæssige konsekvens er at den læring som voksne får ud af et uddannelsesforløb i meget høj grad – og i højere grad end børn – er afhængig af den bevidste og ubevidste motivation de møder op med, og hvordan den bliver imødekommet. Denne motivation er selvfølgelig ikke upåvirkelig, men påvirkninger udefra – hvad enten de har karakter af samtale, vejledning, overtalelse, pres eller tvang – vil altid blive modtaget i lyset af den pågældendes egne erfaringer og perspektiver, og hvis det skal ændres på læringsmulighederne, skal påvirkningerne være overbevisende herudfra, dvs. den voksne skal psykologisk acceptere dem, skal være bragt til at kunne se en mening for sig selv med det pågældende uddannelsesforløb« (Illeris 2013, 101).

Illeris påpeger (2013), at voksne er selektive og selvstyrende:

» (...) voksne lærer bedst hvad der er subjektivt meningsfuldt for dem, enten fordi det er noget de har lyst til at lære, eller fordi det er noget som de oplever det er vigtigt eller nødvendigt for dem at lære« (Illeris 2013, 174-175)

Sagt med andre ord; voksne er kritiske overfor at ændre meninger om og opfattelser af allerede etablerede forståelser af virkeligheden. Derfor er de også præget af ambivalens og dobbelthed (Illeris 2013, 175), da de på den ene side ønsker læring og udvikling, men på den anden side må erkende, at en sådan læring og udvikling også kræver, at de skal ændre på deres virkelighedsopfattelse. Hermed sker der samtidig en personlig udvikling, som kræver mod og åbenhed overfor, at virkeligheden kan være anderledes end hidtil forstået. Hermed skabes en ambivalens, da motivationen for læringen, som Illeris skriver, ikke kun er lyst-/motivationsstyret, men også kan være skabt på baggrund af nødvendighed.

Illeris perspektiv på de voksne svinger mellem en forståelse for de voksne studerendes udfordringer ved at være i uddannelse, men ender overvejende med at bære præg af, at han er mere optaget af et uddannelsesmæssigt perspektiv - en måde at klæde underviser og institutioner på i forhold til de situationer, de møder med de voksne studerende. Der redegøres ikke for den lærende voksnes perspektiv; hvad det gør ved dem og deres læring, når de føler sig barnagtiggjort. Illeris bringer begrebet 'motivation' i spil uden at definere det nærmere ud fra den lærendes perspektiv. Han argumenterer i stedet at de voksnes motivation kan påvirkes udefra, der viser, hvordan han henvender sig til underviser og vejleder. Implicit giver det også den sociale kontekst betydning, da de studerende kan blive motiveret af hinanden. Men Illeris er mindre optaget af, hvad der er den enkeltes drive. Dette mener jeg, vi er nødt til at forstå, for at forstå deres læring, erfaringsdannelse og uddannelsesdeltagelse. I læringsteoriene, og særligt i teoretiseringen over voksnes læring i formel uddannelse, kan det være vanskeligt at se den empiriske forankring, som er tilstede i det følgende pilotprojekt.

I *Voksenuddannelse og deltagermotivation* finder jeg yderligere interessante betragtninger om voksne og deres måder at være i uddannelse på. Projektet har fokus på, hvad der for deltagerne er væsentlig i forhold til uddannelsesmotivation (Ahrenkiel m.fl. 1998). Det finder sted på daghøjskole-, VUC- og AMU-uddannelsesniveau, og de kigger på kønnets og alderens betydning for at være i uddannelse. De konkluderer, at typer af uddannelse har betydning for kønnet,

hvor daghøjskole og VUC (sæt på spidsen) er indrettet efter og lever op til kvindestereotypi:

»Den påne pligtopfyldende og måske også stille pige, som kræver opmuntring og tryk for at gå i gang. Til gengæld finder hun sig i meget og laver ikke vrøvl, men er taknemmelig for at få lov til at suge til sig, og hun er indstillet på at gøre som der bliver sagt. Læringsmiljøet skal være meget hyggeligt, socialt og trygt« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 89).

Mens mændene findes i flertal på AMU:

»Mænd er traditionelt og stereotypisk ikke nær så indstillet på at gå i skole som kvinderne, og hvis man endelig skal uddanne sig, så skal det i hvert fald være noget som man umiddelbart kan se at man kan bruge til noget. ... På AMU-centrene hersker der en stemning af at her er der ikke så meget "blødt pjank" som ellers i uddannelsessystemet – og at her kan også rigtige mænd, der går den lige vej og ikke er bange for at tage fat, komme til få noget ud af det« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 93).

Da nærværende projekt netop har to traditionelt set forskelligt kønnede uddannelser i spil, bliver det interessant at se, om jeg kan spore lignede betragtninger i empirien. Derudover har de også betragtninger om de, der deltager i omvendt-placeret deltagelse i forhold til kønnet:

»Men generelt finder vi at kvinderne i voksenuddannelserne finder sig i alt for meget og mændene finder sig i alt for lidt, så det ser i hvert fald ikke ud til at være det samme« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 96).

»Omvendt er der antydninger af at de kvinder der kommer ind i det mandsorienteret AMU-system reagerer med nervøsitet og måske tilbagetrækning, at de savner tryk og socialitet, og derfor orienterer de sig tilbage mod rollen som "de stille piger".« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 98)

Ahrenkiel m.fl. finder også nogle stærke kønsspecifikke reaktionsmønstre, hvor jeg blot vil fremhæve et enkelt:

» (...) en meget vigtig pointe at familielivet virker delvis hæmmende for kvinders lyst til og mulighed for at uddanne sig, mens et velfungerende familieliv virker fremmende for mændenes motivation« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 97).

Pilotundersøgelsens andet fokus er alderens betydning, hvor det viser sig, at 'de yngre voksne' er mere krævende og mindre taknemlige set fra et lærerperspektiv end 'de voksne voksne'. Her problematiseres mændenes stærke

identificering med lønarbejde og hermed deres skeptisk overfor omstilling og efteruddannelse i stedet. Om de yngre voksne konkluderes det også:

»De vil gerne deltage i uddannelse og de vil gerne have arbejde, men begge dele kun hvis det er sjovt og engagerende, ikke noget med at knokle med henblik på en usikker belønning engang ud i fremtiden, slet ikke noget med et forsørgelses-perspektiv. Livet skal leves her og nu, det er det vigtigste, uddannelse og arbejde må ikke stille sig i vejen for denne livsudfoldelse, og skulle det føre til perioder med arbejdsløshed, så tager man heller det med i købet, der er i hvert fald ingen skam forbundet med det« (Ahrenkiel m.fl. 1998, 102).

Ahrenkiel m.fl.'s pilotundersøgelse har betragtninger om kønnets betydning for uddannelsesdeltagelse, hvor kvinder gerne vil have et *”trykt, hyggeligt og socialt læringsmiljø”*, mens det for mændene handler om et mere målrettet arbejde, fordi uddannelse ikke må forstyrre deres identitet – da uddannelse symboliserer, at der er noget, man ikke ved. Alderens betydning for uddannelsesdeltagelse findes måske også på professionsuddannelsesniveau. Det er vigtigt at holde sig for øje, at undersøgelsen er 20 år gammel, så når de finder forskel i forhold til aldrene, vil det nu være de 'yngre voksne', der er blevet 'de voksne voksne'. Og hvordan påvirker det så uddannelsesdeltagelsen? Det må være et meget vedkommende spørgsmål. Pilotprojektet kan minde os om identificeringskategorier, nemlig køn og alder, som er med til at forme subjektet og har betydning for uddannelsesdeltagelse og læringsmuligheder.

Forskning om voksne i uddannelse viser nogle perspektiver på, hvordan voksne er i uddannelse, og hvad der har betydning for voksne i uddannelse. Disse indsigter vil jeg rette analytisk opmærksomhed mod. Nu vil jeg rette blikket mod forskning og teoretisering om professionsidentitet.

4.4 Forskning om dannelse af professionsidentitet

Professionsidentitet er et sammensat begreb, der består af to begreber, nemlig 'profession', der knytter an til at være en del af en bestemt gruppe, og 'identitet', som både kan forstås som værende intra- og interpersonelt (Conrey & O'Leary-Kelly 2014, 70). Intrapersonel identitet er den selvopfattede identitet - hvordan subjektet identificerer sig selv i en given situation, mens interpersonel identitet handler om de identiteter, omverden sætter på subjektet. Jeg vil ikke gå dybere

ind i identitetsbegrebets omfattende forskning, da det, jeg er optaget af, er professionsidentitet.

I en del af teorien om professionsidentitet beskrives et særligt kendetegn ved de professionelle; at de har en stærk identificering med deres profession, der forstås som en sammensmeltning af den subjektive identitet og den fagprofessionelle identitet (Laursen m.fl. 2005,33; Salling Olesen 2000b,6). Professionsidentitet er et centralt begreb i uddannelsesforskning, fordi der er tale om nogle processer, der stiller krav til de studerende om at kunne identificere sig med professionen. De studerende skal gennem uddannelse tilegne sig professionen ved tilpasning af deres egen individuelle forståelse af verden. Det særlige udfordrende ved at tilegne sig en professionsidentitet er, at de studerende under uddannelse skal skabe forbindelse til deres fremtidige arbejde, hvilket sker gennem teori og praktik.

Jeg har derfor kigget efter studier af professionsidentitet, som er tæt på det uddannelsesområde, som jeg undersøger i afhandlingen. Jeg har fundet meget få studier om dannelsen af fysioterapeuters professionsidentitet, og der findes ikke hverken national eller international litteratur om skabelsen af bygningskonstruktørprofessionsidentiteten – måske fordi denne uddannelse er særligt dansk. Det var heller ikke muligt at finde international forskning om Bachelor of Architectural Technology & Construction Management, som er den anvendte betegnelse på engelsk (UCN 2014, 5) Til gengæld har jeg fundet et nyere review på ingeniør- og professionsidentitet fra 2017 af Morelock. Der synes at være en lighed mellem ingeniører og bygningskonstruktører, der begge er teknisk videnskabelige uddannelser med anvendelse af matematik- og fysikkompetencer, mandsdominerede, og som begge er uddannelser til mange forskellige arbejdsområder; konstruktionsudregning, tegning, materialeberegning, bygningsinspektør m.m. for bygningskonstruktørernes vedkommende. Derfor vil jeg nu præsentere et studie indenfor dannelse af professionsidentitet indenfor fysioterapeut- og et andet studie indenfor ingeniørprofessionen.

Lindquist m.fl.'s studie (2006), *Physiotherapy students' professional identity on the edge of working life*, undersøger karakteristika ved fysioterapeutstuderendes faglige identitet i slutning af deres uddannelse. Der bliver interviewet otte studerende fra England og 10 studerende fra Sverige. De anvender en fænomenologisk tilgang. Studiet er et delprojekt af fire, der undersøger socialisering af fysioterapeuter gennem deres uddannelse. Studiet viser forskellige muligheder for at identificere sig med professionen. Det viser, hvordan de forstår udvikling af

professionsidentitet, der ikke er en entydig størrelse, men som er differenceret og rummelig, hvilket understreger den særlige subjektive tilegnelse af professionen (Lindquist m.fl. 2006). Studiet er ikke optaget af de subjektive dynamikker i professionsidentitetens dannelse, som er mit ærinde. Det kan måske skyldes, at det er lavet af undervisere på fysioterapeutuddannelsen.

Reviewet *A systematic literature review of engineering identity: definitions, factors, and interventions affecting development, and means of measurement* (Morelock 2017) afgrænser sig til at omhandle ingeniøridentitet indenfor fire centrale spørgsmål; en definition på ingeniøridentitet, faktorer der knytter an til at udvikle identitet, hvad uddannelserne gør for at skabe identitet, og hvordan man i fremtiden bør kunne måle identitet kvantitativt. Der er søgt i syv uddannelses- og psykologiske databaser efter publicerede artikler, hvor der endes ud med 46 artikler eller papers fra konferencer, langt hovedparten af studierne kommer fra USA (31). Morelocks review finder blandt andet fem studier, der alle skriver:

»Only the portfolio construction interventions (Eliot and Turns 2011; Eliot, Turns, and Xu 2008; Kilgore, Sattler, and Turns 2011; Lappenbusch and Turns 2007) highlighted the perspective that students need an opportunity to reflect on how their personal experiences connect to articulate a coherent engineering identity« (Morelock 2017, 1255).

Det er i overensstemmelse med Laursen m.fl. (2005) og Salling Olesens (2000b) forståelse af, at der sker en sammensmeltning af den personlige identitet og professionsidentiteten. De fremhæver, at der er brug for tid og mulighed for at reflektere over, hvordan personlige erfaringer kan forbindes til ingeniøridentiteten. Morelock tilføjer til tidligere viden om professionsidentitetsdannelse, at køn og race også har betydning for muligheden af at danne ens professionsidentitet. Derudover konkluderer Morelock, at professionsidentitetsdannelse er påvirket af nationale og samfundsmæssige strukturer, og derfor er professionsidentitet særligt national (Morelock 2017, 1254).

Dette understøtter min pointe fra afsnit 3.1; at *”politikkerne indenfor dette område er udformet forskelligt landene imellem, da de (selvfølgelig) er tilpasset de enkelte landes eksisterende uddannelsessystem, arbejdsmarkedsforhold og politiske situation”*, som beskrevet i afsnit 3.1. Derfor vender jeg nu tilbage til dansk forskning indenfor professionsfeltet og professionsidentitet. Forskningen indenfor professionsfeltet ligner læringsforståelser, men den udvidedes til også at omhandle det særlige ved at være voksen under uddannelse.

Professionsforsker Katrin Hjort skriver i sin bog *Professionalisering i den offentlige sektor* følgende om voksne i uddannelse:

»Voksnes indgang til uddannelse i dag er derfor – om muligt- præget af endnu flere og stærkere ambivalenser end traditionelt. Ikke kun den ambivalens, der udspringer af, at man som voksen skal indtræde i elevens eller ”det uvidende barns” rolle og konfronteres med ”den voksne og vidende lærer”. Men også de ambivalenser, der knytter sig til spørgsmålet om, hvorvidt deltagelsen i uddannelse er udtryk for frivillighed eller tvang, mulighed eller nødvendighed, ret eller pligt, anerkendelse eller miskendelse, udfoldelse eller overgreb, afveksling eller belastning, succes eller fiasko. Det gør deltagernes forventninger særligt tvetydige og forstærker de modsætningsfyldte krav til voksenuddannelserne« (Hjort 2005, 66).

Denne modstand knytter ikke kun an til uddannelsens krav, men også til det fremtidige arbejde. Når voksne deltager i undervisning, gør de det for *anerkendelse i kompetencesystemet og et sikkert udgangspunkt for forhandlinger om job og løntillæg* (Hjort 2005). Derudover konkluderer Hjort, at de voksne i professionsuddannelserne stiller krav til undervisningen:

»Voksenuddannelse skal på den ene side er ”livsjern”, dvs. repræsentere en verden, som deltagerne oplever det attraktivt potentielt at blive medlem af. Men voksenuddannelse skal på den anden side også være ”livsnær” – give deltagerne lejlighed til at reformulere livserfaringer i en ny kontekst, dvs. ophyst eller behyst af viden om en verden, der rækker ud over det aktuelle hverdagsliv« (Hjort 2005, 67).

Hermed viser Hjort, at hun er enig med Illeris generelle betragtninger af voksne i uddannelse, hvor det for de studerende på professionsuddannelserne også handler om, at undervisningen giver mening i forhold til deres eget livsprojekt. De voksne studerende knytter sig til uddannelsesrelevans, der skærper motivationen for det fremtidige arbejde. De voksne kan have modstand mod læring, hvis det ikke umiddelbart giver mening, såvel som det kan være svært som voksen at sætte sig selv i rollen som den lærende. Disse betragtninger åbner op for, at IKV-studerende stiller andre krav til undervisningen end de traditionelle studerende, da de formentlig kommer med en langt højere grad af livserfaringer, hvilket kan komplicere forholdet mellem underviser og IKV-studerende. Hjorts brug af begrebet 'livsnær' peger på, at de voksne studerendes perspektiver peger længere frem - som den forudsætning, at undervisningen skal føre til 'noget', der er brugbart i det kommende arbejdslivs, som de er orienteret mod.

Men ligesom Illeris synes Hjort at tage et uddannelsesmæssigt perspektiv⁶ på de studerende og mangler den lærendes perspektiv på, hvad der for den lærende har betydning i forhold til uddannelsesdeltagelse og læring.

Her tilbyder Tine Rask Eriksens (2008) undersøgelse *Fra kropslige erfaringer til forhandlingserfaringer – ændringer i de sygeplejestuderendes omsorgserfaring fra 1887 til 2002* et noget tættere perspektiv på de studerendes læring. På baggrund af spørgeskemaundersøgelser og interviews med sygeplejerskestuderende søger hun svar på omsorgserfaringernes udvikling i forhold til de studerendes sociale og familiemæssige baggrund. Rask Eriksen tilbyder en anderledes forståelse af erfaringernes betydning i forhold til uddannelse. Rask Eriksens konkluderer, at professionerne gør brug af deltagerne/udøvernes omsorgserfaringer. Dette vil jeg hævde gør sig gældende i mindre eller højere grad for alle de sundhedsfaglige professioner, her iblandt fysioterapeuter. Mens det er nogle andre kompetencer, man gør brug af i andre professioner. Både Eriksen (2008) og Salling Olesen (2000b) tilskriver denne forskel mellem professionerne at være historisk kønnet, da omsorgsprofessionerne har en historisk baggrund i kvindernes indtog på arbejdsmarkedet, og fordi de mere klassiske professioner historisk set er mandsdominerede. Det betyder, at der fra uddannelsernes side ligger nogle implicite forventer til de studerende om, at de studerende har tidligere erfaringer med sig ind i uddannelse, der skal hjælpe dem til at identificere sig med professionen. Forventningerne om erfaringer er derfor med til at forme de studerendes uddannelsesdeltagelse på baggrund af historiske forståelser af professionen. Disse forventninger vender jeg tilbage til i kap. 6, hvor jeg med inspiration fra Ulriksen (2004) laver en analyse af implicite forventninger til de studerende på hhv. bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen - hvilket i øvrigt også er en af Morelock's pointer (2017), som gør en livshistorisk tilgang relevant, da den er sensitiv for erfaringer, skabt i andre sammenhænge end i uddannelses-systemet - gennem hele livet.

De studerende i en profession skal tilegne sig professionen, således at individet bliver "*en af vores slags*" (Wackerhausen 2004, 18)". Det vil sige, den studerende ikke blot skal lære viden, færdigheder og kompetencer, men også gennem uddannelse og læring være del af en fælles praksis. Wackerhausen (2004) argumenterer for, at det sker både bevidst gennem de skolastiske

⁶ Et uddannelsesmæssigt perspektiv, dvs. en måde at klæde underviser og institutioner på i forhold til de situationer, de møder med de voksne studerende.

uddannelsesmæssige læringsaktiviteter, men også gennem mere ubevidste ”straffe og udstødningsmekanismer”, der henleder til uddannelsesdeltagelsesbegrebet.

I Wackerhausen’s teori om dannelse af professionsidentitet ligger både den formelle optagelse på uddannelserne som forudsætning (som for IKV-studerende er beskrevet i afsnit 2.6), den tilhørende autorisation som fysioterapeut (Retsinformation 2016a) og den beskyttede titel som bygningskonstruktør (Retsinformation 2009), der gives af samfundet efter bestået eksamen, ligger til grund for at kunne opnå denne særlige professionsidentitet. Wackerhausen definerer professionsidentitet som:

»(...) defineres professionsidentiteten, på det konkrete plan, som de interne forhold etc. hos den enkelte praktiker, som aktivt er med til at ”drive” strukturere, formgive, stabilisere osv. praktikerens praksis. Professionsidentiteten er således dét (hvad end dét er, og anset hvordan dét er dannet), som hos den enkelte praktiker ligger bag og manifesteres i den pågældende praktikers praksis.« (Wackerhausen 2004, 14).

Denne definition tillægger individet stor betydning, som jeg læser det, da det er den enkelte lærendes forudsætninger (*dét*), der har betydning for, hvilken professionsidentitet individet danner gennem uddannelsen - både gennem den skolastiske uddannelse, men ikke mindst gennem praksiserfaringer. Det betyder, at professionsidentiteten, ligesom den personlige identitet, både gemmer på intra- og interpersonelle forståelser, hvilket gør den til en noget sværere størrelse at analysere.

Wackerhausen argumenterer for, at det er nemmest at analysere det, der falder udenfor ’en af vores slags’, men samtidig kommer han også med et bud på, hvordan dannelsen af professionsidentiteten opstår. Han har flere aktører i denne dannelse, hvor uddannelse ikke alene står for denne. Det er den situerede deltagelse i praksisfællesskaber, der skaber denne dannelse. Det første element for at opnå en professionsidentitet er optagelse på uddannelsen. Som jeg har beskrevet i afsnit 2.6, er dette en særlig proces for de IKV-studerende, da de i højere grad end de ”ordinære” studerende er optaget på baggrund af deres livserfaringer end skolastiske erfaringer. Det vil sige, at disse studerende ikke tidligere ville have fået mulighed for at danne den pågældende professionsidentitet, da de samfundsmæssige strukturer i vores optagelsessystem havde en sådan sorteringsmekanisme, at de ikke fik muligheden for at prøve. Er det sværere for IKV-studerende at danne en professionsidentitet, når har et andet udgangspunkt end de ”ordinære” studerende, som professionen ’normalt’

optager? Kan de blive 'en af vores slags'? Her tydeliggør Wackerhausen, at også de 'ordinære' optagede studerende kommer med hver deres *dét* og ligeledes skal lære eksplicitte og implicitte fælleselementer af professionsidentiteten (Wackerhausen 2004, 18).

Men hvordan læres det 'at blive en af vores slags'? Her peger Wackerhausen på den enkelte uddannelses 'spørgekultur' som en tidlig del af dannelsesproces i profession. Når underviserne møder de studerende i undervisningssituationerne, viser måden, hvorpå de svarer de studerende, hvad der er accepteret og ikke-accepteret. De gode spørgsmål bliver modtaget og besvaret med entusiasme og ros, mens de mærkelige spørgsmål afvises, latterliggøres, korrigeres (Wackerhausen 2004). Denne proces fortsætter i praksis og mellem de professionsudøvende, således professionen stabiliseres. Man kunne her argumentere for, at en sådan analyse kalder på observation i klasserummet eller i praktikkerne, men det er ikke mit ærinde at forstå denne proces som et udtryk for en fællespraksis. Derimod er jeg interesseret i en subjektiv forståelse og fortolkning af processen.

Et andet element i professionsdannelse er ifølge Wackerhausen *sproget*; de faglige begreber og udtryk, der bruges i professionen. Gennem tillæring af disse udtryk, vises det, at subjektet er 'en af vores slags'. Til sproget hører ifølge Wackerhausen også 'grund- og overflademetaphorer', der f.eks. for fysioterapi kunne være grundmetaforen 'vi ser det hele menneske', mens en overflademetaphor handler om 'mobilisering af det enkelte led'. Wackerhausen tilskriver, at sproget er særligt i professionen og blandt andet ses gennem brugen af faglige begreber.

Et tredje element i professionsdannelse er ifølge Wackerhausen nøglefortællinger, der er professionens særlige fortællinger mellem professionsudøverne. Skrækhistorier og motiverende fortælling bliver en måde at holde fast i, hvordan 'vores slags' agerer i forskellige situationer for at forblive en del af professionen.

Det vil sige, at professionsidentitet ifølge Wackerhausen handler om "*at gå i de veletablerede og anerkendte fagudøvers veltrådte stier*" gennem en tilpasning af subjektets tænke- og handlemåde for at blive en del af professionen og fastholde *medlemskabet*. Han giver nogle gode bud på, hvordan denne proces kan analyseres gennem greb - som hvordan de studerende *bruger sproget*, og hvad de gør for at bevare *deres legitime deltagelse* på uddannelsen. Det viser, at Wackerhausen er Lave & Wenger-inspireret (2012), ligesom jeg læser Bourdieus habitusbegreb ind i Wackerhausen (*dét*). Derudover har Wackerhausen ikke fokus på arbejdet. Hans teoretisk-inspirerede tilgange har ikke til hensigt at forstå de studendes

forudsætningerne for uddannelsesdeltagelse, ej heller de psykologiske, sociale og følelsesmæssige sider af den enkeltes dannelsesproces. Dette fokus er dog centralt i afhandlingssammenhæng, hvor jeg netop ønsker at få indsigt i, hvordan de livshistoriske forudsætninger implicit og eksplicit får betydning for, hvordan de IKV-studerende accepterer og arbejder med modstanden mod professionens normer, værdier og regler.

Jeg vil nu afslutte kapitlet med en opsamling af tendenser fra den udvalgte forskning.

4.5 Hovedpointer i forskning om studerendes forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse

Jeg vil nu samle op på hovedpointer i læsningen af den præsenterede forskning. Jeg har løbende i dette kapitel diskuteret de metodiske tilgange og forskningsperspektiver op imod mine intentioner med nærværende projekt, og jeg vil i dette afsnit koncertere mig om de dominerende forståelser og tilgange inden for uddannelsesfeltet i forhold til læring, erfaringsdannelse, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

Forståelse af deltagelsesforudsætningers betydning for uddannelse bliver selv sagt præget af den metodiske tilgang, hvor den kvantitative sociologiske forskning leder efter forældrenes uddannelsesniveaus betydning for den lærendes mulighed for deltagelse i uddannelse (Hansen 2011; 2012; Jæger m.fl. 2003; Thomsen 2015; Harrits & Olesen 2012; Jensen m.fl. 2010). Der er enighed om, at uddannelse ofte er med til at genskabe social ulighed, derfor har såkaldt 'social arv' betydning – som en underforstået barriere. I den kvalitative forskning om uddannelsesmobilitet fokuseres der på de lærende, der bryder den såkaldte sociale arv (Elsborg m.fl. 1999; Elsborg m.fl. 2005; Nielsen m.fl. 2015). Her ligger det underforstået, at det er muligt at bryde den social arv. Denne forskning peger på, at både individet selv og personer, det møder i sit liv, har betydning for mønsterbrydning (Elsborg m.fl., 1999). Det synes at ske tilfældig, men disse studier indfanger ikke, hvordan det erfares af den enkelte, og hvad det betyder for den enkelte at bryde den såkaldte sociale arv. En anden vigtig forståelse af forudsætningers betydning er, at de videregående uddannelsers

rekruttering gennem formelle adgangskrav også bliver en forudsætning for uddannelsesdeltagelse, som både kan forstås som en mulighed, såvel som en barriere, alt efter om man kan leve op til det formelle adgangskrav. Jeg har i den forbindelse påpeget, at der i didaktisk uddannelsesforskning (Hiim & Hippe 2005) også anvendes en meget begrænset 'forudsætnings betydning' som en forståelse af den lærendes forudsætninger for at lære. Forståelsen er dog en meget anderledes forståelse af forudsætninger, der i højere grad peger på den enkeltes evner.

Forskningen om læring og erfaringsdannelse, der fører til udvikling af en professionsidentitet, viser, at uddannelsesforskningen er enig om, at erfaringerne har en betydning, når fokus er voksenuddannelse (Salling Olesen 2000b; Eriksen 2008; Illeris 2013; Ulriksen m.fl. 2009). Hvordan disse erfaringer får betydning, er der forskellige perspektiver på, da denne kognitive, psykologiske og sociale proces ikke direkte lader sig vise (Dewey ifølge Elkjær 2012, Kolb 2012). Men det er tydeligt, at erfaringer også har betydning for, hvordan voksne i institutionel uddannelse handler eller ikke handler (Ulriksen m.fl., 2009; Hjort 2005; Illeris 2013). Ønsket om at forstå deres handlinger eller manglende handlinger kommer tydeligvis fra et didaktisk/undervisningsperspektiv, hvor intentionen er at forstå, hvordan kan man få (ind-)læring til at ske. Derfor anerkendes modstanden mod læring (Hjort 2005; Illeris 2013) som et grundvilkår på baggrund af den lærendes erfaringer. Gennem læring og anvendelse af tidligere erfaringer udvikles professionsidentitet under uddannelsen, der foregår i teori og praksis. Forskning indenfor professionsidentitet viser, at tidligere erfaringer har betydning, da de er en implicit forudsætning, der anvendes i uddannelsen som afsæt for læring (Rask Eriksen 2008; Morelock 2017), såvel som køn og race (Morelock 2017). Forskning om professionsidentitet understreger den særlige subjektive proces, det er at tilegne sig en profession (Lindquist m.fl. 2006). Hjort pointerer, at for voksne i uddannelse har det fremtidig arbejde betydning, da det skal forbindes med de voksne studerendes forståelse af sig selv, således de kan reformulere deres livserfaringer (Hjort 2005). Wackerhauer anerkender erfaringernes betydning i hans 'det', men er mere optaget af de mere synlige analytiske processer i tilegnelsen af professionsidentitet. Teorierne kan ikke forklare, hvordan erfaringer får betydning for læring og professionsidentitet, da de ikke er interesseret i netop denne betydning, som i afhandlingssammenhæng er det centrale.

Forskningen viser, at uddannelsesdeltagelsesbegrebet anvendes på flere forskellige måder i uddannelsesforskningen, hvor der, som jeg tidligere har pointeret, hurtigt bliver sat lighedstegn mellem uddannelsesdeltagelse og læring. Der anvendes dog også en anderledes forståelse af uddannelsesdeltage som f.eks. med fokus på at være 'aktiv' eller 'ikke-aktiv' (Ulriksen m.fl. 2009), eller som en form for motivationsforståelse - et forsøg på at finde vej i uddannelse (Ahrenkiel m.fl. 1998; Illeris 2013), herunder bruges forståelse af, hvad der er attraktivt (Hjort 2005), og hvad der er meningsfuldt (Illeris 2013), hvilket igen afspejler et didaktisk/undervisningsfokus på, hvad skal der til, for at der sker læring.

Efter at have præsenteret afhandlingens baggrund, den politiske kontekst, hvorfra IKV-begrebet kommer, forskning indenfor IKV, såvel som præsenteret forskning, der ligger tæt op ad forskningsfeltet, hvor jeg har argumenteret for min egen placering, tager afhandlingen nu et nyt fokus og bevæger sig over i del II. Anden del omhandler afhandlingens videnskabsteoretiske og metodologiske afsæt, en præsentation af de valgte professioner og en analyse af de implicitte forventninger, der er til de studerende på de pågældende uddannelser.

5. Videnskabsteoretisk og metodologisk afsæt

Jeg har valgt kritisk teori, da den rummer mulighed for både at se på subjektive processer og samfundsmæssige strukturers betydning. Hermed giver det mulighed for at forstå både social mobilitet og betydningen af udvikling fra et subjektivt perspektiv, såvel som optagelsesmuligheden IKV, som er en ændring af optagelsespraksis i Danmark, som sker på baggrund af en række ændringer af de samfundsmæssige strukturer, som jeg har beskrevet i kap. 2.

Derfor starter dette kapital med en introduktion til *kritiske teori*, herunder en beskrivelse af *hermeneutik*. Dens centrale begreber præciseres i underafsnittene: *Den hermeneutiske cirkel, Forståelse og fordomme* og *Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning*. Afsnittet følges op af *Subjektivitet og socialisering i en kritisk teoretisk forståelse*, der giver en særlig forståelse af menneskets socialisering og forankring i samfundet. Herefter præsenteres Lorenzer's *materialistiske socialisationsteori* (Lorenzer 1975), som jeg er inspireret af, da den er sensitiv overfor menneskets udviklings- og dannelsesprocesser. Lorenzer's teori har været grundlaget for *den psycho-societal approach*, og jeg præsenterer forskning, der tager afsæt i denne tilgang i afsnittende *Livshistoriske forudsætninger, læring og erfaringsdannelse i en psycho-societal approach, professionsidentitet i en psycho-societal approach*, der munder ud i afsnittet *Analytiske greb til empirien*. I dette afsnit redegør jeg for de analytiske greb, jeg anvender i min analyse, som kommer fra den psycho-societal approach, i *Analytiske greb fra en psycho-societal approach*. Herefter træder jeg et skridt tilbage i det følgende afsnit *Uddannelsesdeltagelse*, hvor jeg argumenterer for anvendelse af uddannelsesdeltagelse i en bredere forståelse af der munder ud i underafsnittet *Analytiske greb fra kulturkritisk teori*. Her præciserer jeg, hvordan jeg bruger uddannelsesdeltagelsesbegrebet i afhandlingen. Herefter laver jeg en opsamling og argumentation for, hvordan jeg ser *Sammenhænge mellem begreberne; livshistorie, læring, erfaring, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse*. Det fører mig videre til afsnittet om den anvendte analysestrategi, *Den dybdehermeneutiske analysestrategi*, hvor jeg i underafsnittet *Fremstilling af strukturen og temaer fra de livshistoriske interviews* beskriver de fire temaer, som analysen er bygget op omkring. Det fører mig videre til den mere metodiske del, hvor jeg i afsnittet *Livshistoriske interviews* argumenterer for brugen af denne metode og i underafsnittet *Interviewet* beskriver, hvordan jeg har grebet dette an i praksis. Herefter følger mine *Etiske*

overvejelser, hvor jeg beskriver mine refleksioner i forhold til forskningsprocessen. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af *Rekruttering af informanter* hvor det tydeliggøres hvilke muligheder, jeg har haft for at finde og få kontakt til informanterne. Endeligt redegør jeg for transskription processen.

5.1 Kritisk teori

Afhandlings erkendelsesinteresse er meningsfuldt at kunne forstå de studerendes livshistoriske forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. Derfor har jeg brug for teoretiske forståelser, der kan begribe de psykologiske og sociale processer i menneskers liv.

Videnskabsteoretisk kalder det på en humanistisk tilgang, hvis formål er at forstå menneskets handlen og ageren i givne situationer på baggrund af deres egen særlig livshistorie og samfundets historie. Kritisk teori åbner for muligheden af at forene en forståelse af subjektet og samfundets strukturer, der forstås som sammenvævet.

Kritisk teori beskrives som identisk med Frankfurter-skolen, da det er dennes anerkendte professorer, der har været med til at udvikle kritisk teori gennem årene. Derfor beskrives kritisk teori oftest ud fra generationer, da den løbende udvikles og fornyes - som en afspejling af den samfundsmæssige udvikling, der holdes op imod forestillingen om det utopiske samfund, hvor mennesket er frit.

Første generation er filosofferne Max Horkheimer (1895-1973), der definerer kritisk teori som en tværvidenskabelig socialforskning, og Theodor Adorno (1903-1969), der begge var ledere af Institut für Sozialforschung i Frankfurt. Anden generation tilskrives Jürgen Habermas (1929-) og hans teori om kommunikative handlinger, mens tredje, og nuværende generation, er Axel Honneth (1949-), der er kendt for sin teori om anerkendelse (Honneth 2006).

Kritisk teori har rødder i to forskellige forståelser af kritik. Den ene er Marx's kritik af den politiske økonomi, der viser, hvordan et klassisk liberalt samfund fører til uretfærdighed, såvel som:

» (...) *kapitalismens undertrykkelse og tingsliggørelse af mennesker og sociale relationer*« (Elling 2013,140).

Gennem begrebet 'ideologikritik' søger Frankfurterskolen at synliggøre den falske bevidsthed/fragmentering af individets bevidsthed af det moderne samfund. Den anden forståelse af kritik kommer fra Kant's teori om menneskelig erkendelse af, hvor grænserne er for viden og videnskab; det er ikke muligt at opnå fuldkommen viden om mennesker og verden. Derfor tager Kant afstand fra positivismen, der hævder at beskrive virkeligheden 'som den er', altså opfattelsen af at der er en absolut sandhed (Weber 1999; Elling 2013). Det betyder, at viden forstås som en dynamisk størrelse, der er uafsluttet. Hermed må den forskningsmæssige analyse forstås som et forslag til at forstå det undersøgt (Weber 2010;332) - et forsøg på gennem begreber at begribe verden og vores relation til den:

»Ontologiske set er der nemlig, som tidligere nævnt tre verdener i kritisk teori:

- *Den ydre objektive eller materielle verden*
- *Den sociale verden*
- *Den subjektive indre-verden*

Erkendelsen af disse verdener er intersubjektiv, men det er specielt de to sidste nævnte, der er i fokus for den kritiske teori, da det er inden for dem, at den samfundsmæssige prægning forekommer» (Elling 2013,164).

Indenfor kritisk teori er der en særlig opmærksomhed på teori og begreber, som er strukturerende og styrende for forskningsprocessen, men de forstås også som refleksive og ikke prædiktive. Forskningsprocessen går i dialog med andre opfattelser af virkeligheden, for gennem teoretisk rekonstruktion at afdække den oplevede undertrykkelses samfundsmæssige præmisser, der skaber ambivalenser i hverdagslivet. Hermed bliver det muligt at synliggøre det immanente gennem beskrivelse og forklaring. Kritisk teori har fokus på det dialektiske forhold, der er mellem det enkelte menneskes oplevede virkelighed og de samfundsmæssige strukturer, der afspejler den oplevede virkelighed. Denne vekselvirkning er en af hermeneutikkens centrale pointer, derfor vil jeg i det følgende afsnit præcisere hermeneutik.

5.2 Hermeneutik

Hermeneutik er helt central for kritisk teori, da denne anvendes som en fortolknings- og forståelsesramme for datamaterialet - herunder også livshistorien (Andersen 2001), hvis formål er at forstå mennesket ageren i verden, der er kritisk teoris pointe. Højberg præciserer om hermeneutikken:

»Dialogen som forskningsteknik relevant og interessant at anvende, hvis man ønsker at beskæftige sig med praksis, livsverden, menneskelige handlinger og meningsbetydninger. En hermeneutisk analyse er en synsvinkel, hvorfra man kan anskue den sociale virkelighed« (Højberg 2013, 322).

Jeg ønsker at forstå IKV-studerendes handlinger og meningsbetydninger som forudsætninger for at blive studerende senere i livet og med deres livshistoriske forudsætninger. Når jeg anvender hermeneutik, kræver det en præcisering, da hermeneutikken som sådan ikke er en bestemt analysestrategi, men en tilgang, der kræver bevidsthed om forskerrollen. Jeg er inspireret af Gadamars filosofiske hermeneutik (Gadamer 1989). Han opererer med en lang række centrale begreber, og jeg vil i de følgende afsnit præcisere min forståelse af disse: den hermeneutiske cirkel, forståelse og fordomme samt forståelseshorisont og horisontsammensmeltning. Under hvert punkt uddyber jeg, hvordan jeg har forholdt mig til dette i min forskningsproces.

5.2.1 Den hermeneutiske cirkel

Den hermeneutiske cirkel er et bærende princip for Gadamers filosofiske hermeneutik. Han opfatter mennesket som et fortolkende væsen ud fra dets historie og ikke mindst dets sprogbrug, hvilket han opfatter som værende mennesket ontologiske forudsætninger. Det vil sige, at når jeg som forsker vil forstå livshistoriens betydninger, gør jeg det ud fra min egen forståelse af virkeligheden. Dette sker som en vekselvirkning mellem helhed og dele af den fortalte historie - uden start eller slutning, som Henriette Højberg skriver:

»Den hermeneutiske cirkel betegner den vekselvirkning, der foregår mellem del og helhed. Delene kan kun forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås i kraft af delene« (Højberg 2013, 292).

Derudover har den teoretiske tilgang også betydning for den hermeneutiske cirkel, da der gennem læsning af teori og andre tekster skabes nye måder at forstå livshistorien på, hvor min egen forståelseshorisont udvides. Det vil sige, at der gennem forskningsprocessen sker en udvidelse af forståelsen og dermed er en 'on-going' fortolkningsproces, da der ikke findes en slutning.

5.2.2 Forståelse og fordomme

Når jeg, ligesom Gadamer, forstår mennesket som et tolkende væsen, pointer han, at det er vigtigt i den hermetiske proces at være sine fordomme bevidst:

»I virkeligheden tilhører historien ikke os, men vi tilhører den. Længe før vi forstår os i selvbesindelsen, forstår vi os på selvfølgelig vi i den familie, det samfund og den stat, vi lever i. Subjektivitetens fokus er et troldspejl. Individet selvbesindelse er blot en flække i det historiske livs sluttende strømkereds. Derfor er den enkeltes fordomme, langt snarere end hans domme, hans værens historiske virkelighed.« (Gadamer 1960, 138-139).

Hermed kalder Gadamer på, at man som fortolker af empirisk materiale, og for at forstå meningen med det sagte, skal forholde sig til sine egen fordomme, der kommer fra ens egen livshistorie. Hermed bliver formålet, som Gadamer beskriver:

»Det gælder om at være sig sin egen forudindtaget bevidst, således at teksten viser sig i sin fremmedhed og dermed får mulighed for at spille sin sagsbundne sandhed ud mod ens egen formening« (Gadamer 1960, 131).

Det skal ikke forstås på den måde, at der kun findes én sandhed. Det er ikke mit ærinde i forhold til hermeneutikken. Men man skal være bevidst om den linse, der ses med som både kan være subjektive og teoretisk, påvirker forståelsen af den sandhed, som var fortællerens.

5.2.3 Forståelseshorisont og horisontsammensmeltning

Gadamer taler ligeledes om forståelseshorisont, der er det udsyn, forskeren har. Udsynet bygger på et sammensurium af, som Højberg skriver:

»Forståelseshorisonten er konstitueret af sprog, personlige erfaringer, tidslighed i form af fortid, fremtid og nutid samt af den historiske og kulturelle kontekst, den enkelte er indlejret i. Således er forståelseshorisonten et meningsgivende system – den ramme, hvorfra vores forestillinger og opfattelser af tingene og verden gives mening« (Højberg 2013, 302-303).

I et fortolkningsmæssigt henseende taler Gadamer om horisontsammensmeltning. Det er der, hvor forståelsen og meningen opstår (Gadamer 1989, 306). Dette forstås som en vekselvirkning mellem helhed og dele, mellem fortolkeren og fortællingen, der ligeledes er en beskrivelse af den hermeneutiske

cirkulærbevægelse. I afhandlingssammenhæng opstår denne i selve analyseprocessen af empirien, som jeg vil synliggøre i mine analyser i kap. 7 og 8.

5.3 Subjektivitet og socialisering i en kritisk teoretisk forståelse

Her præciseres det, hvordan 'subjektivitet' er et kernebegreb i livshistoriske tilgange (Weber 2003). Begrebet kommer fra den venstrefreudianske tradition (Kondrup 2012) og skabes gennem socialisering (Salling Olesen 2002a).

»Dermed ser vi på den ene side et umiddelbart samspil mellem en bestemt situationel praksis og individuelle subjekter, og på den anden side opfatter vi subjektet som en individuel legemliggørelse af sociale relationer på samfundsmæssigt niveau, formidlet gennem den individuelle livshistories interaktionserfaringer« (Salling Olesen 2017b, 36)

Det vil sige, at socialiseringsprocessen er en dobbeltproces, hvor subjektet dannes som individ i dennes særlige opvækstvilkår, med de mennesker, der indgår, og gennem de samfundsmæssige vilkår, som denne proces er indlejret i (Leth & Baagøe 2018; figur 1,76). Salling Olesen uddyber et andet sted:

»The Frankfurt tradition of critical theory understand human subjectivity as a product of socialization, in which a specific version of cultural and social experience is embodied, becoming a complex of conscious and unconscious preconditions for agency and experience« (Salling Olesen 2007,45).

For at forstå subjektets måder at være i verden på, handlinger og manglen på samme, må vi forstå, at subjektet er dannet på baggrund af socialiseringsprocesserne (det kulturelle/sociale/samfundsmæssige) – der er særlige for den enkelte. Disse socialiseringsprocesser danner subjektets psykiske strukturer, der er kropsligt forankret erfaringer. Nogle af disse erfaringer er bevidste, andre er ikke, hvilket kan give en forståelse for logiske og ulogiske handlinger. Det er fra denne særlige psykiske struktur, subjektets livsopfattelser/erkendelser tager sit afsæt, og de rummer subjektets virkelighed og dennes potentielle livsudkast. Lorenzer's materialistiske socialisationsteori tager afsæt i forståelse af socialiseringsprocesserne. Jeg vil nu præsentere hans teori, hvor hans særlige forståelse af dannelsen af subjektet gennem socialiseringen præciseres. Teorien har været kilden til inspiration i forhold til tilgang til at analysere mine livshistoriske

interviews, da den rummer mulighed for at forstå de livshistoriske forudsætninger i forhold til læring, erfaringsdannelse og udvikling af professionsidentitet.

5.4 Den materialistiske socialisationsteori

Den materialistiske socialisationsteori er grundlagt af Alfred Lorenzer (1922-2002), der var en tysk kritisk teoretiker, som startede sin karriere som medicinsk psykiater, hvor han arbejdede på Sigmund-Freud Institutet. Han var optaget af at forstå KZ-lejr-skader, og han erkender, at disse ikke kun kan forstås ud fra et psykoanalytisk perspektiv, men må forstås i forhold til samfundsmæssigt skabte strukturer (Salling-Olsen 2017; Hansson 2015; Nagbøl 2002).

I 1976 bliver han ansat som professor ved Frankfurt Universitet ved Social Psykologisk Institut, hvor han arbejder med sin socialiseringsteori. (Hansson 2015). Denne teori bliver afsættet for hans kulturanalyse, hvor han metodisk udvikler den dybdehermeneutiske analysestrategi (Gripsrud & Mellon 2017; Andersen og Dybbroe 2016; Salling Olesen & Weber 2013; Redman m.fl. 2010; Nagbøl 2002). Mere om den i afsnit 6.4.4.

Lorenzer knyttes til anden generation på Frankfurtskolen og er oftest brugt på RUC, hvor han har inspireret en lang række forskere på forskellige genstandsfelter og problemstillinger, her i blandt Henning Salling Olesen i hans arbejde med subjektive dynamikker i arbejdslivet og professionsidentitet (Salling Olesen 1985), Birger Steen Nielsen i forhold til arbejde og hverdagsliv (Nielsen m.fl. 1994), Kirsten Weber i forbindelse med professionsforskning (Weber 1995), Linda Lundgaard Andersen i forhold til læreprocesser i det sociale felt (1996), Betina Dybbroe har ladet sig inspirere i forhold til subjektiv videns betydning for omsorgsarbejde (Dybbroe 1999), Camilla Schmidt har brugt Lorenzer til forståelse af processen fra pædagogstuderende til pædagog (Schmidt 2007), Birgitte Hansson er ligeledes inspireret af Lorenzer i forhold til forståelse af brugerstøttepraksis i psykiatrien (Hansson 2015) og af Linda Lundgaard Andersen og Betina Dybbroe i deres forskning om socialrådgivere, deres arbejde og professionalisme (Andersen & Dybbroe 2016).

I internationale sammenhænge har Lorenzer også været inspiration til forskning indenfor socialvidenskab (Leithäuser & Volmerg 1988), kønsforskning (Morgenroth 2013) og frygt for kriminalitet (Hollway & Jefferson 2000).

Lorenzer's teori *Materialistisk socialisation* beskriver forenelser af barnets udvikling og dets historiske, sociale dannelsesprocesser. Han er inspireret af Freuds psykoanalyse og Marx' historiske materialisme-forståelse (Lorenzer 1975 side 7). Han ser en sammenhæng mellem disse, i det de begge tager udgangspunkt i subjektivitet og i et ønske om synliggørelse af det undertrykte. Det er hans ambition at synliggøre det ikke umiddelbart synlige, for både at hjælpe individet såvel som samfundet (Redman m.fl. 2010; Salling Olesen & Weber 2013). Derfor omtales han teori ofte som '*Psycho-societal*' (Salling Olesen 2013,8), da han fra Freud trækker på psykologiske forståelser af mennesket og fra Marx trækker på de samfundsmæssige strukturers betydning for menneskelige handlingers muligheder/barrierer.

Lorenzers materialistiske socialisationsteori tager afsæt i en forståelse af barnets udviklingsprocesser gennem socialisering med i første omgang den primære omsorgsperson. Det er de primære omsorgspersoners reaktioner og den sociale kontekst, som barnet og omsorgspersonen er indlejret i, der har betydning for den særlige subjektive udvikling. Selvom teorien er 'udvikling med afsæt i barnets udvikling af subjektivitet', kan disse processer også forstås som subjektets livshistorie, da interaktioner med omverdenen fortsætter livet igennem.

Derfor er interaktionerne det væsentlige omdrejningspunkt for Lorenzer's teori, hvis sigte er skabelsen af en forståelse af interaktioners betydning for subjektets særlige udvikling. Den særlige udvikling afspejler sig i subjektets måde at forstå at være i verden på, i dannelsen af meninger, erkendelser og erfaringer, som er grundlaget for ageren i verden.

Interaktionsformer - sceniske interaktioner

Der findes mange forskellige interaktionsformer. Den første kalder Lorenzer 'overensstemmelsesprocessen', der er de interaktioner, der starter som nonverbale interaktioner mellem moderen og barnet, mens det er spædt - også kaldet mor-barn-relationen (Lorenzer 1975, 25). Gennem interaktion med moderen lærer barnet driftsregulering; hvornår og hvordan det er passende at interagere med omverden for at få sine behov opfyldt. Dette beskrives som en overensstemmelse, men i denne overensstemmelse er der et spændingsforhold eller et dialektisk forhold mellem to positioner. Barnets ønsker og behov mod, hvad der er muligt og ikke muligt i den unikke kulturelle og samfundsmæssige kontekst, der repræsenteres af moderen. Håndteringer af disse modsætninger danner den personlige driftsmatrix (Nielsen 2002a, 746) på baggrund af det dynamiske spændingsforhold mellem drift (ønsker og behov) og socialitet

(omverden), der er ubevidst. Driftsmatrixen er en del af de psykiske strukturer (Kondrup 2012,143), der også omhandler andre typer af interaktioner, der indgår i socialiseringsprocessen. Weber & Salling Olesen (2013) referer Lorenzers beskrivelse af de sceniske interaktioners dannelse:

»(...) *the scene take shape step by step through alternating and mutually constitutive interactions between changing and unchanging modes of experiences*« (1986 42, our translation) (Weber & Salling Olesen 2013,40)

Interaktionerne danner hermed grundlaget for den tidlige erfaringsdannelse; fra perception af omverden, altså sanseindtryk og kropsfornemmelser fra den førsproglige praksiserfaring og relationserfaring (Hansson 2015), som Weber & Salling Olesen beskriver:

»*The perceptive instruments are an ensemble of receptors which give the external world in intra psychological space a scenic structure*« (Weber & Salling Olesen 2013,41).

Disse erfaringsdannelser er forbundet til subjektets livshistorie, hvormed skabelse af subjektet sker på baggrund af den kontekst, som subjektet vokser op i. Moderen repræsenterer, i disse interaktioner, både egne socialnormer såvel som samfundsnormer, der videregives nonverbalt til subjektet. Hun bliver hermed en *'kultur- og civilisationsformidler'* (Nagbøl 2002, 290). De sceniske interaktioner er en del af socialiseringsprocesserne, ifølge Lorenzer, der ikke forsvinder, men ligger til grund for de følelsesmæssige og kropslige erfaringer, der er afsættet for subjektets interaktioner livet igennem - og disse er ikke bevidste.

Det vil sige, at scenisk interaktion er erfaringer, der er kropsliggjorte - som knytter kroppen og det sociale tæt sammen; de i deres dialektiske forhold gensidigt konstruerede (Bereswill m.fl. 2010, 227; Salling Olesen & Weber 2012).

Lorenzers sceniske interaktionsforståelse er blevet kritiseret, da den i sagens natur er svær at validere, da det ikke er muligt at synliggøre disse sceniske interaktioner og hermed argumentere fyldestgørende for de sammenhænge, som de sceniske interaktioner viderebringer i datamaterialet. Det bliver så en åben diskussion, om det er en svaghed ved det videnskabelige arbejde eller ved hans teori. Men det er de færreste, der vil argumentere for, at følelser, engagement, motivation etc. ikke har betydning for vores handlinger (Salling Olesen 2007). I forhold til mine analyser vil jeg være meget opmærksom på at synliggøre, når jeg bruger en scenisk fortolkning.

Sprogets betydning – symbolske interaktioner

Den næste betydningsfulde interaktion for barnet sker i indførbingsprocessen, hvor barnet gennem sproget lærer at binde betydning til handlinger (Lorenzer 1975, 58). I Lorenzer's forståelse symboliserer sproget tre ting: *handlingsanvisninger, udtrykstilfredsstillelse* og en *samfundsmæssiggørelse*.

Når barnet bliver verbalt, lærer det at symbolisere interaktioner i sprog og handlinger. Disse bliver genstand for udtryk for de indre strukturer, der er skabt på baggrund af sceniske erfaringer fra den indre verden og opfattelsen af den ydre verden, den objektive virkelighed.

Subjektet dannes af mange forskellige typer interaktioner, og de ubevidste meningsstrukturer viser sig i vores måde at strukturere vores sprog på.

Lorenzer er inspireret af Wittgensteins sprogspil (Leithäuser 2013,61), der kan karakteriseres som regler for anvendelse af sproget. 'Reglerne' afspejler adfærdsregler, livsformer og verdensforståelser, hvilket er i tråd med Lorenzer's forståelse af sprogets symboliseringer. Denne konstruktion af sproget viser de forståelser, der er forankret til konkrete, sceniske erfaringer i en dialektisk brug af sproget, hverdagslivet og anskuelse af verden (Salling-Olesen 2003).

Sproget er med til at skabe subjektets bevidsthed om frihed (Lorenzer 1975, 82), men skal forstås som en materialisering af de interaktioner, det har været en del af og er samfundsmæssigt funderet i.

Weber pointerer det særlige ved Lorenzer's teori og den psycho-societal approach:

»I forlængelse af bl.a. Alfreds Lorenzer anskuer vi socialiseringsprocessen som en dobbeltbevægelse af psykisk tilegnelse af realiteten og forandring af den, henholdsvis realitetens prægning af psyken – herunder realitetens spor af de samfundsmæssige modsætninger barnet socialiseres i« (Weber 2003,114).

Det betyder, at Lorenzer's teori er sensitiv overfor de modsætninger, subjektet oplever, når det forsøger at tilpasse sig/inkorporere ny viden og nye færdigheder – som skal sammenvæves eller forbindes til subjektets tidligere menings-, erkendelses- og erfaringsstrukturer. Disse strukturer er integreret i subjektet på baggrund af dennes særlige socialiseringsproces (sceniske og symbolske interaktion m.fl.), som subjektet har fra sin livshistorie. Gennem de sproglige symboliseringer bliver det muligt at få øje på disse modsætninger, som giver mulighed for at forklare de samfundsmæssige og sociale betydninger for subjektet - og hermed for dets ageren i verden.

Det er interessant og meningsfuld at forstå Lorenzer's beskriver af, hvordan subjektet har en matrix/psykiske strukturer (på baggrund af de tidligere socialiseringsprocesser), der sammen med interaktionsformerne (nutidig) udvikler subjektets menings- og erkendelsesstrukturer, hvorfra man fortolker verden og hermed skaber sine erfaringer om virkeligheden. Dette er grundlaget for de livsudkast, som synes mulige eller umulige for det enkelte subjekt.

Jeg vil nu vise studier, der er inspireret af Lorenzer's teori, og som er relevante i forhold til afhandlingen. Studierne har givet mig yderligere inspiration og indsigt i forhold til mine analyser.

5.5 Den psycho-societal approach

I det danske livshistoriske projekt (Salling Olesen m.fl. 1999) har man udviklet en videnskabelig metode til ”*understanding learning motives, -resistances, -in context of past, present and future life experiences*” (Salling Olesen 2007, 38). Metoden er inspireret af Lorenzer's *materialistiske socialisationsteori*.

Jeg vil nu præsentere forskning indenfor dette område. Jeg starter med *Livshistorie som forudsætning*, der forklarer den særlige måde at forstå forudsætninger på, der ikke kun handler om social arv, social mobilitet eller mønsterbrydning, men som netop også rummer socialiseringsprocessen. Således bliver det muligt at få øje på konkret subjektiv betydning for læring, erfaringsdannelse, professions identitetsudvikling og uddannelsesdeltagelse (Andersen 2003; Dybbroe 2001). Herefter følger afsnittet *læring og erfaringsdannelse*; der er afhandlings forståelse af en interageret proces, der tager afsæt i Lorenzer's teori, og er videreført til uddannelse af Weber (2001; 2003; 2010; 2013) og Salling Olesen (2000a; 2013; 2017a; 2017b). Jeg har valgt at adskille læring og erfaringsdannelse fra *professionsudvikling* for overskueligheden, men i Weber og Salling Olesens perspektiver er disse begreber sammenvævet gennem socialiseringsprocessen.

5.5.1 Livshistoriske forudsætninger

Jeg har søgt på forskning i forhold til livshistoriske forudsætningers betydning for uddannelse. Her bidrager Dybbroe's forskning i pædagogernes kompetencer (Dybbroe 2001) med en væsentlig pointe, da hun fremhæver:

»Uddannelsens effekt i forhold til menneskearbejde afhænger både af de kompetencer deltagerne livshistorisk har oparbejdet før og ved siden af uddannelse, dvs. i både "lifelong" og "lifewide" læringsperspektiv« (Dybbroe 2001,126)

Dybbroe beskriver, hvordan livshistorien har betydning for læringsprocessen, da hun pointerer, at de kompetencer, som de studerende har med og skaber under uddannelsen har betydning for, hvad de får ud af deres uddannelse. Hun fremhæver, med andre ord, de studerendes livshistoriske deltagerforudsætninger som betydningsfuld, hvilket er i tråd med tanker omkring livslang læring. Dette understøttes af Linda Andersen (2003) i hendes forskning om efteruddannelse på det sociale område. Andersen bruger den livshistoriske tilgang til at vise den individuelle dynamiske læreproces, der er indlejret i en historisk, kulturel og samfundsmæssig kontekst. Hun argumenterer for, at dette giver mulighed for at indkredse de subjektive transformative processer (Andersen 2003).

Dybbroe og Andersen bruger den *Psycho-societal* tilgang som en forståelses- og fortolkningsramme, der bidrager til en særlig og bredere forståelse af de studerendes deltagerforudsætninger. Forståelses- og fortolkningsrammen tager højde for den subjektive socialiseringsproces som mere end den sociale arv eller som en reproduktion af forældres uddannelse, som den traditionelle uddannelsesforskning bruger. I stedet bliver livshistorien en klangbund for at forstå den lærende på baggrund af opvækst og udviklingsprocesser gennem livet, der munder ud i 'de særlige subjektive' handlinger.

5.5.2 Læring og erfaringsdannelse i en psycho-societal forståelse

Den *psycho-societal* tilgangs forståelse af læring og erfaringsdannelse tager afsæt i subjektet og dettes socialisationsproces, som præsenteret i afsnit 5.4.1. Dette er også Kirsten Weber og Henning Salling Olesens afsæt til forståelse af læring som en erfaringsproces. Salling Olesens antagelse er, at subjektiviteten konstitueres gennem en læreproces (Weber 2013,92; Salling-Olsen 2003,93), der sker på grundlag af livserfaringer, hvilket betyder, at nye erfaringer dannes på baggrund af tidligere socialiseringsproces. Hermed forbindes fortid med nutid,

som bliver afsættet for fremtidige erfaringer. Læring er en individuel proces, der sker på baggrund af den unikke socialiseringsproces, der sker gennem både sceniske og symbolske interaktioner. Læring er derfor en social praksis. Konteksten, hvori denne sociale praksis finder sted, er væsentlig for læringsprocessen – det knytter an til vigtigheden af uddannelsesdeltagelsesbegrebet, som jeg uddybede i afsnit 5.7.

Det indebærer derfor en forståelse af, at erfaringer er dialektiske læreprocesser, der dynamisk udvikler personen og skaber nye handlingsmuligheder - såvel som nye barrierer. Handlemulighederne bliver til gennem de allerede iboende kompetencer, som subjektet gør brug af i sit hverdagsliv som privat person og professionel. Dette sker på baggrund af den viden og de færdigheder, som livshistorien har budt subjektet – og således også i høj grad de historiske, kulturelle og samfundsmæssige betingelser, der har påvirket livshistorien og udgjort rammen for hverdagslivets læring (Salling Olesen 2000a og b).

Kirsten Weber præciserer, hvordan hun ser sammenhængen mellem læringsforskning og Lorenzer's teori:

»For learning research the reversibility of the relation and dynamic is important, but also the fact that earlier life experiences, emotional engagement and patterns of interaction may play a role in adult life, either it is symbolized, i.e. accessible to reflection, or it is not. It means that Lorenzer establishes a link between the level of communication, interaction and learning that is entirely conscious and socially acknowledged in form of language use, knowledge and societal practices, and the level which is embodied and situated and carries a long memory of important interactions and relations in the individual's life history – including the expectations and hopes that have been giving sense to past and present practices« (Weber 2013,93).

Hun fremhæver livshistoriens betydning som en forudsætning for at forstå læringsprocesserne i voksenuddannelse og viser, hvordan livsudkast er forbundet med fortidige forventninger og håb for fremtiden.

Salling Olesen fremhæver, at der er behov for at se læring som en identitetsproces, der gennem det lærende subjektive er i relation til en særlig social kontekst (Salling Olesen, 2007). Det særlige ved Salling Olesens lærings- og erfaringsforståelse er, at han bygger den på Negt's erfaringsbegreb:

»Det er betegnelsen for en produktiv bearbejdningsproces, hvor man bevidst bearbejder sin egen realitet med henblik på at gøre noget ved den. Det er ikke fri fantasi, men det er heller ikke blot afbildning, og der er ikke noget man bare har, det er

noget man gør» (hvis man altså kan komme til det) (Salling Olesen 2012, 279).

Hermed bliver erfaringer en udviklingsproces for subjektet, men med et forbehold om at ikke al udvikling er mulig, da der findes blokering for denne udvikling:

»Erfaringsbegrebet er på en måde en mere "håbefuld" kategori, som indbefatter forhåbningen om en kollektiv indsigt og autonomi. Men også det tager sit udgangspunkt i en kritisk forhold, som blokerer erfaringernes mulighed. Men det er nok karakteristisk for Negt's betragtningsmåde og for erfaringsbegrebet, som jeg henter her, at blokeringer hele tiden ses som sammenvævet med betingelserne« (Salling Olesen, 2012, 282).

Dette underbygger Salling Olesen i sit forskningsprojekt om bryggeriarbejdere, der viser, at de ikke får mulighed for at sætte deres erfaringer i spil, da de undertrykkes af arbejderens hverdagsforståelser, således det skaber modsætningsfuld bevidsthed (Salling Olesen 2000a, 171-172):

»Der vil altid være ikke-integrerede sansedata og informationer som udgør "dobbeltbevidstheder", uklarheder, modsætningsfyldte handlingstilskynnelser osv. Nogle af dem er uvæsentlige tilfældige. Andre er vigtige fordi de er "rester" af handlingstilskynnelser og oplevelser som livshistoriske er vigtige, men ikke realiserede« (Salling Olesen 2000,172).

Dette er særligt interessant ved Salling Olesens forståelse af læring og erfaring, da det kobler livsvilkår, og hermed hverdagslivet, ind som betydningsfulde for, hvilke erfaringer det er muligt at danne - og hermed også for de samfundsmæssige vilkår, som subjektets livshistorie indskrives i. Dertil kommer, at der i subjektet er modsætningsfuldheder i forhold til, hvilke handlinger der er mulige eller umulige (som beskrevet i afsnit 5.3) – hvilket kan henlede til en forståelse af modstand og barrierer for læring.

Her tilbyder Kirsten Weber (2001, 176) begrebet 'dobbeltthed' i forståelsen af at være i uddannelse, som hun har fra sin empiri om tolv forskellige pædagogstuderende i første praktik i deres uddannelse (Weber 2001,173). Hun beskriver, hvordan brok er en særlig social form, der oftest i starten af en uddannelse er kraftigere, men er aftagende igennem uddannelsen:

»(...) det er en dobbeltproces, hvor de tilegner sig uddannelsens kultur og faglighed, i samme bevægelse som uddannelsen tilegner sig dem« (Weber 2001,176)

Hermed beskriver Weber, hvordan hun ser læringsprocessen i uddannelse generelt som en interaktion mellem de studerende og undervisningen, kulturen og uddannelseskonteksten, der knytter an til positive og negative oplevelser. Hun forklarer, hvordan hverdagsbevidstheden (2001) forsøger at holde fast i den etablerede virkelighedsopfattelse:

» (...) i betydningen: forklaringer der sparer een for ulejligheden ved at sætte sig ind i nye forhold eller flytte horisont« (Weber 2001,180).

Det vil sige, at mennesket i al almindelighed har modstand mod at lære nyt eller udvikle sig som en form for overlevelsesmekanisme.

Camilla Schmidt viser i sine analyser af pædagogstuderende, hvordan de tilegner sig pædagogprofessionen⁷ (Schmidt 2007), og hvordan de studerende bliver eksponeret for modsætninger, der er i uddannelsen. Hun pointerer:

»Disse modsætninger erfares gennem deres liv, men også i fremstillingen af hvordan deres vej til seminaret har været« (Schmidt 2007,221).

Schmidts forskning viser ligeledes, at de studerende ikke *kun* er interesseret i at tilegne sig professionen, men at:

»De er i høj grad orienterede mod at leve deres liv og at skabe en fremtid, hvor de både orienterer sig mod deres kommende arbejde, mod formning af et helt liv og mod at sikre sig en plads i det samfund og den kultur, de er en del af eller gerne vil være en del af« (Schmidt 2007, 221)

Pointen er, at både modstand og ambivalens er en del af at være i uddannelse. Det må forstås som udtryk for en udviklingsproces, der giver mulighed for at skabe forbindelse mellem fortiden, hverdagslivet og den potentielle fremtid. Det kan forstås som en form for 'forhandling' i ændringsprocessen af virkelighedsopfattelsen, hvor det aktuelle hverdagslivs skal forenes med et nyt livs-udkast. Empirisk kan man derfor få øje på et lærings- og erfaringsperspektiv gennem modstand, mod læring og forsvarsmekanismer. Det er vigtigt at forstå som et udtryk for en forandringsproces (Weber, 2001).

At starte på uddannelse er en ændring af ens hverdagsliv, der medfører en ændring i ens fremtidige virke (herunder arbejde), såvel som

⁷ Der sådan set også er dannelse af professionsidentitet.

personlighedsudvikling og identitetsændring. I denne proces, hvor de tidligere erfaringsstrukturer skal forenes med nye måder at forstå verden på, sker det nødvendigvis ikke uden modstand. Der må forstås, som et kritisk af den social og samfundsmæssige virkelighed. Det kan vise sig på mange forskellige måder, men modstanden i sig selv viser den proces, der følelsesmæssigt og mentalt er nødvendig for, at subjektet kan fungere i denne udviklingsproces, når subjektet kigger efter alternativer og nye livsudkast og samtidig møder latente ambivalenser til denne udvikling.

Modstand mod læring er en form for forsvar mod ændring af menings- og erkendelsesstrukturer, der kan være både bevidst og ubevidst. Det kan være medvirkende til, at den intentionelle læring ikke finder sted, eller at der finder andet læring sted i et forsøg på at opretholde selvværd og identitet.

Forsvarsmekanismer er en psykisk reaktion på en potentiel konflikt, der vil få individet til at opleve mindre handlefrihed; så for at opretholde sin verdensforståelse, træder forsvaret ind. Forsvarsmekanismer indgår som en del af den *psycho-social* forståelse af udviklingsprocessen, som subjektets hverdagsliv er indlejret i. Lorenzer's forståelse af forsvarsmekanismer beskriver han gennem sit begreb 'de-symbolisering', der opstår, når subjektet bliver nødt til at sprogforandre eller fortrænge erkendelser og erfaringer, der er traumatiske for subjektet (Nagbøl 2002, 286).

Hermed er lærings- og erfaringsdannelse en anden forståelse af læring:

» (...) hvilke nye oplevelser og udfordringer der bliver anledning til læring, og hvilke ikke, afhænger af en konkret samspil mellem hverdagslivs sociale rammer og livshistoriske erfaringer, medieret gennem den individuelle lærende krop og bevidsthed«
(Salling Olesen 2017b,33)

Salling Olesen tager udgangspunkt i Lorenzer's teori om materialistisk socialisering, hvor erfaringsdannelse og læring forstås som en 'on-going' proces gennem livet, hvilket er identisk med Dewey og Kolb.

Den livslange læringsforståelse kalder på et bredere læringsbegreb (Leth & Baagøe 2018). Derfor er Salling Olesens måde at forstå læring på, på baggrund af erfaringsdannelser, netop en oplagt tilgang til at forstå læring og erfaringsdannelse. Den kan rumme en mere kompleks og bredere forståelse af læring, der anerkender og inkorporerer livserfaringerne som betydningsfulde for muligheden for erfaringsdannelser. Det vil sige, at læringen ikke er styret af en underviser og et klasserum, men kan forekomme alle steder.

5.5.2.1 Opsamling på læring og erfaringsdannelse

Fra en *psycho-societal* tilgang forstås erfaringsdannelse som en kompleks proces, der sker på baggrund socialiseringsprocessernes dannelse af menings- og erkendelsesstrukturer. Disse kommer fra de sceniske og symbolske interaktioner, der er afsættet for perception af verden. Gennem sprogets symboler bliver det muligt at få forståelse af både den indre og ydre verden, som subjektet har erfaret.

Det er det centrale i afhandlingens forståelse; at læring og erfaringsdannelse kan forekomme i alle livets sammenhænge. Der påvirker hermed meninger og erkendelser der, ændres, omformes, forkastes eller tilskrives ny betydning og skaber nye, anderledes erfaringer af virkeligheden - hvilket er en personligheds- og identitetsudviklingsproces, der er funderet i de samfundsmæssige strukturer. Når læringsprocesserne netop foregår i professionsuddannelser, der er rettet mod et fremtidigt arbejde, ændres den personlige identitet, samtidig med at professionsidentiteten udvikles. Dette vil jeg nu forsætte med, da det ligger i forlængelse af læring og erfaringsdannelsen.

5.5.3 Professionsidentitet i en psycho-societal forståelse

Weber og Salling Olesens forståelse af professionsidentitet er sensitiv overfor den subjektive livshistories betydning for dennes udvikling. Allerede i indledningen har jeg præciseret, at Weber og Salling Olesen forstår udvikling af professionsidentitet som en del af lærings- og socialiseringsprocesserne.

Salling Olesens forståelse af professionsidentitet er:

»Jeg forstår professionel identitet som særlige subjektive processer, der indebærer identifikation med kombinationen af nogenlunde veldefineret diskursiv størrelse, visse stereotypiserede eller mytologiske praksiserfaringer og tilbørsforholdet til gruppen« (Salling Olesen 2004,135)

Det særlige ved Salling Olesen (2004) og Weber (2010) er deres særlige tilgang til at undersøge professionsidentitet:

»To examine "professionalization" is a way of studying the effects on individuals of trends in work and in society at large - but at the same time a possible point of departure for subjectivity in a historically relevant sense, anchored in collective learning processes« (Salling Olesen 2000c,7).

»This theoretical position neither implies a mechanical influence of society on subjectivity, nor a mere human shaping of society. It approaches learning and experience as a complex process of historical change that possess subjective and objective dimensions (cf. Lorenzer 1972, Salling Olesen 2007b, 2007d). Personal interaction and primary socialization form decisive traits of subjectivity, but throughout the life course different situations form new horizons and lead to new thematizations« (Weber 2010, 331).

Det er tydeligt, at de begge tager afsæt i Lorenzer's teori og kritisk teori samt i forståelsen af det dialektiske forhold mellem subjektet og samfundet. Med andre ord en professionsidentitet, der skabes på baggrund af subjektivitetsdannelsen i opvæksten, der er påvirket af samfundsstrukturene, som barnet er opvokset i, kombineret med uddannelsessocialisering og arbejdspladssocialiseringen (Weber 2003,118). Weber argumenterer for, at læring er en progressiv proces, der etableres i en dialektisk forbindelse mellem kollektive, kulturelle erfaringer og individuelle livserfaringer, helt i tråd med Salling Olesen. Disse processer giver specifikke perceptioner, som kan ændre social praksis eller fastholde individet i at være vedholdende i forhold til disse tilbudte muligheder for ændringer. Læringsudbyttet kan lokaliseres på flere niveauer, relateret til personen. Det kan enten være viden, færdigheder eller ændring af en persons identitet (Weber 2013). Derfor bliver anerkendelsen af deres tidligere erfaringer i uddannelsessfæren vigtig, da det er en kombination af tidligere erfaringer og socialiseringsprocessen, der pågår på uddannelsen, der skal hjælpe subjektet til at forene og danne den nye professionsidentitet.

For at få anerkendelsen fra samfundet side kræves der også noget af de professionelle:

»Societal recognition is based on the assumption that professionals do not only possess the necessary skills, but can also be expected to act in an altruistic way, the identification with occupation is conditioned i.a. by its privileged status in society, etcetera« (Weber 2010,329)

Hermed er der fra samfundets side en forventning til de professionelle, udover deres faglighed, om, at de vil 'ofre sig' for den autorisation, som de har fået af samfundet. At udvikling af professionsidentiteten sker som en sammensmeltning af subjektiviteten ind i professionsidentiteten (Laursen m.fl. 2005, 33; Weber 2003; Salling Olesen 2000b) betyder, at der sker socialiseringsprocesser i uddannelser (der er en del af uddannelsesdeltagelsen) og i praksis (arbejdslivet),

der er vigtige faktorer for professionens egen selvforståelse, såvel som for den personlige udvikling og for nye erfaringsdannelser.

Professionsidentitet er særligt subjektivt forankret, da den er skabt på baggrund af subjektets læringsproces, selvfølgelig knyttet an til fagligheden og de socialiseringsprocesser, der sker i uddannelsen. Derfor er det muligt, gennem en forståelse af og forskning om subjektivitet, at forstå professionerne ifølge Weber (2004) og Salling Olesen (2004), da de subjektive processer er indlejret i professionens selvforståelse.

For at kunne blive anerkendt i professionen skal subjektet både kunne knytte an til og/eller have gjort op med sine meninger og erkendelser fra opvæksten, i uddannelsen og på arbejdsmarkedet for at kunne identificere sig som professionel - da omverdenen og professionen selv har nogle forventninger til deres virke (Salling Olesen 2000b). De skal trække på deres viden og færdigheder, som de skal sætte i spil i forhold til deres personlighed, således at deres handlinger fremtræder som professionelle kompetencer, der er til gavn for deres klienter/borgere/kunder.

»Identity is thereby not seen as a final and stable definition, but as a partly fluent, partly contradictory, and always active engagement and (re)construction of one self« (Salling Olesen 2007,45).

Dette er Weber enig i, men beskrivelser det lidt anderledes:

»Arbejdsidentiteten bygger på stabile indre-psykiske forudsætninger for at regulere livsudkast og adfærd på en måde der anerkender det arbejdsmarked man agerer i – men som samtidig sørger for at man høster anerkendelse og har muligheder for at udfolde sig autonomt. Det bedder vist ”at finde sin rette hylde”, men problemet i dag er at der hele tiden er nogle der bygger om på realsystemet!« (Weber 2003,118).

Weber understreger her betydning af den subjektet tilegnelse på lignende måde, som Laursen m.fl. (2005,33) og Salling Olesen (2000b,6). Hun præciserer, at identitetsprocesser også indeholder en løbende udvikling for at fastholde anerkendelse fra arbejdsmarkedet, og ikke mindst samfundets øgede udviklingshastighed får betydning for arbejdstageren, der skal rumme og omsætte disse ændringer hele tiden.

Den psycho-societal tilgang giver mulighed for at forstå dannelse af professionsidentitet på baggrund af individuelle, subjektive identificeringer med

professionen. Identificering sker på baggrund af subjektets livserfaringer, der er forankret i historisk konkrete versioner af samfundsmæssige rationaler. Derfor kan dannelse af professionsidentitet hos subjektet være modsætningsfuld, da ændringen af subjektets identitet kræver ændring af mening og erkendelsesstrukturer for at kunne forene subjektet med professionens værdier og normer, da disse ligger til grund for professionsidentiteten og hermed også spejler professionens selvforståelse.

5.6 Analytiske greb til empirien

Med afsæt i min problemformulering, *Hvilke betydninger har IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for læring og erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse i professionsuddannelse?* og på baggrund af afsnit 5.5, vil jeg nu klarlægge min tilgang til empirien og vise mine analytiske greb fra den psycho-societal approach, som anvendes til at besvare problemformuleringen. I afsnit 5.7 diskuterer jeg deltagerbegrebet og efterfølgende, hvordan det bliver til et analytisk greb.

5.6.1 Analytiske greb fra en psycho-societal approach

Jeg har gået til mine analyser med en opmærksomhed rettet mod nøglebegreberne i problemformuleringen. Disse begreber knytter sig, som jeg har diskuteret, til en række andre centrale forståelser og begreber, jeg har indkredset i min teoretiske diskussion. Jeg vil her kort opsummere de centrale begreber, der også har fungeret som søgebegreber i min analyse.

Livshistorie, socialisering, erfaringer og livsudkast benytter jeg som centrale analytiske greb. I en psycho-societal tilgang giver disse mulighed for en dynamisk forståelse af menings- og erkendelsesstrukturerne ud fra de scenisk og symbolske interaktioner. De åbner for muligheden for at kaste lys over betydninger af tidlig socialisering og de livshistoriske forudsætninger, som de IKV-studerende tager med sig ind i uddannelse.

Vægten er på deres erfaringers betydning for at kunne ændre deres mening og erkendelse af verden, som både afspejles i de sociale normer, de er opvokset i, i deres livserfaringer og i hverdagslivet, der har betydning for deres tidligere og kommende livsudkast. Livsudkast handler om, hvordan man vil eller kan leve på baggrund af sine erfaringer. Ændringer af livsudkast sker løbende med

både nye og gamle måder at forstå verden på, og det bliver analytisk brugt både som en form for reflekterede ønsker og interesser, men knyttes også til håb, frygt og modstand i forhold til forandringer i livet på baggrund af erfaringer, der skaber handlinger. Livsudkastet giver på denne måde mulighed for at se på den forandringsproces, som erfaringsdannelserne bringer med sig, såvel som fremtidsforestillinger.

Læring og identificering er ligeledes centrale analytiske begreber, der ifølge den psycho-societal tilgang viser sig gennem forsvarsmekanismer, såsom ambivalenser og modstand. Forsvarsmekanismer, ambivalenser og modstand viser sig i empirien som et tegn på igangværende erkendelsesprocesser af, at tidligere forståelse af virkeligheden kan være anderledes. Modstand er subjektets måde at forsøge at opretholde dets selvforståelse og identitet på og kan forstås som et udtryk for bearbejdning og integrering af nye selvforståelser og herigennem læring og identificering med professionen. Ud fra den psycho-societal tilgang kan disse forsvarsmekanismer også ses sprogligt gennem perspektivskifte og modsatrettede fortællinger som måder at tale om noget på, der er svært. Mens brugen af sprogfigurer kan være med til at synliggøre forståelser af det levede liv og dets betydning. Modsatrettede fortællinger i livshistorien er symbolske for, hvordan der er blevet sat spørgsmålstegn ved den tidligere socialiseringsproces og hermed ved muligheden for at ændre mening, der kan skabe en ny erkendelse og give nye erfaringer med virkeligheden – en måde at ændre virkelighedsopfattelsen gennem læring, der muliggør udvikling af professionsidentitet.

5.7 Uddannelsesdeltagelse

Jeg tilføjer, til en psycho-societal forståelsesramme, begrebet 'uddannelsesdeltagelse', da jeg ser et behov for en tydeligere forståelse af, hvad uddannelsesdeltagelse indebærer. Uddannelsesdeltagelse anvendes som et bredt begreb, der kan sætte fokus på nogle centrale elementer, som jeg allerede har vist i tidligere præsenterede forskning, såsom på at være aktiv eller ikke-aktiv, fokus på sprog, subofficiel kommunikation, gruppedannelse (Ulriksen m.fl. 2009), former for motivation, som et forsøg på at finde vej i uddannelse (Ahrenkiel m.fl. 1998; Illeris 2013), såvel som forståelse af, hvad der er attraktivt (Hjort 2005), og hvad der er meningsfuldt (Illeris 2013). Den psycho-societal forståelse af læring og identitetsdannelse anerkender uddannelsesdeltagelse som værende vigtigt –

da interaktion med medstuderende, undervisere, de institutionelle rammer og praktikken er en del af læringsprocesserne (Salling Olesen 2017). Det uddybes ikke her, hvordan betydningen af uddannelsesdeltagelse skal gribes an, men at den forstås som en del af læringsprocesser. Det bliver en del af omstændighederne, som læringsprocessene er indlejret i, som både kan være formidlende såvel som hindrende for læringsprocesserne. I Salling Olesens forståelse af professionel identitet anvendes *"tilhørsforholdet til gruppen,"* underforstået professionen fra afsnit 5.5.3. Kirsten Weber kræser ligeledes om uddannelsesdeltagelsesforståelsen i hendes begreb om dobbelthed, hvor jeg citerer hende i afsnit 5.5.2.: *"hvordan tilegner sig uddannelsens kultur og faglighed"*. Her er det tydeligt, at identificering med uddannelseskultur og fagligheden er et vigtigt element i forståelse af læring og erfaringsdannelsen og i den efterfølgende mulighed for at identificere sig med professionsidentitet, som jeg i afsnit 6.2, 6.3 og 6.4 præciserer gennem analyse af de implicitte forventninger til studerende, inspireret af Ulriksen (2004). Wackerhausen (2004) er ligeledes optaget af relevante kollektive dynamikker af at blive *'en af vores slag'*. I hans forståelse af processen til at blive *'en af vores slags'* skriver han, at det også sker under uddannelse. Hermed synes der at være enighed, men ikke et fælles begreb for at begribe uddannelsesdeltagelse. Derfor ser jeg et behov for at supplere med mere præcise forståelser af kulturelle og sociale elementer til begrebet uddannelsesdeltagelse, da en afgørende mulighed for at tilegne sig professionen også handler om at få lov til at være en del af fællesskabet på og i uddannelsen. Hermed ser jeg uddannelsesdeltagelse som en identificering med uddannelsen - og det at være studerende som et element af at kunne danne en professionsidentitet. Jeg har fundet inspiration til yderligere forståelser af uddannelsesdeltagelse hos Larsen m.fl. (2016), *Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver*. Artiklen er skrevet med henblik på udsatte unge, men jeg mener, den også er generel anvendelig, da der er tale om relationsprocesser, som er gældende for alle i uddannelse.

Larsen m.fl. argumenterer for, at der er brug for en forståelse af uddannelsesdeltagelse som et komplekst begreb, der indeholder et anerkendt tilhørsforhold gennem deltagelse i faglige og sociale fællesskaber. Det er vigtigt for subjektet at være i:

»Inkluderende fællesskaber, der giver mulighed for identifikation og for at føle sig som en del af noget større (Larsen m.fl. 2016, 116). [...] En teoretisk kobling af begreber om tilhør, social læring og sted(er) muliggør en orientering mod en processuel forståelse af identitet og meningskabelse, hvor steder spiller en central rolle både som

noget, mennesker skaber, og som noget, der er medkonstruerende af sociale relationer og identitetskonstruktioner (Jensen 2008) « (Larsen m.fl. 2016, 123).

Uddannelsesdeltagelse knytter sig an til et geografisk sted, hvor der er forhandlinger mellem deltagerne for herigennem at positionere sig i forhold til hinanden. Dette kan blandt andet ske gennem inklusion og eksklusion af fællesskaberne. Hermed skabes der mulighed for *at passe ind og høre til* (Larsen m.fl. 2016). Her kan henledes til Wackerhausen's forståelse af at være *en af vores slags*, da deltagelsesformer og normer også knytter sig til de forestillinger om lønarbejde, professionel adfærd, viden og identifikation, som uddannelsen også er bærer af; samt til de øvrige politiske og institutionelle vilkår, som uddannelserne konkret og uddannelsessystemet mere generelt er underlagt. Hermed er deltagerens uddannelsesdeltagelse også indlejret i en 'særlig' institutionel ramme, som knytter an til og afspejler en række bredere samfundsmæssige vilkår og strukturer. Det betyder, at en del af den teoretiske forståelse af uddannelsesdeltagelse er, at konteksten, hvori uddannelsesdeltagelse udspilles, har betydning, der også er med til at forme livsudkastet for subjektet i dennes særlige selvforståelse og identificering med professionen.

En anden central pointe i Larsen m.fl.'s forståelse af uddannelsesdeltagelse er, at motivation og deltagelse også indeholder kulturelle elementer:

»Samtidig må motivation og deltagelse i uddannelse forstås i relation til de forskellige faglige kulturer og skolekulturer på uddannelsen, som også har central indflydelse på unges forskellige deltagelsesmuligheder. Her kan det påpeges, at livet rundt om skolen – ungdomslivet, familielivet, kærlighedslivet osv. – netop har betydning for livet i skolen (Hjort-Madsen 2012)« (Larsen m.fl. 2016, 113).

Den faglige kultur og skolestrukturen fremhæves som vigtige forståelser for at forstå uddannelsesdeltagelse, som også Illeris (2003) fremhæver. Den anden pointe, Larsen m.fl. har i ovenstående citat, er betydningen af hverdagslivet (nutiden), der spiller en central rolle i forståelsen af uddannelsesdeltagelsen, da det for subjektet gælder om at få hele livet til at hænge sammen og være meningsfuldt. Derfor er hverdagslivet og uddannelse sammenvævet i oplevelsen af at *høre til*. Det sidste væsentlige bidrag fra Larsen m.fl.:

»Der er således grund til i udforskningen af ungdom at være teoretisk (og empirisk) optaget af, hvordan unges lære- og identitetsprocesser udspiller sig i dobbelttheden mellem på den ene side at høre til et sted (hvem er jeg? hvor hører jeg til?) og på den anden side at længes efter noget andet (hvem ønsker jeg at blive? hvor ønsker jeg at høre til?) (Antonsich 2010)« (Larsen m.fl. 2016, 121-122)

Her argumenterer Larsen m.fl. (2016) netop for betydningen af uddannelsesdeltagelse, som sker gennem at finde tilhør, da dette skaber muligheden for dannelse af identitet. Hermed bliver denne identificering både en identificering, som er meningsskabende, som i afhandlingen er professionsidentitet. Men også identitet i nuet, med medstuderende, uddannelsen og det at være studerende. Det er tydeligt, at Larsen m.fl. er inspireret af Wengers (2004) praksisfællesskaber såvel som Lave og Wengers (1991) *situated learning*, som de ser i en kritisk teoretiske forståelsesramme, da de også forholder sig til samfundsmæssige vilkår og strukturer, der kan påvirke uddannelsesdeltagelsen.

Larsen m.fl.'s (2016) forståelse af identitetsdannelse og uddannelsesdeltagelse er mere præciseret. De forstår uddannelsesdeltagelse som indlejret i uddannelsessfæren i en social interaktion med de øvrige deltagere. Dette er ikke i modstrid med Lorenzer's forståelse af socialisering, men her suppleres denne forståelse med overvejelser om betydningen af deltagernes integration og identifikation igennem uddannelsen.

En central pointe for afhandlingen er at forstå uddannelsesdeltagelse gennem informanternes interaktioner med medstuderende, undervisere og uddannelsesinstitutionens rammer. Hermed bliver uddannelsesrummet betydningsfuldt for subjektets mulighed for at skabe tilhør og herigennem for at kunne kvalificere sig til og identificere sig med professionen. Også det komplekse hverdagsliv og de livssituationer, der udspiller sig under uddannelsen, får betydning; konflikterne, suboffentlig kommunikation, den aktuelle opbakning, som de IKV-studerende kan finde i deres medstuderende, partnere og evnen til at tilknytte sig et nyt livsudkast som en mulig fremtid. Alt dette for betydning, da subjektet har brug for anerkendelse af omverden og for at være en del af noget større. Denne supplerung giver mig mulighed for følgende analytiske greb til empirien.

5.7.2. Analytiske greb fra kulturkritisk teori

Uddannelsesdeltagelse anvendes som analytisk greb gennem forståelse af tilhørsforhold, der viser sig gennem muligheden for og hvordan IKV-studerende etablerer et tilhørsforhold til uddannelsen, underviserne og deres medstuderende. Det er blandt andet gennem deres fortælling om, hvordan de føler sig inkluderet eller ekskluderet af fællesskabet, der har betydning for deres mulighed for læring og anvendelse af deres erfaringer. Hermed ses også,

hvordan de IKV-studerende positionerer sig selv og knytter an til deres uddannelse, medstuderende, undervisere og hverdagsliv. Dette søger jeg i analysen ved i citaterne at finde ud af, hvem det er, de IKV-studerende identificerer sig med; deres medstuderende og/eller uddannelsen, herunder identificering med professionen, som et udtryk for udvikling af professionsidentiteten eller noget helt tredje.

Gennem ovenstående opmærksomhed suppleres min psycho-societal tilgang med en mere udfoldet kulturanalytisk opmærksomhed, som dog fortsat trækker på kritisk teori.

Jeg vil afsluttet kapitlet med min forståelse af denne inspiration og de sammenhænge mellem begreber, som jeg ser i mit begrebsapparat.

5.8 Sammenhænge mellem begreberne livshistorie, læring, erfaring, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse

Den psycho-societal tilgang ser subjektet som dannet gennem interaktioner med omverden – de er både sceniske og symbolske. Hermed dannes subjektets psykiske strukturer på baggrund af kultur og det sociale, der er indlejret i de gældende samfundsstrukturer, som gennem livet er en on-going proces. Hermed bliver socialiseringsprocesser anerkendte som læringsprocesser, der er skabt på baggrund af tidligere erfaringer, hvilket bliver afsættet for fremtidig erfaringsdannelse. Det er gennem socialisering og erfaringsdannelse, at subjektet får en selvforståelse af, hvem det er, og hvilket livsudkast der synes u-/muligt på baggrund af subjektets socialisering. Hermed er det synligt, at livshistorien har en central betydning og dermed bliver forudsætningen for subjektets fremtidige muligheder og barrierer.

Subjektet indgår i relationer med andre subjekter, hvilket skaber mulighed for at skabe nye erkendelser af virkeligheden. Derfor er uddannelsesdeltagelsesbegrebet særligt interessant, da uddannelsesdeltagelse ikke bare handler om de intrasubjektive processer, men også har de intersubjektive processer for øje. At kunne finde tilhør blandt andre subjekter (medstuderende, undervisere, samlever, børn etc.) skaber således mulighed for at få ny viden, nye færdigheder, der på baggrund af livshistorien kan blive til erfaringer. Derudover giver

uddannelsesdeltagelse mulighed for at identificere sig med arbejdet gennem praktikker og undervisningen på uddannelsen. Det vil sige, at på baggrund af uddannelsesdeltagelse og læring kan subjektet ændre på egne værdier og normer og hermed tilegne sig sin egen særlige subjektive professionsidentitet. Ændring af egne værdier og normer er en udviklingsproces eller fortsættelse af socialiseringsprocessen, nu ind i professionen, men den ændring sker ikke umiddelbart, men kan aktivere forsvarsmekanismer, da subjektet som udgangspunkt har brug for at fastholde sin egen selvforståelse. Det er gennem undersøgelse af subjektivitet, det bliver muligt at forstå de samfundsmæssige funderinger både i forhold til personlig udvikling og i forhold professionen.

Det er derfor centralt for afhandlingen at forstå denne særlige komplekse læringsproces for den enkelte gennem analyse af livshistorien, for derigennem at kunne trække forudsætningernes betydning frem for læring, erfaringsdannelse, professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse, således vi kan blive klogere på, hvordan det opleves at være studerende på professionsuddannelserne, bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen, når man er optaget på baggrund af IKV.

Efter jeg nu har tydeliggjort, hvordan jeg med analytiske greb, inspireret af især den psycho-societal approach og kritisk teori, vil fortolke min empiri, og efter en beskrivelse af sammenvævningerne mellem begreberne, vil jeg nu præsentere den dybdehermeneutiske analysestrategi, der er grundlagt af Alfred Lorenzer (1975).

5.9 Den dybdehermeneutiske analysestrategi

Lorenzer bruger den psykoanalytiske metode som afsæt for forståelse af subjektet gennem en hermeneutisk fortolkning. Fortolkningen sker på baggrund af en forståelse af de psykiske strukturer og erfaringsdannelsen, der dannes gennem socialisering, der er forankret i den historiske materialitet. Dette er i overensstemmelse med Gadamer's filosofiske hermeneutiske tilgang (Gadamer 1989), da de begge er optaget af fortidens påvirkning på nutiden og sprogets symbolske betydning. Lorenzer åbner ydermere for muligheden for forståelser af socialiseringsprocessens betydning for subjektet, hvor de enkelte interaktionsformer skaber betydning på baggrund af interaktionserfaringerne, der danner mening og forståelse af vores virkelighed på baggrund af vores livshistorie.

Læring og/eller erfaringer dannes på baggrund af interaktioner og bliver til erindringsstrukturer, som vi trækker på resten af livet, eller indtil vi lærer og/eller erfarer, at tingene kan være på andre måder. Det vil sige, at erindringsstrukturen er nonverbale referencer tilbage til en livspraksis af erfaringer. På denne måde konstitueres der en forventningshorisont til omverdenen, og det påvirker menneskets måde at tolke verden på. Dette kan forstås som Gadamer's forståelseshorisont, men styrken ved Lorenzers teori er, at han beskriver de psykologiske processer, der ligger til grund for den forventningshorisont (den særlige socialiseringsproces), som mennesket møder verden med på baggrund af dets psykiske struktur, der afspejler dets håndtering af modsætninger mellem det mulige og det ikke-mulige, som er kulturelt, socialt og samfundsmæssigt funderet.

Lorenzer udviklede, i forlængelse af hans 'materialistiske socialisationsteori', den dybdehermeneutiske kulturanalyse, da han var interesseret i de symboler, som han forstår som oplevelsesfigurer og erindringsmønstre (Nagbøl 2002, 299). I hans opfattelse bliver kunst et udtryk for det levede liv og det samfund, som ligger til grund for det levede liv. I tråd med Lorenzer's anvendelse af forskellige videnskabelige paradigmer, Freud og Marx, som han tager afsæt i skabelsen af sin socialisationsteori, anvender Volmerg & Leithäuser i 1988 Lorenzer's dybdehermeneutiske kulturanalyse som afsæt for udviklingen af en empirisk analysestrategi for socialvidenskabelige tekster (Leithäuser & Volmerg 1988).

Jeg bliver første gang præsenteret for den dybdehermeneutiske analysestrategi på SQUID⁸-seminaret i Dubrovnik 2014. Analysestrategien kaldes *Metode i Dubrovniktraditionen* og er skrevet af Hollway og Volmerg. Metoden er identisk med metoden, som Salling Olesen og Weber, (2013, 46-47) kalder "*In-Depth Hermeneutic Cultural Analysis*". Men der findes nyere versioner (Andersen og Dybbroe 2016), og senest er versionen af Dubrovnik-metoden, der er skrevet på dansk af Gripsrud og Mellon (2017, 71-81). De refererer alle tilbage til Lorenzer's dybdehermeneutiske analyse, der søger tekstens manifest - intentionen med

⁸ SQUID er en samling af forskere fra England, Tyskland, Norge og Danmark, der har den psyko-soziale tilgang til forskning til fælles. Her deltager både professorer, lektorer, adjunkter og ph.d.-studerende i en skøn sammenblanding. Hver deltager bidrager med eget empirisk materiale. Dette fortolkes i mindre grupper, derudover læses og diskuteres teoretiske tekster.

fortællingen/udsagnet og det latente, de skjulte betydninger i teksten, som en scenisk forståelse, der har til hensigt at give en forståelse af den samfundsmæssige betydning, som fortællingen/udsagnet er indlejret i.

Den dybdehermeneutiske analysestrategi giver mulighed for at vægte og åbne de sceniske fortolkninger i éns analyse i forskellig grad.

Det første trin i denne strategi er at få et helhedsindtryk af hele teksten. Det bliver også betegnet som *'den horisontale forståelse'* af teksten, hvorfra temaerne for éns analyse opstår. Her har jeg gentagende gange lyttet interviewene igennem. Samtidig har jeg set på den transskriberede tekst og brugt mig selv som redskab til at resonere de følelser og reaktioner, som jeg hørte og så ud fra tonen, betoningen og de kropslige reaktioner - sammenholdt med mine notater om mine oplevelser af interviewet.

Herefter forsættes med *'den vertikale forståelse'* (dybde). Den består af 3 trin:

Første spørgsmål er: Hvad bliver der sagt? Det er i forhold til Lorenzer's manifest, niveauet af teksten, der kan gengives præcist.

Det andet spørgsmål er: Hvordan bliver det sagt? Dette spørgsmål har to formål. Det første er: Hvordan fortælles det? Her tolkes på ordvalg, pauser, vaklen, perspektivskifte, undvigelser, tonen, stemningen (glæde, bekymring, vrede) og fortællerens egen position i forhold til andre.

Det andet formål er modoverførsel som fortællingen/udsagnet skaber hos forskeren. Det vil sige den oplevelse, forskeren får ved denne fortælling/udsagn - her forstået som 'hvad er det, teksten sætter i gang hos forskeren'? Altså reaktioner såsom den emotionelle påvirkning, teksten giver fortolkeren. Disse kan være normative, underholdende, fornærmende eller stødende og hænger sammen med helheden af teksten. Hvad er den gennemgående følelsesmæssige stemning? Dette svarer i Lorenzer's teori til en ansporing af de sceniske interaktioner.

Det tredje spørgsmål er: Hvorfor er det sagt på denne særlige måde? Det er her i analysen de skjulte betydninger kan dukke op, der kan være fra sceniske og symbolske interaktioner⁹.

⁹ Det har været en diskussion - også blandt de, som arbejder med en psycho-societal approach, i hvilken udstrækning der tolkes frit på elementer af sceniske og symbolske interaktioner. Hvor Dybbroe og Andersen (2016) benytter sig af en mere tekstnære

I udvælgelsen af de dele af fortællingen, som medtages i analysen, gøres der i den dybdehermeneutiske analyse brug af frit flow og leden efter åbninger, uoverensstemmelser, specielt brug af sproget, hop i historien, pludselige afbrydelser af historien eller underlige måde at relatere sig til emnet eller hinanden på. Det er i disse citater, der, ifølge analysestrategien, oftest findes værdifulde informationer.

Som det fremgår i beskrivelsen af den analytiske metode, gør man i høj grad brug af sig selv. Derfor er det vigtigt, at fortolkeren er meget opmærksom på egen for forståelse og fordomme (som beskrevet i afsnit 5.2.2) og mulige blinde pletter. Kollektive fortolkningsgrupper vægtes som værende et vigtigt element ved brug af denne metode, da dette giver forskeren mulighed for at se andre perspektiver på teksten end den umiddelbart synlige. Man kan opleve, at man i fortolkningsgruppen er uenig om fortolkningen, hvilket kan være med til at henlede opmærksomheden på andre fortolkningsmuligheder, som samtidig skal forstås som metodens kollegiale intersubjektive validering.

Nationalt har jeg deltaget i en fortolkningsgruppe, som mødtes en gang om måneden på RUC. Her har vi, i mere eller mindre struktureret forum, kigget på bidder af tekster og fortolket disses betydninger. Det har åbnet for muligheden for at lære af andre mere erfarende brugere af den dybdehermeneutiske analysestrategi og har givet indsigt i muligheder eller veje, som tekstens materiale også kunne tage. Internationalt har jeg deltaget i SQUID's årlige seminar i 2014 og 2015. Det har været meget inspirerende, da andre nationaliteter kan se kulturelle sprækker i materialet, som jeg som forsker selv er blind for. Deltagelsen

tilgang end f.eks. Salling Olesen og Weber (2013), der gennem læsninger af sceniske og symbolske interaktioner forfølger de undertrykkende elementer, som subjektet er indlejret i ved at tolke vidtgående på tidligere erfaringer og socialiserings betydninger. Dybden af analysen er meget omdiskuteret, f.eks. hvad angår det etisk forsvarlige eller muligt fyldestgørende i at argumentere for, at undertrykkende elementer bliver styrende for læreprocesser og erfaringsdannelse, selv om disse synes at være ubevidste for subjektet. Samtidig rummer dybden i analyserne også nogle styrker, fordi det giver mulighed for forståelse af socialiseringsprocessernes vidtgående betydning for subjektets handlinger eller mangel på samme. Diskussionen ligger i forlængelse af kritikken af Lorenzer's forståelse af sceniske interaktioner (se afsnit 5.4). Jeg har af samme grund med forsigtighed gjort brug af fortolkninger af skjulte betydninger og tydeliggjort, når der er tale om denne form for fortolkning.

i disse kollektive fortolkningsseminarer og -grupper er en del afhandlingens validering.

Jeg vil nu præsentere, hvordan jeg udmønter de temaer, der har været styrende for min analyse, og som bliver den struktur, jeg anvender i fremstillingen af min empiri. Dette er det første trin i den dybdehermeneutiske analysestrategi.

5.9.1 Fremstilling af strukturen og temaer fra de livshistoriske interviews

I min praktiske tilgang til analyserne har jeg fulgt den dybdehermeneutiske analysestrategi. Derfor starter hvert interview med en præsentation af fortolknings- og forståelsesrammen for analyserne, jf. den hermeneutiske cirkel (afsnit 5.2.1), der er helheden, hvori dele af fortolkninger skal forstås og den dybdehermeneutiske analysestrategi (afsnit 5.9), 'den horisontale forståelse'. Jeg kalder dette afsnit for *De livshistoriske forudsætninger*. Her skitseres livshistoriske forudsætninger, der kan have betydning for fortolkningen. Der introduceres til den familiemæssige situation, fortælling og udsagn om normer og værdier, der kan tilskrive opvækstens socialiseringsprocesser og erfaringer fra barndommen, som kan have betydning for forudsætningerne for uddannelsesdeltagelse - og sidst informantens hverdagsliv. Herefter følger en beskrivelse af *interviewforholdene*; hvor interviewet er fundet sted, mødet mellem fortælleren og interviewer set ud fra et interviewerperspektiv og -fortolkning. Inden jeg bevæger mig vertikalt ned i analysen, vil jeg beskrive de fire temaer, der har været styrende for besvarelse af min problemformulering. Temaerne præsenteres i en kronologisk rækkefølge, der er i overensstemmelse med livshistorien udvikling. De fire temaer for den dybdehermeneutiske analyse er:

Baggrund der ført til nyt livsudkast: Temaet indeholder citater, der ifølge subjektet er grunde, forklaringer, begrundelser for uddannelse gennem IKV. Herunder også særlige hændelser, som informanten tillægger betydning for ændring af livsvilkår og motivation for at starte på netop den valgte uddannelse.

Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen: Temaet omhandler udtalelser, der siger noget om oplevelsen med optagelsespraksissen; stemning, følelsesmæssige fortællinger om IKV-processens betydning for den enkelte.

Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse: Temaer der beskriver uddannelses-sfæren - altså de andre studerende, undervisningsmetoder, undervisere og rammer, der for informanterne har større eller mindre betydning, samt fortællinger om, hvordan erfaringerne kan sættes i spil i uddannelsen, og hvordan de oplever deres egen læringsproces.

Fremtidig professionsidentitet: Dette tema indeholder ytringer om håb, frygt, angst og usikkerhed for informanternes fremtid i forhold til professionsretning/-er.

Jeg afslutter analyserne med en *opsamling*, hvor jeg vil besvare problemformuleringen ud fra det enkle subjekts livshistorie betydning for læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.

Før jeg laver en detaljeret beskrivelse af, hvordan interviewene er foregået og af de overvejelser og refleksioner, jeg har haft i den forbindelse, vil jeg først skrive noget mere overordnet om livshistoriske interviews og metodiske refleksioner i forbindelse med forskningsprocessen.

5.10 Livshistoriske interviews

Afhandlings ærinde er at forstå de livshistoriske forudsætninger betydning, hermed er det livshistoriske interview en forudsætning for at kunne besvare problemformuleringen. Samtidig kalder det teoretiske afsæt i kritisk teori og forståelsen af socialiserings betydning for subjektet på en metode, der kan rumme forståelse af tidligere erfaringers betydning for læreprocesser, som jeg har beskrevet i kap. 5. Derfor har jeg valgt det livshistoriske interview som metode. Livshistorisk interviewmetode er et kvalitativ forskningsinterview, der søger at afdække og forstå forskellige kulturelle, sociale og individuelle livsforløb 'indefra'/'nedefra' - et forsøg på at begribe det levede liv og de handlinger, det har afstedkommet. Et hverdagsliv, der er levet og mærket af kroppen og bevidstheden synes interessant for at opnå forståelse for livsforløbet, dets handlinger, fortællerens selvforståelse, menings- og erkendelser såvel som selvforstået sammenhæng til omverden. Som Fog skriver:

»I det kvalitative forskningsinterview er det netop personens handlinger og hans følelser og tanker - hans bevæggrunde - vi er interesseret i. Personen er en konkret og enestående person, der har sin egen historie og de egenskaber, handlemuligheder og

handlefærdigheder, der er udviklede af netop ham i denne historie» (Fog 2004, 142).

Den særlige pointe ved den livshistoriske metode er, at man lader interviewpersonen fortælle om de nedslag i livet, som interviewpersonen tillægger særlig betydning for handlinger og barrierer, indenfor den overordnede ramme, som jeg har skitseret gennem brugen af tidslinjen, som jeg uddyber i afsnit 5.10.1. Dette sker også ud fra en antagelse om, at livshistorien og de interaktioner, der sker gennem livet med omverden, har betydning for et hvert menneskeliv, jf. mit teoretiske afsæt om socialisering og interaktioners betydning for udvikling af mennesker.

Jeg ønsker viden om folkeskoleoplevelser, hvori fortællinger om barndommen indgår, livet fra folkeskolen og op til nuet, hvori uddannelsesvalg, jobvalg, skift mellem job og ikke mindst hændelser imellem, som subjektet tilskriver har en betydning for bevægelserne fra et nedslag til et andet. Heri indgår fortællinger om ungdoms- og voksenlivet, der munder ud i fremtidsperspektiver på baggrund af den igangværende professionsuddannelse.

I udviklingspsykologien beskrives *livscyklus* af Erikson (1971), hvor ungdomsdyder er *troskab*, hvor mennesket gennem venskaber og kollegiale fællesskaber skaber sin identitet gennem troskab og loyalitet til fællesskabet. Det er på den måde, ungdommen finder sin plads i historien og samfundet (Erikson 1972, 93). Den voksnes centrale dyder er *kærlighed, omsorg og visdom* (Erikson 1971, 84). Det er her familielivet og hermed forpligtigelser etableres overfor ægtefælle/samlever og børn. Derfor må subjektet undertrykke egne ønsker for at indfri disse forpligtigelser. Familien er på baggrund af ungdommens valg også med til at etablere fundamentet for identiteten (Erikson 1971). Denne identitet udbygges med rollen som mor eller far, hvor kærlighed, omsorg og visdom gives videre til børn og andre. Forståelse af livscyklus udfordres af moderniteten, derfor kan livscyklussen ikke forstås som kronologisk, da subjektets modning og livskriser ikke følger en bestemt logik. En 25-årig kan opleve en skilsmisse lige såvel som en 40-årig, og børnefødsler sker igennem en længere år-række. Derfor er det netop vigtigt at fastholde livshistorien som subjektiv, hvor nedslagene har en særlig betydning for subjektet, alt efter hvilke handlinger og barriere nedslagene muliggør.

Den livshistoriske fortælling er en subjektiv tolkning og fremstilling af eget livsforløb. I selve fortællingen sker der to ting.

Et; fortælleren vælger i konteksten at fremhæve emner og temaer, som synes interessante for fortællingen og giver et kronologisk/meningsfuldt handlingsforløb/livsforløb. Hermed styres interviewet også af fortælleren, og det er med afsæt i det meningsfulde for fortælleren, at der spøges ind af interviewer. Intervieweren er derfor lydhør overfor, hvordan fortælleren bringer en livshistorisk forståelse – eller fortællerrammen - frem (Andersen 2001).

To; samtidig reflekterer fortælleren over sig selv og sine handlinger set i retrospektiv. Dette giver fortælleren mulighed for indsigt i eget levet liv samt for at fremhæve sider af sig selv, som er mere i overensstemmelse med sit eget selv-billede og sin selvoplevede identitet. Der stilles åbne spørgsmål, der kan give fortælleren mulighed for at reflektere og forstå egne perspektiver på problemstillinger (Andersen 2001).

Hensigten med det livshistoriske interview er, i denne afhandling, *ikke* terapeutisk eller at lave en biografisk fremstilling, men at få et indblik i de subjektive processer, kulturelle og samfundsmæssige betydninger og forståelser, der i anerkendelse af livslang læring danner forudsætninger for uddannelsesdeltagelse, erfaringsdannelse og identifikation med professionen.

Det livshistoriske interview er åbent overfor og afsøgende i forhold til analysens temaer. Derfor fremstilles analysen ikke altid struktureret på baggrund af spørgsmål ind til temaet. Interviewpersonen kan fortælle om temaerne på baggrund af selvvalgte nedslag i livshistorien som en del af fortællingen. Det vil sige, at det livshistoriske interview er sensitivt overfor at belyse elementer af analysen, uden at der spørges direkte til temaet.

Det livshistoriske interview som metode har flere ligheder med bl.a. biografi, selvbiografi, autobiografi, de narrative livshistoriske interviews. Livshistorisk metode har mange facetter og indgår i mange forskellige teoretiske paradigmer. Det er derfor afgørende at betragte livshistorien som en fælles betegnelse for en metode til indsigt i individuelle livsforløb (Schütze 1983; Horsdal 1998; Gulstand 1996; Bertaux 2003; Liversage 2005).

I uddannelsessammenhæng bruger Peter Alheit biografiske interviews. Han er optaget af den subjektive læreproces og de strukturelle samfundsmæssige betydninger for læring (Alheit 1995). Han interesserer sig for den subjektive psykologiske proces som Linda Andersen (2016), der bruger den livshistoriske tilgang til at vise den individuelle dynamiske læreproces, der er indlejret i en

historisk, kulturel og samfundsmæssig kontekst. Hun argumenterer for, at dette giver mulighed for at indkredse de subjektive transformative processer (Andersen 2003). Det er netop også mit formål, når jeg vil forstå de livshistoriske forudsætninger betydninger, da jeg antager, at informanterne i interviewene udtrykker personlige betydninger i forhold til de nedslag i livshistorien, de vælger, vi skal tale om. På den måde kan jeg gennem min analyse på baggrund af livshistorien få nogle mulige forståelser af, hvordan tidligere oplevelser og erfaringer har betydning for subjektets selvforståelse og selvkonstruktion, som det livshistoriske interview også er (Liveng 2007).

Det livshistoriske interview giver på den måde mulighed for at forstå, hvordan tidligere oplevelser og erfaringer kan have betydning i forhold til uddannelsesvalg, mulighed for erkendelser og herigennem læring, måder at identificere sig med medstuderende, uddannelse og professionsarbejdet, såvel som hverdagslivets betydning for uddannelsesdeltagelse.

Den livshistoriske metode giver en særlig mulighed for, gennem den selvoplevede fortælling af livs- og identitetsforståelse, at forstå den subjektive dannelsesproces - hvilket er interessant i den globale samfundsudvikling, der er fyldt med samfundsmæssige forståelser af alle de muligheder, vi har som individer, og hvor de skjulte kulturelle samfundsstrukturer gør, at det ikke 'bare' lader sig gøre. Så for at forstå udviklingsprocesser er der brug for en metode, der kan synliggøre de blokeringer og barrierer, der er for udnyttelse af de oplagte livsmuligheder.

Salling Olesen fremhæver følgende som væsentligt for den livshistoriske tilgang, som er praktiseret på RUC:

»In a very elementary sense, the life history' approach draw attention to the individual lived life as a context for learning. We do not try to produce a causality track of the individual life course, but instead, try to understand how specific individuals experience their present in the light past and their subjectively projected future« (Salling Olesen 2007, 43)

Livshistorien rummer muligheden for forståelse af, hvorfor de IKV-studerende ikke har fulgt den traditionelle uddannelsesvej, og måske i nogen grad de tilfældige livshistoriske hændelser, der påvirker subjektets livsudkast, der enten kan lukke eller åbne for muligheden for uddannelse.

Salling Olesen argumenterer for, at det livshistoriske interview har mulighed for at give en forståelse for den særlige professionsidentitet, der er sammenflettet med den personlige udvikling (Salling Olesen 2004); som (Laursen m.fl.

2005, 33) betegnes som det særlig ved professionerne, fordi den livshistoriske metode er sensitive overfor at fremhæve de særlige processer for den enkelte i deres udviklingsproces.

5.10.1 Interviewet

På nær et enkelt interview, foregår alle interviewene på uddannelsesstedet i et af mødelokalerne. Rammen er et mødelokale i traditionel forstand med et stort mødebord, omgivet af adskillige stole. Det sidste interview foregår i et lille vejledningslokale. De vælger selv, hvor de vil placere sig i forhold til mig, og det har de gjort uden problemer eller italesættelse af præmissen. Derfor har nogle af interviewene været 'face to face', mens andre har valgt, at vi har siddet mere med siden til hinanden. Goodson og Adair (2007) skriver, at placeringen mellem interviewer og den interviewede kan have stor betydning for samtalen. Jeg synes ikke, der har været en forskel at spore på denne baggrund i mit materiale, men jeg har tænkt, det var vigtigst, at den interviewede fik valgmuligheden. Jeg har budt på vand og kaffe samt slik og gulerødder under interviewet for at skabe en hyggelig atmosfære.

Interviewet starter med udfyldelse af en samtykkeerklæring (Bilag 6), hvorefter jeg pointerer for den interviewede, at der ikke er tale om en eksamen, og at der ikke er rigtige eller forkerte svar; såvel som det hverken er en evaluering af dem som person eller af uddannelsen. Jeg fremhæver, at det for mig er vigtigst at få deres perspektiv på livet. Denne intro kalder Kvale for en 'briefing' (Kvale 2001, 132).

Det er vigtigt at holde sig for øje, at magtforholdet i et forskningsinterview ikke er gensidigt. Der er ofte en magtasymmetri, da intervieweren som udgangspunkt er styrende for, hvad der tales om (Kvale 2001, 32). Det livshistoriske interview søger at mindske denne magtasymmetri, da det er fortælleren, der styrer, hvilke livsnedslag som synes vigtige. Det fraskriver dog ikke, at der er en magtasymmetri. Jeg har bevidst valgt at lave interviewene på bygningskonstruktøruddannelsen først, da jeg ikke på sammen måde som på fysioterapeutuddannelsen har en magtposition qua mit virke som studievejleder og underviser. Gennem arbejdet med afhandlingen har jeg været væk fra fysioterapeutuddannelsen i et år, før jeg interviewede de IKV-studerende der. Det ændrer ikke ved, at de studerende, jeg interviewer, kender mig fra mine tidligere roller. Derfor taler vi om, at jeg ikke er der i kraft af mit tidligere virke, men nu som ph.d.-

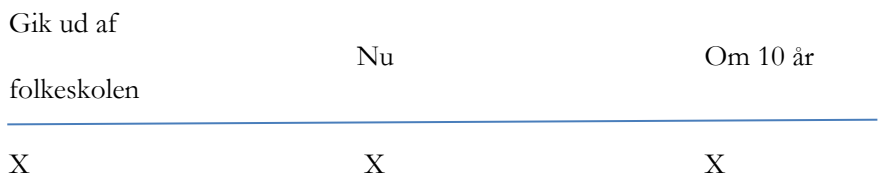
studerende og for at få en forståelse af, hvordan de oplever at være IKV-studerende.

Interviewet er startet med nogle faktaspørgsmål af almen karakter; såsom alder og bopæl, om de har børn etc.

Jeg præsenterer dem for tidslinjen (figur 1, se nedenfor), som jeg har valgt at anvende som et støtteredskab i interviewene; både til den jeg interviewer, og til mig selv. Visualisering af det tidsrum, vi taler om og muligheden for at skrive på tidslinjen, skaber et fælles overblik over fortællingen.

Figur 1: Tidslinjen

Fortæl mig, hvad der er sket i den mellemliggende tid?
Hvor er du nu i dit liv?



(Figur 1 viser en oversigts linje, der indikerer livsforløbet fra efter folkeskolens afslutning og frem til nutiden, som er som studerende på den pågældende uddannelse, samt en fremtid fra nuet og 10 år frem, som indikerer håb og drømme for fremtiden.)

Jeg anvender tidslinjen, som har tre pointer: 1. Den er med til at skabe en fortrothed mellem os, da det bliver visuelt og konkret for informanten, hvad det er, vi skal tale om, og hvilket forløb interviewet har til hensigt. 2. Den er med til at lave en forankring til det konkrete nedslag på tidslinjen. 3. Den skaber sammenhæng i livshistorien, hvor centrale nedslag bliver konkrete holdepunkter i forhold til andre nedslag.

Indholdet bestemmes af informanten, og her spiller interaktionen mellem informanten og intervieweren, samt den kontekst vi befinder os i, en rolle for, hvilken livshistorie der vil blive fortalt den pågældende dag, og hvilke perspektiver informanten vælger at fremhæve (Thomsen 2013). Jeg har oplevet, at mine informanter hurtigt har opridset deres arbejdsrelaterede livshistorie: 'Efter folkeskole lavede jeg det og det, og derefter det og det, og så søgte jeg ind på uddannelsen'. Her har jeg været tilbageholdende og ladet dem fremhæve de nedslag, som for dem syntes vigtige. Efterfølgende har jeg taget udgangspunkt

i disse nedslag og bedt dem om at uddybe dem. Jeg spurgte ind til sammenhængene mellem nedslagene, og hvad der ellers syntes naturligt i sammenhængen. Jeg har ligeledes spurgt til de følelser, som var i de pågældende nedslag, og informanternes fornemmelse af omgivelsernes støtte og opbakning, eller manglen på samme, samt om de har oplevet, at de har følt sig påvirket af andre. Alle spørgsmål, som har givet anledning til fordybelse i selve livshistorien. Jeg undertiden spurgt ind til min perception af den fortalte situation for at høre, om den er i overensstemmelse med det, de gerne vil sige med historien, og for at forstå hvad det er, der er på spil og som en måde at få af- eller bekræftet min forforståelse på.

I denne periode, interviewet pågår, opbygges der en fortrolighed mellem den interviewede og intervieweren. Det er faldet mig meget naturligt, og jeg er blevet forbløffet over den åbenhed, mine interviewede har vist mig.

Jeg tænker, at det giver fortælleren en oplevelse af, at jeg oprigtigt er interesseret i deres fortælling, og jeg har oplevet det som værende en åbning for yderligere fordybelse for fortælleren, hvad Thomsen (2013) fremhæver som en af forcerne ved livshistoriske fortællinger. Divergens taget i betragtning, mellem hvilken livshistorie der bliver fortalt den pågældende dag og i den pågældende kontekst, kunne der argumenteres for, om det ville påvirke brugbarheden af interviewet. Men da det bevidst er med i forhold til selve interviewsituationen og analysefasen, har det en mindre betydning. I selve interviewsituationen stilles der spørgsmål til evt. opståede modsætninger for at sikre, at den mening, som fortælleren ønsker udtrykt, kommer frem, og at der bliver en gennemsigtighed i den måde, jeg fortolker livshistorien på.

I afslutningen af interviewet, hvor informanten synes at have fortalt og uddybet de perspektiver, der synes relevante for livshistorien, har jeg haft støttespørgsmål, som jeg har skrevet ned på et stykke papir (Bilag 7). Dette peger i retning af et semistruktureret interview, men jeg vil argumentere for, at disse støttespørgsmål ikke skal opfattes som så. Jeg har brugt disse spørgsmål i afslutningen af interviewet som en form for tjekliste for, om vi havde talt om forskellige aspekter af afhandlingens formål. Derfor er der også flere overlappende spørgsmål, således jeg let kunne bruge et spørgsmål, der koblede sig til den allerede fortalte livshistorie.

Interviewet afsluttes med en 'debriefing' (Kvale 2001, 132), hvor jeg igen fortæller, hvad jeg skal bruge interviewet til, at informantens identitet vil blive

anonymiseret, og at, hvis informanten har fortrudt sit samtykke, på et hvert efterfølgende tidspunkt kan trække sig fra projektet.

Efter interviewet var slut, har jeg nedskrevet mine umiddelbare tanker om interviewet, om det gik godt eller skidt, om der var noget, der overraskede mig, og skrevet om det særlige, jeg oplevede ved netop dette interview. Dette er speciel vigtigt i forhold til den anvendte teoretiske forståelse, da disse indtryk kan have betydning for analysen af den sceniske interaktion. Det kunne f.eks. være, at informanten sad uroligt, når snakken faldt på familieforhold, eller andre former for kropsudtryk.

I forhold til det videnskabelige arbejde er det vigtigt - i forhold til metode - også at forholde sig til etiske overvejelser ved anvendelse af livshistoriske interviews. Derfor vil jeg i det næste afsnit beskrive min etiske overvejelser.

5.11 Etiske overvejelser

Når man starter et forskningsprojekt, er det vigtigt at gøre sig etiske overvejelser om, hvad dette projekt indebærer af etiske dilemmaer. Jeg vil i dette afsnit vise mine refleksioner, og beskrive hvordan jeg har søgt at højne forskningsprojektet rent etisk.

I forhold til videnskabsetik skriver Brinkmann og Tanggaard (2015), at det er vigtigt at forholde sig til etikken i alle faser af forskningsprocessen. Afsættet for dette afsnit starter i *generelle etiske overvejelser*, hvorefter etik i forhold til *samtykke*, *anonymisering* og *fortrolighed* i forskning synliggøres.

5.11.1 Generelle etiske overvejelser

Dette projekt skal ikke godkendes af Den Nationale Videnskabsetiske Komité, da projektet ikke laver forsøg med mennesker eller biologisk materiale. Til gengæld skal det anmeldes til datatilsynet, da der indsamles fortrolige oplysninger om deltagerens liv, såsom sociale forhold/problemer, interne familieforhold m.m. Dette er sket under en fælles datatilsynsanmeldelse på RUC for forskning i livshistorie. Projektets erkendelsesinteresse er forståelse af IKV-studerendes livshistorier betydning for deltagelse, lærings- og identificeringsprocesser i

professionsuddannelsen på et subjektforståelsesniveau og på et samfundsmæssigt forståelsesniveau

Da jeg interviewer deltagerne, efter de er optaget på uddannelserne og derfor selv er i gang med deres egen udviklingsproces, vurderer jeg ikke, at jeg påvirker dem i denne proces. Jeg fralægger mig ikke ansvaret for, at de livshistoristiske interviewmetoder kan sætte en refleksion i gang hos deltagerne både i forhold til deres levede liv, deres uddannelsesmæssige løbebane, hvor de er i deres liv lige nu såvel som deres fremtidsperspektiver. Derfor er det for mig vigtigt i denne proces at være åben overfor deltager og gennem hele interviewet være opmærksom på, der *ikke* er tale om en terapeutisk proces, men et forskningsinterview (Fog 2004). Der er en ulige magtrelation mellem den udforskede og forskeren (Brinkmann & Tanggaard 2015, 470), som det etisk er vigtigt at holde sig for øje i selve interviewsituationerne og forsøge at mindske. Dette har jeg gjort ved at pointere, at jeg er ph.d.-studerende - altså studerende ligesom dem og ved i overvejende grad at stille åbne spørgsmål. Som studerende forsker er jeg oprigtigt interesseret i deres oplevelser, og det skaber en relation mellem den interviewede person og mig. Jeg har bestræbt mig på at være nærværende, imødekommende og anerkendende i denne relation, da jeg er interesseret i at få så mange nuancer af informanternes fortællinger om deres oplevelser af at være IKV-studerende og af deres hverdagsliv som muligt.

5.11.2 Samtykke

Jeg har informeret samtykke på samtlige af mine deltagere (bilag 6), således det er tydeligt for informanterne, hvad formålet med interviewet er. De kan trække sig på et hvert gældende tidspunkt i forskningsprocessen, der er ingen risici forbundet med deltagelse og deres oplysninger vil blive behandlet fortroligt. Dette sker blandt andet ved, at jeg, efter endt behandling af interviewene, sletter både lydoptagelser og de transskriberede interviews, således det ikke er muligt at tilgå råmaterialet.

Alt materiale bliver forsvarligt opbevaret under forskningsprocessen på krypteret server og alle ud printede papirer bliver makuleret efter brug.

5.11.3 Anonymisering og fortrolighed

Jeg er meget optaget af anonymisering, da jeg arbejdede med et lille datamateriale og i nogle tilfælde med særlige sårbare informanter, hvorfor jeg ønskede at forhindre muligheden for genkendelse.

Derfor har jeg ændret på informationer, navne og særkende, der kunne lede opmærksomheden hen imod informanten. Det får ikke betydning for selve fortolkningen af informationerne, men har udelukkende til hensigt at sløre informantens identitet. Jeg har samtidig været opmærksom på en reel og fair fremstilling af deres livshistorie.

Der er særlig to informanter, som, grundet deres særlige livshistorie som psykisk syg og fængslet, har været særligt udfordrende at anonymisere. Den psykisk syge har ikke fortalt nogen på uddannelsen, at hun har en diagnose – men oveni er hun også kvinde, som vi ved, der er få af. Derudover har jeg også en informant, der sidder i fængsel – men som jeg skriver i indledningen, så bruges IKV også som et rehabiliteringsredskab, og han er ikke ene om at bo i fængslet og være på denne uddannelse. Det udfordrer dig min anonymisering, og det er derfor også vigtigt at være striks omkring fortroligheden, så der ikke kommer informationer videre fra forskningsprojektet, der kan være belastende for informanterne.

5.12 Rekruttering af informanter

Jeg har gennem studieadministrationerne på UC'erne modtaget en oversigt, der er lavet på baggrund af studiejournalerne, hvor studerende, optaget via IKV, har en særlig kode. På oversigten kan jeg se deres UC-mailadresse og oplysning om, hvilket modul de er på.

Efter en grundig gennemgang viser det sig, at der i perioden fra februar 2014 til august 2015 på bygningskonstruktøruddannelsen er registeret 10 IKV-optaget studerende. Tre er ikke længere på uddannelsen; de er stoppet midt i uddannelsen. To af de tre er frafaldet; dem har jeg kontaktet både via mail og telefonisk. De var meget afvisende, og ingen af dem ønskede at deltage i projektet. Det er beklageligt, da jeg er overbevist om, at de kunne have givet nogle andre perspektiver på og erfaringer med at være IKV-studerende.

Den tredje er optaget på en anden professionsuddannelse, men ønskede heller ikke at deltage. Af de resterende syv er der tre, som ikke ønsker at deltage, de begrundet ikke dette valg.

De resterende fire har indvilget som informanter. Kønskvotienten på de resterende fire er en kvinde og tre mænd; de er i alderen 23-45 år, én har en erhvervsuddannelse, de andre har ingen uddannelse, men har taget 1-3 Hf-entkeltfag, som fra uddannelsessiden er blevet sat som betingelse for optagelse via IKV. To har egne børn, en har papbørn, og den yngste har endnu ikke stiftet familie.

I samme periode har der på fysioterapeutuddannelsen været ni studerende, der på baggrund af en IKV er optaget på uddannelsen; to havde afsluttet uddannelsen indenfor undersøgelsesperioden, og der er to, der har afbrudt uddannelsen. Den ene havde dumpet flere eksaminer og havde et meget negativt forhold til uddannelse, derfor ønskede han ikke at deltage. Den anden stoppede på grund af alvorlig sygdom i nærmeste familie og var optaget af dette. Derfor ønskede han ikke at deltage.

Hermed er der fem mulige informanter; en var positivt vurderet, men blev ikke optaget og havde i mellemtiden gennemført en Hf og var optaget gennem kvote 1. Det efterlader mig med fire, hvor en, uden begrundelse, ikke ønskede at deltage. Det efterlader tre informanter på fysioterapeutuddannelsen, hvor kønskvotienten er to kvinder og en mand. De er i alderen 29-40 år. En har en videregående uddannelse, mens de to andre har en erhvervsuddannelse. Kvinderne er begge mødre, mens manden ikke har stiftet familie.

Goodson og Adair (2007) skriver, at det er vigtigt med en god udvælgelse af sine informanter, således variation og flere aspekter bliver synliggjort. Som ovenstående viser, har min målgruppe som udgangspunkt været meget lille, og jeg har derfor ikke haft mulighed for at selekttere, men har brugt alle de deltagere, som havde lyst til at være med.

5.12.1 Kontakten til de studerende

Jeg har først taget kontakt til de studerende via deres UC-mailadresse. I en kort mail (bilag 8), forklarer jeg dem, hvorfor jeg kontakter netop dem, og hvorfra jeg ved, at de er IKV-studerende.

Jeg gør det klart, at det er frivilligt at deltage i undersøgelsen, og at de kan trække sig når som helst i processen. Ydermere gør jeg dem opmærksom på, at deres oplysninger vil blive behandlet fortroligt; der er ingen risiko forbundet med deltagelse i projektet. Jeg foreslår et par datoer og et tidspunkt ud fra deres

studieskema. Jeg har haft held med brugen af mellemtimer eller dage, hvor de har tidligt fri, således interviewene ikke har været 'alt for' forstyrrende i deres hverdagsliv.

5.12.2 Transskriptionen

Dataindsamling foregår ved optagelse af interviewet. Data er efter endt interview en lydfil, der skal igennem en vekslingsproces - nemlig transskription, således det bliver en tekst. I denne oversættelse går der informationer tabt (Brinkmann & Tanggaard 2015, 43). Interviewet foregår i det "*talte dynamiske sprog*", mens det skrevne sprog er reduceret. Det understreger behovet for at skrive noter efter endt interview.

Jeg har selv transskriberet to interviews og får hjælp til transskribering af de øvrige fem interviews. Selve transskriptionen af interviewene kan være en del af analysen, der giver mulighed for en særlig dybe. Jeg har i stedet valgt at gennemlytte interviewene flere gange og har samtidig læst det transskriberede materiale for at korrigere for fejl. Disse har mest været af dialektisk karakter. Da brugen af stemmen er en væsentlig del af udtryksformen, hvori der kan ligge mange nuancer, har jeg haft en særlig opmærksomhed på stemmens brug, følelsesmæssige udtryk m.m. og jeg argumenterer for, at jeg på den måde har opnået den samme særlige tætte forståelse af mine informanternes fortællinger, som hvis jeg selv havde transskriberet interviewene.

Jeg har selv efterfølgende tilføjet disse betoner direkte i teksten og har tilføjet tre punktummer (...), hvor der er pause i fortællingen. Jeg har gennemskrevet teksterne, således man kan læse ordene og sløjfet dialekten for at højne anonymiteten, med mindre at den specifikke betydning har været understøttende for læsevenligheden.

Før jeg starter selve analysen af min empiri, vil jeg analysere den særlige uddannelsessfære, som i afhandlingen er bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne. Det gør jeg, fordi store dele af den præsenterede uddannelsesforskning (Larsen m.fl. 2016; Ulriksen 2004; Salling Olesen 2007; Johannsen m.fl., 2005; Wackerhausen 2004; Weber 2001) peger på, at uddannelsessfæren har betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

6. Professionsfeltet, Bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne

Hensigten med dette kapitel er at vise den konkrete kontekst, som de IKV-studerende træder ind i, når de starter på uddannelserne. Derfor starter jeg med en *Kort karakteristik af professionerne og professionsuddannelserne*, deres fælles særkende og historiske forankring i samfundet. Som det fremgår af den teoretiske præsentation af læring, erfaringsdannelse, identificering med professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse, i afsnit 5.5.2, 5.5.3 og 5.7, har konteksten, hvor denne udvikling finder sted, en betydning for muligheder og barrierer for at denne udvikling finder sted for den enkelte. Konteksten er for afhandlingen professionsuddannelserne, der er historisk forankret. Derfor vil jeg starte med en kort karakteristik af professionerne, som tjener som en baggrundsforståelse for professionsbegrebet og dets udvikling, hvorefter fokus flyttes over på professionsbacheloruddannelsernes kendetegn.

Derefter laver jeg en analyse af de konkrete uddannelser, hvor jeg i *Uddannelsernes implicitte forventninger til de studerende* argumenterer for, hvordan jeg, gennem inspiration fra *Den Implicitte Studerende* af Ulriksen (2004), opbygger en analyse, hvorfra det er muligt at få indblik i de implicitte forventninger, der er til studerende på de professionsuddannelser, som jeg præsenterer; *Bygningskonstruktøruddannelsens forventninger til den implicitte studerende* og *Fysioterapeutuddannelsens forventninger til den implicitte studerende*, der er analyser af uddannelsernes implicitte studerende ud fra *historie perspektiv, køn, paradigme, uddannelsesopbygning, uddannelsens kompetencemål, optagelseskriterier, didaktiske tilgange* og *den særlige selvforståelse i uddannelsen*. Hver uddannelse afsluttes med en *Opsummering af de implicitte forventninger til bygningskonstruktør- og fysioterapeutstuderende*, der fremhæver de væsentligste pointer af implicitte forventninger i den specifikke uddannelse.

6.1 Kort karakteristik af professionerne og professionsuddannelserne

6.1.1 Kort beskrivelse af professionernes begreb

Professionsudøverne hører til samfundets vidensarbejdere. Klassiske professioner defineres som værende læge, advokat, præst og ingeniør. Op igennem historien har disse professioner haft en legitim autoritet fra samfundets side. Professionernes særkende er deres særlige viden, kunnen og erfaringer indenfor deres afgrænsede professionsfelt samt den anerkendelse, der følger fra samfundet. De skal løse komplekse opgaver, i oftest vekslende kontekster på baggrund af deres professionelle skøn (Hjort 2012, 48-49).

De klassiske professioner var dannet på baggrund af den industrialiserede samfundsorden, og der fulgte logikker omkring autoritet og erfaring (Salling Olesen 2000b; Hjort 2006). Professionssociologisk forskning ser professionerne udefra (Salling Olesen 2004). Der findes to toneangivende forståelser af professionerne; Parson's funktionalistiske forståelse af professionerne og Weber's monopolforståelse. Parson er særligt positiv overfor professionerne og forholder sig primært til deres sagkyndighed og professionsetik; det særlige hensyn til klienten. Hjort beskriver Parsons perspektiv som et perspektiv, der har fokus på faktisk funktion og social legitimitet i et specialiseret samfund (Hjort 2006b). Parson teori er deskriptiv og normativ, hvilket han kritiseres for af Laursen (2004, 25-39), men samtidig anerkender Laursen ham for, at nogle af hans pointer fortsat er gyldige, på trods af at hans teori er forholdsvis gammel.

Max Weber er grundlægger af den anden forståelse, der også kaldes den neo-weberianske tilgang. Tilgangen påpeger samfundsmæssige logikker, der går bagom de professionelle selvforståede rationaler. Hjort beskriver Webers teori som et spørgsmål om magtrelationer og monopoldannelse (Hjort 2006b), der sker gennem brug af '*social closure*', hvor en gruppe af mennesker, indenfor et særligt arbejdsfelt, gennem deres udøvelse af arbejdet, etablerer et arbejdsmonopol ved at udelukke andre mennesker for at deltage i det arbejde og derigennem opnår status og materielle privilegier (herunder autorisation af staten) (Salling Olesen 2004, 132).

Den neo-weberianske tilgang kritiseres af Salling Olesen for at overse forudsætningen for, at det kan lade sig gøre, nemlig at de studerende og professionelle tilegne sig professionskompetencerne og hermed udfører professionsopgaver.

Professionerne er nødt til at ændre sig i takt med samfundet. En af de større ændringer er de internationale politiske diskurser, der ønsker at ændre samfundet fra det industrialiserede samfund til videnssamfundet (som beskrevet i kap. 2).

Efter etableringen af videnssamfundet, der ligger vægt på evidensbaseret praksis og effektivisering, skyder nye professioner op, her iblandt bygningskonstruktør- og fysioterapeut-professionerne, der i forskningslitteraturen betegnes som 'semiprofessionelle' eller 'wanna be'-professionelle (Hjort 2004; Salling Olesen 2000b); hvilket ligeledes kan tolkes som en måde at tilegne sig magtpositionerne på. Denne samfundsændring sætter fokus på viden, og derfor kommer kampen om viden og den 'rette' viden i fokus, hvilket gør det svære for professionerne at fastholde deres monopol.

Afhandlingens pointe med anvendelsen af en livshistorisk tilgang er at belyse de subjektive betydninger i for læring og erfaringsdannelse for herigennem at kunne danne en subjektiv funderet professionsidentitet. Dette sker selvfølgelig i professionsuddannelsen gennem forening af den subjektive forståelse af verden og det arbejde, som professionen repræsenterer. Herigennem vil det blive muligt at beskrive udviklinger i professionen, da min grundantagelse er, at *arbejdet og dets samfundsmæssige form konstituerer subjektiviteten* (Salling Olesen 2004, 135). Derfor vil jeg ikke gå videre med de sociologiske diskussioner om professionerne, men fortsætter med kendetegn ved professionsuddannelserne.

6.1.2 Professionsbacheloruddannelsernes kendetegn

Professionsuddannelserne har historisk set haft deres særkende gennem den specifikke profession og vekseldannelse, der knytter an til det fremtidige arbejde. De har fungeret som selvejende institutioner. Men i år 2000 sker der en markant ændring, da bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne, som mange af de andre mellemlange videregående uddannelser med MVU-loven (Retsinformation 2000), blev gjort til professionsbacheloror. Dette sker med intentionen om øgning af fagligheden og i et forsøg på at lave et mere fleksibelt uddannelsessystem, hvor man kan tage en direkte overbygning på universitetet (Guldager & Jacobsen 2012).

Uddannelserne sideordnes herved med universiteternes bacheloruddannelser, men adskiller sig fra disse ved at have en større grad af erhvervs- og praktikordninger; det der betegnes som vekslende uddannelser. Uddannelserne skal

være professions- og udviklingsbaserede, og der skal være tilknytning til forskningen inden for uddannelsernes fagområde (Siig Andersen & Sommer 2003, 50).

Det betyder en ændring i uddannelserne fokus, fra at skabe dygtige praktikere, til at skabe dygtige praktikere med en stærkere teoretisk fundering. Det udmærkes tydeligst i de ændrede krav til underviserne, der skal have en master- eller kandidateksamen. Tidligere har underviserne på de mellemlange videregående uddannelser været de dygtige praktikere, der havde et solidt erfaringsgrundlag (Højvang 2005). Der sker hermed et skred i professionsidentiteten, som nu skal rumme flere kompetencer; både den dygtige praktiker, men også den gode teoretiker, der kan reflektere og sammenholde praksis i forhold til det teoretiske grundlag, der skal indfries for opnåelsen og anseelse af at være en dygtig professionsarbejder.

På baggrund af dette handler meget af forskningslitteraturen på professionsområdet, i relation til de studerende, om, hvordan forbindelsen mellem teori og praksis forenes (Haastrup & Knudsen 2015, 309), hvilket efter min mening er en lidt for snæver skelnen, da uddannelserne ikke blot er teoretisk. Det er netop her, vekslede uddannelserne udmærker sig ved at have praktiske fag, hvor det er muligt at omsætte teorierne til praksis.

Transformation fra den dygtige praktiker til den reflekterede, teoretisk funderede praktiker giver uddannelserne udfordringer, da omstilling i uddannelsen synes hurtigere end i praksis. Derfor efterlades de studerende i et krydsfelt, hvor de skal navigere mellem forskellige forventninger og krav (Fauske m.fl. 2008, 75). Dette krydsfelt må, alt andet lige, kræve 'robuste' studerende, der er klar til at tage ansvar for egen læring og praksis i en modsætningsfyldt og kompleks uddannelsessfære, hvor der ligger en forventning om aktiv deltagelse hos de studerende.

Dette var en kort generel beskrivelse af professionsuddannelserne og af de forventninger, der på baggrund af aktuelle samfundsstrukturer er til uddannelsesdeltagelse. Nu vil jeg vende blikket mod afhandlingens specifikke professionsuddannelser; bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne.

6.2 Uddannelsernes implicitte forventninger til de studerende

Inspireret af Lars Ulriksens (2004) *Den implicitte studerende* vil jeg analysere uddannelsernes implicitte forventninger til professionsstuderende på hhv. bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne. Den implicitte studerende kan ikke umiddelbart findes ud fra et enkelt element af uddannelserne, men rummer både en forståelse for kultur og traditioner indenfor det enkelte fag, såvel som for undervisnings- og arbejdsformer, der kan forstås som implicitte koder, der alle skal knækkes, for at den studerende kan anerkendes som ”*fuldgyldigt medlem af fællesskabet*” (Ulriksen 2004).

Jeg har derfor valgt at tage afsæt i professionernes historie, køn, paradigme, uddannelsesopbygning, kompetencer, optagelseskriterier, didaktiske tilgange og den særlige selvforståelse, for at synliggøre den implicitte forventning til afhandlings studerende. Dette kan bibringe et indblik i, hvilken uddannelsesdeltagelse der kan finde sted, og på hvilke måder rammerne for uddannelserne gør det muligt for de studerende at koble sig til uddannelserne tilbud af læring og identifikation med uddannelsen - og hermed også med professionen.

Figur 2: Skematisk oversigt over uddannelserne.

Oversigt over uddannelsernes ligheder og forskelle	Bygningskonstruktør	Fysioterapeut
Historik	Stammer fra bygmesteruddannelsen og er historisk set overvejende en maskulin uddannelse (Hansen 2012)	Stammer fra sygegymnaster-, masør- og massøse-uddannelserne og er historiske set overvejende en feminin uddannelse (Jørgensen 2017)
Primær arbejdsopgave	”At visualisere ideerne for bygherre, fremstille gode arbejdsanvisninger til håndværkere som grundlag for byggeprocessen og til at medvirke i ledelsen og formidling samarbejdet mellem håndværkerne i byggeprocessen”. (Hansen 2012)	”Physical therapy provides services to individuals and populations to develop, maintain and restore maximum movement and functional ability throughout the lifespan. This includes providing services in circumstances where movement and function are threatened by ageing, injury, pain, diseases, disorders, conditions or environmental

		factors. Functional movement is central to what it means to be healthy” (WCPT 2014).
Formål med uddannelsen	”Formålet med bygningskonstruktør-uddannelsen er at kvalificere den uddannede til selvstændigt at kunne planlægge, lede og varetage teknisk og administrativt arbejde inden for projektering og udførelse af bygge- og anlægs opgaver” (Retsinformation 2009)	”Formålet med uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi er at kvalificere den studerende til efter endt uddannelse selvstændigt at kunne lede, udføre samt koordinere patient- og borgercenteret fysioterapeutisk virksomhed gennem evidensbaseret praksis. Fysioterapeuten retter sine ydelser mod såvel den danske sundhedssektor som et globalt sundhedsperspektiv med det formål at fremme, optimere, vedligeholde og genskabe funktionsevne, sundhed og livskvalitet for borgere gennem alle livets faser. Den uddannede opnår kompetencer til at kunne deltage i forsknings- og udviklingsarbejde og til at kunne fortsætte i teoretisk samt klinisk kompetencegivende efter- og videreuddannelse” (Retsinformation 2016).
Kompetencer	Lede, planlægge og udføre - identificere og håndtere (se mere bilag 1)	Håndtere, tage ansvar, udøve, selvstændig, påtage sig, tilpasse sig, udvikle, ansvarlighed (se mere bilag 2)
Paradigme	Teknisk videnskab	Sundhedsvidenskab
Optagelsesgrundlag for de ’ordinære’ studerende	”En gymnasial uddannelse eller en af følgende erhvervsuddannelser; anlægsstruktør, brolægger, bygningsmaler, bygningsstruktør, detailhandels-uddannelsen med specialer, ejendomsservice-tekniker, elektriker (bygningssystemer), elektriker (installationsmontør), elektriker trin 1 og 2, handelsuddannelse med specialer, maskinsnedker	”Der optages 35% af de studerende gennem kvote 1; de har en adgangsvidende gymnasial eksamen. Kvote 2 har en adgangsgivende gymnasial eksamen, men karakter-kvotienten er for lav, og de kan derfor blive optaget, hvis de skriver en motivationsbeskrivelse og opfylder følgende krav; arbejdsferaring (min. 4

	(trin 2), Murer (trin 2), snedker (med specialer), snedker (bygningssnedker), tagdækker, teknisk designer (bygge og anlæg), træfagenes byggeuddannelse vvs-uddannelsen, vvs-energiuddannelsen” (UCN 2017a)	mdr.), udenlandsophold (min. 4 mdr.) og eller/ højskoleophold (min. 4 mdr.). Eller med en social og sundhedsassistent-uddannelse med C niveau i engelsk og C-niveau i enten naturfag/fysik/kemi.” (UCN 2017d)
Optagelse	Åbent (ubegrænset)	Lukket (begrænset af sundhedsstyrelsen)
Optagelse af dispensater*	5%	1%
Didaktisk tilgang	Forelæsninger og problembaseret projektarbejde	Blandede didaktiske tilgange, såsom mesterlære, forelæsninger, vekselundervisning m.m.
Praktik	20 uger på 6. semester (UCN 2017b)	29 uger fordelt på 5 semestre (UCN 2017c)
Alder	75 % mellem 23-32 år og 14% er ældre (Harrit & Olesen 2012)	85% er 26 år eller yngre (Harrit & Olesen 2012)
Kønsfordeling blandt studerende (K/M)	10/90 (Harrit & Olesen 2012)	68/32 (Harrit & Olesen 2012)
Mere end 5 år fuldtidserhvervserfaring	44% (Harrit & Olesen 2012)	7% (Harrit & Olesen 2012)

* Dispensater; i dette tal må det være rimeligt at antage, at IKV-studerende er repræsenteret.

Tallene i figuren er baseret på Harrit & Olesens (2012) surveyundersøgelse af VIA-professionsuddannelse, hvor svarprocenten for bygningskonstruktører er 15% og fysioterapeuter er 38%.

6.3 Bygningskonstruktøruddannelsens forventninger til den implicitte studerende

6.3.1 Historisk perspektiv, køn og paradigme

Set fra et historisk perspektiv stammer bygningskonstruktøruddannelsen fra bygmesteruddannelsen, hvis formål har været at give håndværkeren mulighed for at videreuddanne sig indenfor sit fag. Det betyder, at håndværkerne, der er optaget på uddannelsen, mødes med stor anerkendelse, da det traditionelt var herfra, man fik sine studerende.

Arbejdet placerer sig mellem bygherrer/entreprenører og håndværkere som et bindeled mellem to magtpositioner i et arbejdsforhold. Derfor kræver det gode

kommunikative evner og forståelse for begge parter interesse i byggeprocessen. Udviklingen i samfundet har gjort, at der gennem industrialisering af byggeriet har været brug for mere end blot tegne- og konstruktionsforståelse; til i dag også at have fremragende it-kompetencer (Hansen 2012).

Det betyder, at den studerende skal kunne forstå forskellige perspektiver på samme problemstilling og samtidig skal kunne kommunikere mellem disse - i lighed med at der er en forventning om, at de lærer teknologiske computerprogrammer i takt med samfundsudviklingen.

Erhvervet består overvejende af mænd, og der er kun 10% kvindelige studerende på uddannelsen (Harrit & Olesen 2012) - hvilket betyder en maskulin uddannelsessfære.

Formålet med uddannelsen er, at de studerende skal tilegne sig selvstændighed og ledelsesmæssige kompetencer indenfor det tekniskvidenskabelige paradigme. Det kalder på en særlig type studerende, der forstår at tage ansvar for sit arbejde og kan begrunde sine valg gennem logisk argumentation.

6.3.2 Uddannelsesopbygning

Uddannelsen består af syv semestre, hvor man på 1. og 2. semester arbejder med boligbyggeri, grund og huse. 3. semester består af erhvervs- og præfabrikationer - det vil sige det industrialiserede byggeri og et mindre, men valgfrit speciale. På 4. semester arbejdes der med etagebyggeri og speciale, og på 5. semester arbejdes med ombygning og speciale. På 6. semester ligger hele uddannelsespraktikken på i alt 20 uger, hvorefter uddannelsen slutter med 7. semester med endnu et speciale, og den afsluttende bacheloropgave skrives (UCN 2017b).

Der er tre specialeretninger indenfor professionen, som er selvstændige opgaver, der skal løses og som bliver bedømt. Der kan vælges mellem følgende specialiseringer; *Projektering*, hvor der skal løses arbejdsopgaver inden for projektering og rådgivende bygningskonstruktør. *Udførelse*, der har til sigte at udføre opgaver i virksomheder som projektleder. *Beton* sigter på at arbejde med beton, der er det mest anvendte byggemateriale (UCN 2017b). Hermed bliver bygningskonstruktørerne allerede i grunduddannelse specialiseret i bestemte retninger, hvilket kræver at de studerende tidligt i deres uddannelse, og før de har været i praktik, skal tage stilling til deres fremtidige virke.

Deri ligger der en forventning til de studerende om, at de har forståelse for byggeriet og de særlige processer, således de kan placere sig rigtig i forhold til specialiseringen, der får betydning for deres fremtid.

6.3.3 Bygningskonstruktørsuddannelsens kompetencemål

Uddannelsen har seks kompetencer efter endt uddannelse (bilag 1). Jeg tager afsæt i de tre første; det er dem, der kommer tættest på en faglig beskrivelse af, hvad det er, en bygningskonstruktør laver:

- »1) lede, projektere, planlægge og udføre komplekse bygge- og anlægsopgaver, selvstændigt og i samarbejde med andre professionelle*
- 2) identificere eget viden- og læringsbehov og tilegne sig ny viden og omsætte denne i praksis i forhold til professionen*
- 3) håndtere kommunikation mellem brugere, bygherrer, rådgivere, projekterende og udførende om tekniske projektering, udbud og gennemførelse af komplekse bygge- og/eller anlægsopgaver« (Retsinformation, 2017)*

De afspejler alle en meget nøgtern beskrivelse, der ikke fremhæver professionelt skøn, som Hjort (2012) argumenterer der er et, kendetegn ved professionerne. Til gengæld bekræfter det den tekniske videnskabelige tilgang, der bygger på logikker og sandsynligheder.

Kompetencebeskrivelse er meget overordnet. Fagligheden synes sammenskrevet med personlige kompetencer, og beskrivelsen bærer præg af brugen af ordet *'håndtere'*; det vil sige, en bygningskonstruktør skal bruge sig selv som værktøj i disse kompetencer, hvilket giver en forståelse af sammensmeltning af den individuelle identitet og den fagprofessionelle identitet, som Laursen m.fl. beskriver som et kendetegn ved professionerne (Laursen m.fl. 2005, 33; Weber 2003; Salling Olesen 2000b). Dette stiller krav til de studerende om at tage uddannelsen 'ind under huden' og kræver derfor et personligt engagement med stoffet.

6.3.4 Optagelseskriterier & didaktiske tilgange

Optagelseskriterierne viser tydeligt, at der er tale om en meget uhomogen gruppe af studerende. Derfor får optagelsen af de 5% dispensations-studerende heller ikke den store betydning, da de studerende i forvejen har mange forskellige forudsætninger. Dette gør ligeledes, at underviserne ikke opfatter IKV-studerende som noget særligt. En underviser fortæller mig:

- »De IKV-studerende er ikke nogen som helst anderledes, for mig at se, end de øvrige studerende.« (Anonym underviser 2015)*

Det ses som en styrke på uddannelsen, at de studerende kan bidrage med forskellige erfaringer. Uddannelsen er bygget op omkring forelæsninger og problembaseret undervisning, der foregår som projektarbejde. Både undervisere

og studerende er enige om, at denne metode er meget lig det job, som en bygningskonstruktør kommer ud til.

Denne didaktiske tilgang er altså opbygget ud fra to forskellige strukturer; en forelæsning, hvor der er en høj grad af lærerstyring, og problembaseret projektarbejde, hvor de studerende selv skal tage styringen. I gruppearbejdet skal de studerende løse byggeudfordringer, baseret på forelæsninger, egen viden og opsøgning af ny viden. Undervisningen understøtter det selvstændige arbejde i grupperne for indsigt i og forståelse for projekterings kompleksitet og sammenhænge. Det betyder, at de studerende skal finde en måde, hvorpå de kan koble undervisning sammen med deres tidligere erfaringer og få det til at give mening i forhold til deres projektarbejde - samtidig med at projektarbejdet giver større mulighed for at knytte an til deres praksiserfaringer. Projektarbejdet stiller ligeledes store krav til et godt samarbejde i grupperne, da de er selvstyrende, og derfor bliver de studerende afhængige af hinandens arbejdsindsats.

6.3.5 Den særlige selvforståelse i uddannelsen

Et særligt kendetegn ved bygningskonstruktøruddannelsens studerende er, at de overvejende er mænd. 44% har mere end 5 års fuldtids erhvervserfaring, og derfor kan karakteriseres som voksenstuderende. Dette får betydning for deres uddannelsesdeltagelse, da de overvejende har et etableret liv, som de skal forene med livet som studerende. Voksne studerende har ifølge Hjort (2005, 66) flere ambivalenser ved at være deltagende på en uddannelse. Flere erfaringer og en anden livshorisont gør, at uddannelsesdeltagelsen bliver en anderledes udfordring. De skal forbinde den nye virkelighed som studerende med deres livsopfattelse; få dette til at være meningsfuldt for at skabe og bevare deres motivation for deres nye livsprojekt som studerende.

Det betyder, at der på bygningskonstruktøruddannelsen findes en stor gruppe voksenstuderende. Derfor adskiller IKV-studerende sig ikke synligt på grund af deres alder.

Et andet kendetegn ved bygningskonstruktøruddannelsen i dag er brugen af teknologiske redskaber til tegning af bygninger (Hansen 2012) – altså professionsidentiteten for en bygningskonstruktør rykker sig, ikke overraskende, i takt med samfundets teknologiske udvikling.

6.3.6 Opsummering af de implicitte forventninger til bygningskonstruktørstuderende

Der er på bygningskonstruktøruddannelsen to grupper af studerende; dem med en gymnasial adgang, og dem med en håndværksmæssig adgang. Sidstnævnte nyder en uformel anerkendelse, da uddannelsen historisk set er henvendt til denne type af studerende. Derfor ligger der i uddannelsens opbygning også en forventning om, at de studerende har kendskab til byggeriet. Dette afspejler sig i placering af praktikken på 6. semester og i det faktum, at man inden praktikken skal vælge sin specialisering.

Uddannelsen bygger på det tekniskvidenskabelige paradigme, der stiller krav til den studerendes matematiske evner og hermed en logisk forståelse af byggeri samt en datalogisk forståelse.

Uddannelsen stiller krav til de studerende, der både skal kunne koble sig til den viden, der formidles i forelæsningerne, og ikke mindst til at kunne indgå i et samarbejde i den problemorienterede undervisning, der giver større mulighed for at koble egne erfaringer på, men som også stiller krav om ansvarlighed og villighed til at søge kompromiset.

De studerende skal være villige til at lave en sammensmeltning af deres personlige værdier og den professionelle forståelse af den logiske verdensopfattelse, hvilket – måske – appellerer mere til mænd.

De studerende på uddannelsen har på traditionelt vis mange forskellige kompetencer, derfor synes uddannelsen at være parat til imødekommelse af IKV-studerende.

6.4 Fysioterapeutuddannelsens forventninger til den implicitte studerende

6.4.1 Historisk perspektiv, køn og paradigme

Historisk set stammer fysioterapeuterne fra sygegymnasterne og massørerne. De var lægens højre hånd, der hjalp med at få patienterne tilbage til det bedst mulige funktionsniveau. Professionen starter ud med beskæftigelse af unge piger fra velstillede familier, og dermed gives de adgang til arbejdsmarkedet (Jørgensen 2017). Dette sker i en historisk forståelse gennem brug af deres omsorgserfaring. Det vil sige, at de studerende skal trække på personlige kompetencer som empati og evner til at skabe relationer, der kan forstås som en del af omsorgskompetencerne. Derfor har uddannelsen traditionelt set et feminint afsæt.

De senere år har uddannelsen dog tiltrukket mandlige studerende, hvilket Harrits & Olesen (2012) mener kan forklares med den øgede private praksis, som professionen giver mulighed for at udøve. I uddannelsessfæren ses det som positivt at få flere mandlige studerende.

I forhold til Harrits & Olesen (2012) argumenterer Hørvang for, at det er akademisering af fysioterapeutuddannelsen, der øger den maskuline del af uddannelsen, således den nu kan karakteriseres som en maskulin profession (Hørvang 2005) - gennem nedtoningen af de omsorgsmæssige kompetencer og til skrivelse af evidensbaseret praksis.

Professionen er paradigmatmæssigt en sundhedsvidenskab, der både trækker på naturvidenskaben og dens logiske rationaler samt på den humanistiske videnskab, såsom pædagogik og psykologi. De studerende skal både være åbne overfor logiske forståelser af sammenhængene, der oftest ses i anatomen og fysiologien, imens de også skal kunne følge forståelse for individets psykologiske og pædagogiske tilstand for at kunne tage afsæt i det enkelte menneske hverdagsliv. Dette er modsatrettede forståelser, der øger kompleksiteten i forhold til at koble sig til uddannelsen. Hvad der skal veje højest, bliver et subjektivt skøn.

Ovenstående viser, at de studerende både skal kunne gøre brug af deres omsorgsmæssige erfaringer (hvis de har dem eller lærer sig dem under uddannelsen), da man skal arbejde med syge og raske mennesker. Der er en forventning til professionsudøverne om at se mennesket i en holistisk forståelse, der indebærer en forståelse af både fysik, psyke, følelser og social trivsel. Samtidig skal de udøve den omtalte evidensbaserede praksis, der trækker på lægevidenskabens statistiske og logiske rationaler, for at opnå at blive en reflekterende praktiker. Det kunne antages, at der er modstand mod brugen af den evidensbaserede fysioterapi, da den komprimerer det professionelle skøn. Hjort argumenterer for, at det kan være en lettelse for den professionelle, der ikke selv skal løbe hele risikoen, men kan læne sig op ad evidensen på området (Hjort 2012, 50). Den studerende skal udvikle et professionelt skøn, men også vide hvad der er den nye evidens på området. Hermed bliver mængden af stoffet, som den studerende skal forholde sig til, konstant forøget, grundet den øgede forskning i faget - hvilket kræver, at de studerende bliver gode til at udvælge det rette materiale, de vil fordybe sig i.

6.4.2 Uddannelsens opbygning

I dag er fysioterapeutuddannelsen en professionsbacheloruddannelse på 3½ år (210 ECTS). Uddannelsen er opbygget af syv semestre (UCN 2017e), hvor 1. semester har to temaer; fysioterapi, profession, videnskab og læring som det første, og grundlæggende fysioterapeutisk undersøgelse og ræsonnering som det andet. Der er på dette semester en uges praktik (UCN 2017c). På 2. semester er der ligeledes to temaer; fysioterapeutisk intervention med fokus på bevægelsesanalyse og tilpasning af fysisk aktivitet, samt grundlæggende fysioterapeutisk undersøgelse, ræsonnering og diagnosticering. Der er på dette semester to ugers praktik. På 3. semester er temaerne: fysioterapeutisk undersøgelse og klinisk ræsonnering og diagnosticering, behandling og genoptræning, samt fysioterapi i sundhedsfremme og forebyggelse. Der er igen praktik på 3. semester. På 4. semester er temaet; klinisk ræsonnering og beslutningstagning i fysioterapeutisk behandling og rehabilitering. Semestret inkluderer otte ugers praktik. På 5. semester er temaerne; fysioterapi og sundhedsfremme og forebyggelse, samt fysioterapeutisk ræsonnering og beslutningstagning i behandling, genoptræning og rehabilitering. Her er der syv ugers praktik. Temaerne på 6. semester er: avanceret fysioterapeutisk ræsonnering og beslutningstagning i fysioterapeutiske interventioner. Her er også 10 ugers praktik. Uddannelsens 7. og sidste semester har temaet; selvstændig og kritisk professionsudøvelse og udvikling, som består af et valgfag og et bachelorprojekt (UCN 2017e). Det betyder, at der er tale om en grunduddannelse uden fokus på specialisering. Det først kommer som efter- og videreuddannelse. Dette stiller krav til de studerende om at være omstillingsparate, da deres uddannelsessfærer er skiftende og ofte giver dem mulighed for at identificere sig med professionen, fordi de løbende kommer ud i praksis. Det foregår ingen specialisering i uddannelsen, men introducerer de studerende til mange forskellige områder uden at gå i dybden med den specifikke kontekst og dennes særlig måde at bruge viden på. I uddannelsen gives de studerende en masse redskaber, som de selv skal kunne overføre til de forskellige kontekster, som professionen udøver sin praksis i. Det betyder, at den studerende tidligt i uddannelse skal fange denne forudsætning for at øge det meningsfulde i undervisningen og være beredt på, at uddannelse ikke stopper efter opnåelse af professionsbachelortitlen, men er 'on going'.

6.4.3 Fysioterapeutsuddannelsens kompetencemål

Når man kigger på de kompetencer, som den studerende skal opnå gennem uddannelsen, så er der hele 15 stk. (bilag 2). Jeg har valgt at tage afsæt i de første 3:

»1) selvstændigt håndtere og tage ansvar for udførelse, formidling og ledelse i forhold til udredning, diagnostik, behandling og genoptræning, sundhedsfremme, optimering af sundhed, samt forebyggelse og rehabilitering,

2) selvstændigt håndtere professions- og forskningsbaseret viden i professionelle sammenhænge og kunne følge, anvende og deltage i forsknings- og udviklingsarbejde, inden for såvel tværprofessionelle som fysioterapeutiske professionsområder i såvel offentlig som privat sektor,

3) udøve selvstændig professionel vurdering i unikke og komplekse situationer og i samarbejde med øvrige sundhedsprofessionelle bidrage til at udnytte de samfundsmæssige ressourcer effektivt og sikkert gennem evaluering, dokumentation og kvalitetssikring.« (Retsinformation 2016a)

Kompetencerne er fagspecifikke, men meget overordnede, og der trækkes i særdeleshed på de personlige kompetencer. De studerende skal være villige til at koble personlige værdier og egenskaber sammen med deres professionelle erhverv, som Laursen m.fl. (Laursen m.fl. 2005, 33; Weber 2003; Salling Olesen 2000c) også har fremhævet. Ligesom hos de bygningskonstruktør-studerende stilles der også i fysioterapeutuddannelsen krav til de studerende om at tage uddannelsen 'ind under huden' og lave en personlig tilknytning til stoffet.

6.4.4 Optagelseskriterier og didaktiske tilgange

Optagelsesgrundlaget for fysioterapeutuddannelsen viser, at der optages to grupper af studerende; dem med gode skolastiske forudsætning, og dem med mindre gode skolastiske forudsætninger, der til gengæld har 1-2 år erhvervserfaring. Der optages kun 1% dispensationsstuderende. Det får den konsekvens, at størstedelen af de studerende på uddannelse er under 26 år - hvilket betyder, at de er i gang med at etablere deres sociale netværk mens de studerer, og det knytter dem til uddannelsessfærene. Derfor bliver IKV-studerende tydeligere anderledes, da de er ældre og har et etableret liv, før de starter på uddannelsen - men spørger man en underviser, svares der:

»De [andre undervisere] aner ikke, hvem der er IKV'ere [...] Og jeg tror ikke, det interesserer dem. [...] Jeg tror ikke, at de [underviserne] tænker over, at de her har en målgruppe, der faktisk kan være meget ubomogen [...] Nu er de inde,

nu er du fys-studerende, okay, så tager vi dem derfra» (Anonym underviser 2015).

Dette giver et indtryk af, at der på fysioterapeutuddannelsen er en manglende forholden sig til deltagernes forudsætninger i forhold til undervisningen. Uddannelsen har en meget blandet didaktisk tilgang til undervisningen. Underviserne er levende kulturbærere af mesterlære-traditionen, som har været den bærende undervisningsform i de fysioterapeutiske fag. Men med indførslen af den øgede akademisering, sker der også et skifte i det didaktiske paradigme hen imod den mere problembaserede læring og refleksive praksis, samtidig med at mesterlære fastholdes (Wormslev & Skall 2010).

Langt den overvejende del af undervisningen på uddannelsen er underviserstyret, hvilket betyder at *”emne, materiale, læsestof, opgaver og øvelser”* er valgt af underviserne, såvel som *”hvor hurtigt man bevæger sig fremad”* (Ulriksen 2004). Det får betydning for de studerendes mulighed for at koble sig til stoffet og for at identificere sig med professionen. Den underviserstyring kunne frygtes at blive mere snæver end nødvendigt - ligesom undervisningen på uddannelsen overvejede giver kontekstafhængige refleksionsmuligheder. Der findes mindre opgaver og bacheloropgaven, der er mere problemorienterede. Til gengæld tilbyder praktikken de studerende en praksisrefleksion, der er kontekstafhængig og kropsligt erfaret. Alt i alt giver det en kompleks uddannelsessfære, hvor de studerende har brug for mange forskellige kompetencer for at opnå en oplevelse af at være kompetente studerende.

6.4.5 Den særlige selvforståelse i uddannelsen

Et særligt kendetegn ved fysioterapeutstuderende er deres unge alder og ikke mindst, at de dyrker motion. I Harrits & Olesen (2012) survey-undersøgelse var fysioterapeutuddannelsen den uddannelse med højest procentdel, hvor 97%¹⁰ af de studerende dyrkede motion. Det er også en antagelse i professionen, at man har glæde ved bevægelse, da fysioterapeutens fokus netop er bedst mulig bevægelighed, og kroppen der er i centrum. Dette ses også i en debat i de studerendes fagblad, der handler om, hvorvidt en fysioterapeut må være overvægtig (Jørgensen 2012). Der er en anerkendelse af, at der i professionen ligeledes er nogle stærke idealbilleder af, hvordan en fysioterapeut skal se ud. Det giver forventninger om, at de studerende er fysisk aktive under uddannelsen.

¹⁰ Side 110, Obs.: De adspurgte er kun fra VIA Professionsskole.

6.4.6 Opsummering af de implicitte forventninger til fysioterapeutstuderende

Fysioterapeuten har sin oprindelse som en kvindelig profession, der trækker på de studerendes gode omsorgs- og relationskompetencer. De er empatiske og gode til at skabe relationer til deres syge og/eller raske patienter. Det diskuteres i professionen, om fokuset på den evidensbaserede praksis laver en bevægelse hen imod en mere maskulin praksis. Dette skaber for de studerende en kompleks og modsatrettet uddannelsessfære med en øget mængde læsestof. Det betyder, at de studerende oftest selv udvælger dele af det materiale, som de bliver tilbudt, som en måde at være i dette presfelt på. Derfor får denne udvælgelse stor betydning, fordi de studerende skal være gode til at overskue relevansen af materialet.

Her er tale om en grunduddannelse, og derfor bliver de studerende introduceret til mange forskellige kontekster, uden at det bliver dybdegående. I stedet forventes det, at de studerende kan overføre disse forståelser mellem konteksterne. Derudover ligger der også en forventning til de studerende om, at de fortsætter deres uddannelse efter opnåelse af bachelorgraden.

Undervisning er overvejende lærerstyret, og dette gør, at de studerende har mindre indflydelse på undervisningen. Derfor bliver det sværere at koble ens erfaringer til uddannelsen.

Efter at have præsenteret afhandlingens videnskabsteoretiske og metodologiske fundament, såvel som de specifikke professionsuddannelser og deres implicitte forventninger til de studerende, vil jeg nu bevæge mig videre til del III, der omhandler afhandlingens analyser af empiri, konklusion og perspektivering.

Del. III

7. Bygningskonstruktøruddannelsen

I dette kapitel udfoldes de fire analyser fra bygningskonstruktøruddannelsen. De fire analyser er bygget op efter temaerne fra afsnit 5.9.1, der ligeledes afspejler den kronologisk livshistorie. Der startes ud med *De livshistoriske forudsætninger*, der for analysen ligger til grund for forståelse af tolkningerne som en helhedsforståelse i forhold til hermeneutikken. Herunder er en beskrivelse af *Interviewforhold*, der har til hensigt at beskrive interviewets kontekst og sceniske interaktioner mellem informanten og interviewer. Herefter følger det første tema, *Baggrund der førte til nyt livsudkast*, der gennem analyse tolker på, hvorfor informanten vælger at søge uddannelse, og hvorfor det netop er hhv. bygningskonstruktør- eller fysioterapeutuddannelsen, der vælges. Det fører videre til selve optagelsesprocessen, set fra ansøgerens side, som præsenteres i afsnittet *Anerkendelse og forudsætninger for optagelse*, der ligeledes indeholder motiver for uddannelse. Det fører videre til temaet om *Læring, erfaring og uddannelsesdeltagelse*, der indeholder tolkninger af de subjektive oplevelser af at være i uddannelse. Analysen afsluttes med *Fremtidig professionsidentitet*, der afspejler de tanker, som den IKV-studerende på interviewtidspunktet har om arbejdet indenfor professionen efter endt uddannelse, herunder håb, angst, frygt og usikkerhed omkring fremtiden. Alle analyserne afsluttes med en opsamling, hvor essensen af tolkningerne fremhæves i *Opsamling på livshistorien og dennes betydning for informantens læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse*. Det er vigtigt at bemærke, at der er forskel på, i hvor høj grad subjekterne taler om de forskellige temaer. Det skyldes selvfølgelig, at deres livshistoriske fortællinger bærer præg af de fortællinger, de selv vælger at fremhæve i interviewet, jf. afsnit 5.10.

Kapitlet afsluttes med *Pointer fra bygningskonstruktøruddannelsen*, der er en opsamling af de uddannelsesspecifikke pointer, der går på tværs af de subjektive analyser.

7.1 Søren

»Sådan er det bare«

7.1.1 De livshistoriske forudsætninger

Denne analyse er lavet på baggrund af et livshistorisk interview med Søren, der, da interviewet finder sted, er 28 år og læser på 3. semester på bygningskonstruktøruddannelsen. Søren er opvokset i en kernefamilie med mor, far og søster. Moren arbejder som hjemmehjælper, der ifølge Søren, ”*var en kort uddannelse i gamle dage*”. Faderen har altid arbejdet, som det Søren kalder en ’ufaglært entreprenør’ indenfor anlægsbranchen, og Sørenes søster er i gang med at tage en pædagogmedhjælperuddannelse.

Inden Søren blev optaget på uddannelsen, har han alene afsluttet 9. klasse. Søren gør det klart, at det bl.a. skyldes hans dårlige erfaringer fra folkeskolen, hvor han f.eks. blev fritaget fra tysk, fordi han ikke gad at have faget. Efter skolen sluttede, kom Søren i tømrerlære, men han fik ikke gjort uddannelsen færdig. Ifølge Søren var det, fordi en af hans kammerater døde, men det bliver ikke helt klart, hvorfor en kammerats død forårsager Sørenes frafald.

Søren begynder i stedet at arbejde som ’ufaglært entreprenør’ - lige som faren, og arbejdede der i 5 år. Herefter havde han tilsyneladende fået mod på mere uddannelse, idet det var meningen, han der skulle have være startet i lære som anlægsstruktør, der er en erhvervsuddannelse indenfor jord- og betonfaget, men i stedet blev han indkaldt til aftjening af værnepligt. Søren blev i militæret i 3 år, hvor han lærte at køre ambulance og var udsendt til Afghanistan.

Søren bor sammen med sin kæreste, der et år tidligere er blevet færdig som bachelor indenfor den økonomiske sektor. De bor i den by, hvor de er vokset op, som er samme sted, som hans forældre. De har sammen en datter på to år. Det betyder, at Søren har en del transport hver dag.

Til forståelse af dette interview er det værd at vide, at jeg har reflekteret over betydning af Sørenes ven dødsfald, der gjorde, at han sprang fra tømreruddannelsen. Men på daværende tidspunkt oplevede jeg det som grænseoverskridende og frygtede, at det ville blive modtaget negativt at spørge ind til. Et - for mig - meget følsomt emne er døden. Denne refleksion gav mig anledning til

igen at læse Jette Fogs bog *Med samtale som udgangspunkt* (2004), hvor hun blandt andet skriver om moralsk forsvarlighed i interviewet:

»Og spørgsmålene drejer sig om, hvad ansvar og omsorg for den anden betyder i en samtale ført i denne forskningskontekst. Det betyder, at han er overladt til min udviklede fornemmelse for, hvor grænsen går for, hvad jeg kan udsætte ham for i samtalens løb« (Fogs 2004, 229)

Jeg havde ikke før interviewet gjort det klart for mig selv, at døden var et tabu for mig, men jeg tænker efterfølgende, at det også kunne være sceniske interaktioner i interviewsituationen, der gjorde, at det ikke ville være forsvarligt at spørge mere ind til hændelsen. Det kunne i et analytisk perspektiv have været berigende, da det er en beslutning, der får stor betydning for Søren's liv. Modsat vil jeg argumentere for, at det heller ikke har været af afgørende betydning for forståelsen af Søren's nuværende uddannelsesdeltagelse.

7.1.1.1 Interviewforhold

Interviewet foregår i et mødelokale på uddannelsen. Søren kommer afslappet ind ad døren, giver mig hånden og sætter sig på stolen ved siden af mig. Søren virker meget ligefrem i sin fremtræden og er tilsyneladende ikke genert. Jeg præsenterer mig selv og fortæller Søren, at jeg ikke har et særlig godt kendskab til hans uddannelse, så han må bære over med mig, hvis han synes, at jeg stiller dumme spørgsmål.

Interviewet går i gang, han starter hurtigt og kronologisk med at fortælle sin livshistorie, hvilket efterfølgende får mig til at spørge ind til de nedslag, han selv har valgt at fremhæve. Når han svarer på de uddybende spørgsmål, bliver hans stemme meget rolig. Det udvikler sig til en gennemgående ro, som han har i hele interviewet. Også når han taler om modsatrettede følelser og modstand, han har oplevet i livet, bevarer han roen i sin stemme.

Relationen mellem Søren og jeg syntes, ud fra de sceniske interaktioner mellem os, at være god, og igennem interviewet oplever jeg, at vi opnår en fortrolighed, hvilket jeg blandt andet tolker ud fra, at Søren udtrykker sig uforbeholdent om personlige oplevelser, holdninger og erkendelser.

Søren fremstiller sig selv i hovedfortællingen som en hårdtarbejdende mand, der ikke er bange for at tage fat. Han var formand på byggepladsen. Han knoklede 50-60 timer om ugen og sprang til, når familien havde brug for det. Han er meget arbejdsom og identificerer sig med en maskulin arbejdskultur, som

han er socialiseret igennem det ufaglærte entreprenørfag, men en dag sker der noget, der får stor betydning for Søren.

7.1.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast

»Det var meget angstprovokerende«

Søren involveres i en arbejdsulykke, der river hans skulder af led. Søren sætter selv skulderen på plads og søger herefter ikke umiddelbart anden hjælp. Han synes at demonstrere en accept af og deltagelse i en særligt dominerende maskulin arbejdskultur, der muligvis findes bl.a. hos manuelt arbejdende mænd, hvor man ikke 'piver', men i stedet går langt for at ignorere kroppens signaler; til fordel for at leve op til de dominerende forståelser af maskulin udholdenhed og styrke (Morgan 1992).

Tre måneder efter ulykken begynder skulderen helt uprovokeret at hoppe af flere gange, og det bliver besluttet, at han skal opereres. Lægerne er meget forventningsfulde, men desværre bliver forløbet ikke som forventet, og Søren skal gennemgå yderligere tre operationer. Efter 18 måneder som sygemeldt bliver det klart for Søren, at han ikke kan komme tilbage til sit arbejde. Herefter kommer Søren ind i et kommunalt rehabiliteringsforløb. Han bliver arbejdsprøvet og han vurderes til, i det efterfølgende år, at kunne klare en 5-timers arbejdsuge. Denne konklusion strider så meget imod Søren selvforståelse, at han vælger at søge andre muligheder for at komme videre i sit liv. Han kontakter studievejlederen på bygningskonstruktøruddannelsen, der ifølge Søren siger 'god' for ham. Dette er ikke ensbetydende med, at Søren har en oplevelse af, at han er god nok til at læse på uddannelsen.

»Hvordan oplevede du starten på studiet?«

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

Søren fortæller her om sin frygt for at falde uden for og for ikke at passe ind.

Det bliver fortalt stille og roligt, selvom Søren her fortæller om en situation, som ifølge ham selv er *"meget angst provokerende"*, en stærkt følelsesmæssig beskrivelse.

Det er tydeligvis vigtigt for Søren at opleve sig selv som en fuldt accepteret deltager på uddannelsen – og hermed ønsker han ikke at skille sig ud ved at blive marginaliseret på grund af sin manglende viden og færdigheder. Søren frygter for sit omdømme, når han forestiller sig, hvordan det vil blive at komme tilbage til uddannelse. Han skal indgå i nye sociale relationer og omgås mennesker med andre sociale normer, end dem han kender til - han føler sig på udebane. Når han taler om at være 'den dumme i klassen', gør han det formentlig ud fra sine skoleerfaringer, som han tidligere har beskrevet som dårlige. Men han forsikrer både sig selv og mig som interviewer om, at det jo faktisk går godt. Dette kunne være et tegn på, at han ønsker at være ærlig overfor mig, men samtidig udfordres han, da han ikke ønsker at virke svag. Han er meget bevidst om, at han starter på uddannelse med andre forudsætninger end de fleste af de øvrige studerende. Men Søren fortæller også, at han også har haft andre udfordringer i forhold til identificering med det nye liv som studerende og med at se konsekvenserne af denne livsændring i øjnene. For at forstå tyngden af den usikkerhed, som Søren føler, skal vi tilbage til hans opvækst og forældre. Søren fortæller om familiens syn, og hvordan de i udgangspunktet var meget undrende og kritiske overfor hans uddannelsesinteresse:

»Men det er jo, fordi at de er snæversynede... Det er jo... De blev jo bare kastet ud i det, da de var 15-16 år. Det er sådan, verden er skruet sammen, da de gik ud af skolen, og så er det ud at arbejde, og så er det jo... Det er... Ja... Og dem der, der går i skole og sådan noget, det er bare, fordi de tror, at de er noget. Sådan er det lidt«

Søren fortæller om sin families syn på de mennesker, der tager en uddannelse. Der er i citatet både en distance og følelser af forlegenhed over forældres holdning, at de er *"snæversynede"*. Søren forsøger samtidig i de brudte sætninger at forklare sine forældres udsagn i forhold til den tid og de vilkår, de selv voksede op med: *"Det er sådan, verden er skruet sammen, da de gik ud af skolen"*.

Indirekte fortæller Søren også om forældrenes mening om hans eget valg. Han beskriver forældrenes modstand gennem det almindelige udsagn; *"de tror, at de er noget"* – hvilket er i god forlængelse af farens liv og erfaringer som ufaglært. Det er dog modstridende i forhold til hans beskrivelse af sin mor, der har taget en kort uddannelse som hjemmehjælper *"i gamle dage"*. Dette kunne tyde på, at det er farens traditionelle arbejdsidentitet, der i høj grad har ligget til grund for

familiens arbejds- og uddannelsesnormer. Familiens forståelser fungerer åbenlyst ikke i forhold til Søren's nye livsudkast som bygningskonstruktør.

For at Søren kan gå i gang med at uddanne sig til bygningskonstruktør, må han derfor bryde med normer fra opvæksten om de mennesker, der tager uddannelse. Gennem interviewet med Søren bliver det klart for mig, hvor stor en betydning familiens normer har for Søren's livsudkast og ønsker for fremtiden, som er i modsætning til min egen forståelse af uddannelse.

Det synes sandsynligt, ud fra Søren's fortælling, at kærestens karriere og livsudkast har betydning for Søren's muligheder for at tage skridtet og starte på uddannelsen. Han fortæller et andet sted i interviewet, at hun har støttet ham og bakket op i forhold til hans mulighed for at tage en professionsbacheloruddannelse.

Alligevel har han tydeligt været i en ambivalent situation, da han skulle gøre op med sin opvæksts socialisering, hvor implicite forventninger om videregående uddannelse ikke indgår. Således kan Søren fortælle, hvordan det tilsyneladende også er vigtigt for ham, at forældrene i dag synes at bakke op om hans uddannelsesvalg, og hvordan han har formået at rykke på familiens normer:

»Hvordan opfatter familien det?«

»Jamen, det er faktisk sådan lidt, åh... De er sådan lidt snæversynede og sådan noget... Ja... At, øh, nu skal man jo heller ikke tro, at man er noget (vi griner), bare fordi man går i skole... Nå... Så det er sådan lidt, jeg kan godt selv være stolt over det, og de er da også stolte over det, men det er ikke noget, vi snakker om.«

Søren fastholder her, at familien er snæversynet, men at hans valg indirekte anerkendes i familien. Det giver en let stemning.

Søren er munter, og vi griner mens vi taler om denne svære proces, som Søren har været igennem.

Det synes tydeligt, at Søren ønsker at forstå familiens 'tavshed' overfor hans uddannelsesvalg; det er muligt ud fra en forståelse af sceniske interaktioner.

Derfor kan Søren vide, at de er stolte af ham, uden at de siger det til ham.

Det har således været væsentligt for Søren at komme til den nye erkendelse af, at han er nødt til at bryde med sine forældres livsværdier og normer. Selv om Søren sådan set lægger afstand til sine forældres livssyn, så sker det i en overbærende tone, og det sker ved interviewet gennem en konkret identifikation med at være studerende. Søren viser dog samtidig en ambivalens, idet han taler

nedsættende om forældrene; ”de er sådan lidt snæversynede”, og griner overbærende. Det kunne tyde på, at han gerne vil være loyal overfor dem. I Sørens fortælling er det arbejdsulykken, der åbner muligheden for at tage en uddannelse.

» Hvordan skete skuldreulykken, hvis jeg må spørge om det?«

»Det må du gerne. Jeg kørte sand med sådan en stor gummiged med frontskovl, og så kørte jeg ind, den sanddylge, den var så smidt over på en masse kantsten, og så kommer jeg sådan rimelig hurtigt og har skovlen ned og kører ind, og så når du rammer kantsten med noget med skovlen, så stopper gummigeden. Og jeg sad med strakt arm på rattet, så hoppede skulderen bare af, så satte jeg den på plads igen, og så gik der lige et par dage, og så blev jeg nødt til at tage til lægen. Og så begyndte den efter 3 måneder at hoppe ud hele tiden, hop af led af sig selv. Også blev jeg opereret i oktober og igen i maj og igen og igen i juni. Det har været en laaang proces«.

Søren fortæller om sin arbejdsulykke. Det er detaljeret og med sammenhæng i hændelserne. Samtidig udstreger han sin maskuline arbejdsidentitet; ”så satte jeg den på plads igen, og så gik der lige et par dage, og så blev jeg nødt til at tage til lægen”. Som den hårdtarbejdende mand, der ikke er bange for at tage fat og ikke ’piver’.

Og han fortsætter, uden jeg spørger:

»Og det er også sådan, at man går og passer sådan på, altså, det var også det, jeg gik og lavede - var sådan noget ’dybde drive’ 7 meter i jorden, jeg lavede. Og man skulle hele tiden gå og passe på sig selv, og så sætter man sig op i sådan en skide maskine Og... Så går det galt... Ja... Det, så det har været vildt frustrerende, ja... Men igen, det er, du kan ikke gøre noget ved det. [...] Der var også hårde perioder, hvor jeg var langt nede... Ja... Fordi jeg ikke kunne finde ud af, hvad jeg skulle... Ja... Det var svært.«

Søren fortæller om, hvordan han oplevede at være sygemeldt, og hvordan det påvirkede hans sindsstemning.

Hans stemmевolumen ændrer sig hen over sætningen og bliver lavere og lidt utydelig, fra han siger: ”Fordi jeg ikke kunne finde ud af, hvad jeg skulle...”, og til ”Ja... Det var svært”, bliver sagt meget sagte. Jeg oplever, at det er svært for Søren at tale om sin tid som sygemeldt.

Søren bliver ramt på sin identitet som en hårdtarbejdende mand – en identitet, der er nøjagtig som sin fars. Han er vant til at arbejde 50-60 timer om ugen, og

nu kan han kun ligge på sofaen, hvor han spekulerer over fremtiden. Han kan ikke gøre brug af familiens implicitte forventninger om fysisk arbejde, da han ikke kan bruge kroppen til at knokle. Kærestens livsudkast harmonerer ikke med hans folkeskoleerfaringer og manglende gymnasiale kvalifikationer og virker på dette tidspunkt, hvor han er ”*langt nede*”, formentlig uopnåelige.

Han oplever at være låst i sin livssituation som syg, og det skaber erfaring med, at han ikke kan lave om på sin situation, ”*men igen, det er, du kan ikke gøre noget ved det*”. Han tvinges til at acceptere sin syge krop og den livssituation, som dette medfører. Mødet med det offentlige system (samfundsstrukturerne) gør det ikke lettere. Systemets intention er at få en hurtig afklaring, men, som tidligere nævnt, er operationerne mod forventning ikke vellykkede, hvilket gør, at Søren mister tiltro både til sygehusvæsnet og kommunen. Det bliver derfor noget af en prøvelse for Søren, der konkluderer:

»[Jeg har] *aldrig gået arbejdsløs og alt sådan noget. Når du så kommer ind i det system der, hvor, hvor du bliver set på som en, der ikke gider, det er jo også svært. Og, og så hele den der proces med at søge revalidering, hvor de til sidst tilbød mig et års virksomhedsrevalidering, hvor jeg kunne arbejde 5 timer om ugen i et år, og så ville de se på det igen. Så til sidst, så sagde jeg bare, sådan skulle det ikke være – farvel. Og så startede jeg på SU. Det var meget hårdt at være inde i det system.*«

Søren fortæller om sine erfaringer med at være sygemeldt og mødet med de samfundsstrukturer, der følger med ved at være uarbejdsdygtig pga. af en arbejdsskade.

Citatet fortælles stille og roligt i starten, men når han taler om kommunens planer for hans fremtidsvirke, kommer der foragt i hans stemme, og jeg fornemmer en stolthed, når han fortæller om sit ”*farvel*” til systemet.

Søren erfarer, at han stemples ”*som en, der ikke gider*”. Det tyder på, at Søren ikke havde forestillet sig, at dette kunne ske for ham. Det synes sandsynligt, da Søren's beskrivelse af systemets blik på ham er fuldstændig modsat af hans selvopfattelse som en ’hårdtarbejdende mand’, og derfor bliver han stødt.

Han beskriver indirekte, at samfundet og dets strukturer ikke er interesseret i ham som person, men at deres fokus i stedet er på hans arbejdssevne. De tilbyder ham ”*et års virksomhedsrevalidering, hvor jeg kunne arbejde 5 timer om ugen i et år, og så ville de se på det igen*”. Dette synes Søren at opfatter som en hån. Det strider imod hans identitet som en mand, der tager fat, og de værdier og normer, som hører med til en sådan selvforståelse – hvor man tager hånd om sit eget liv og ikke klynker og gør sig unødigt afhængig.

Sørens understregning af det belastende i denne vurdering og kommentaren om, at: *”det var meget hårdt at være inde i det system”*, mener jeg er centralt for at forstå tyngden af Sørens overvejelser på dette tidspunkt. Oven i at han er syg og har smerter, så er han også igennem en hård psykisk proces, hvor han konfronteres med sider af samfundet, som er så udfordrende, at han som konsekvens, for at bevare sin værdighed og selvopfattelse, bliver nødt til at sige *”far-vel”* til et system, som ellers kan hævdes at ville støtte ham. Hans oplevelse er, at man ikke her anerkender betydningen af hans selvforståelse, og det opleves så udfordrende, at han må bryde med det, selvom det får den økonomiske konsekvens, at han skal leve af en SU. Processen som Søren her beskriver, kræver en del selverkendelse, som udgår fra, at Sørens oplevelse af sine muligheder ikke harmonerer med den virkelighed, han står overfor.

7.1.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen

»Jeg kan ikke bare gå ud og tage et hvilket som helst job.«

I forbindelse med revalideringsprocessen i kommunen ringer Søren til studievejlederen på bygningskonstruktøruddannelsen for at høre om hans muligheder for optagelse på uddannelsen. Det leder til en individuel samtale, hvorefter Søren har en oplevelse af, at de formelle ting omkring optagelsen bliver varetaget af studievejlederen, som Søren oplever, siger ’god’ for ham. Det eneste krav, Søren bliver mødt med, er at tage et matematikkursus på Hf-niveau i sommerferien.

Søren har, på baggrund af sin livshistorie, flere grunde til at søge uddannelse. Han skal bevise overfor sig selv og sine forældre, at sådan en som ham, der kommer fra en ufaglært familie, godt kan tage en uddannelse, og overfor kommunen skal han bevise, han ikke er sådan en, der ikke gider. Men han har også en anden motivation for at lykkes, der handler om hans fysiske muligheder:

»Det ville være et kæmpe nederlag... Hvis jeg ikke gjorde det [gennemførte uddannelsen] Jamen, det ved jeg ikke... Om der er noget, der driver mig... Jeg har ikke så mange muligheder, når nu min skulder er på 15% invaliditet. Jeg kan ikke bare gå ud og tage et hvilket som helst job.«

Der er dybde i stemmen, da han siger; *”Det ville være et kæmpe nederlag, hvis jeg ikke gjorde det”*, men han smiler, mens han kommer med denne ytring.

Pauserne mellem sætningerne indikerer refleksion, og stemmen bliver lavere, men også afklaret, når han taler om skulderens betydning. Han bruger kroppen som en fysisk materialitet, der forhindrer ham i at fortsætte sit hverdagsliv.

Han er bevidst om, at han ikke *bare* kan tage et hvilket som helst ufaglært arbejde. Så selvom samfundet har vurderet ham 15% invalid, er det for Søren en oplevelse af 100% invaliditet, da han ikke kan vende tilbage til det liv, han kendte. Han er nødt til at erkende, at hans tidligere livsudkast ikke er muligt og tvinges derfor til at skabe et nyt. Netop derfor vil det være ”*et kæmpe nederlag*”, hvis det ikke lykkes.

Sørens valg af uddannelse giver ham mulighed for at skabe sig selv en ny identitet, en ny måde at være i verden på - og et frirum til at finde sig selv efter arbejdsulykken. Men der er også en økonomiske motivation for at klare sig godt i uddannelsen:

»Også det økonomiske i det bagefter... Ja... At gå fra ufaglært entreprenør, det er jo en 10-15 tusind bare i startløn. Det har også meget at sige, især nu herefter at jeg har fået barnet... Ja... Det tænker jeg da meget på; økonomisk sikkerhed, det betyder meget», hvisker han.

Søren hvisker, når han fortæller mig, at han også har et økonomisk motiv for at vælge bygningskonstruktørprofessionen, der vil stille ham bedre.

Med rollen som far ønsker Søren at give sin datter en tryk økonomisk opvækst, og derfor bliver økonomien også motiverende for Søren, fordi han gennem professionen kan tjene væsentligt mere end som ufaglært entreprenør. I den forbindelse skal det også nævnes, at Søren, et andet sted i interviewet, har fortalt mig, at han har optaget studielån, for at få det hele til at hænge sammen. Hermed gældsætter Søren sig, da han begynder på uddannelsen, og det i sig selv bliver også en motivation. Det er tydeligt, at Søren har mange forskellige motiverende motiver for at gennemføre uddannelsen.

7.1.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»Det var en kæmpe udfordring«

Som tidligere nævnt er Søren nervøs, da han skal starte på uddannelsen. Han ved ikke rigtigt, hvad der venter ham, og han frygter at falde igennem i forhold til de andre studerende.

»Jeg troede faktisk, at det var en flok, øh, øh nyudsprungede studenter, som jeg skulle ud og være sammen med... Ja... Det er det jo slet ikke... Det er jo håndværkere, i den klasse vi

lige er startet i her på 3. semester, [vi er] gået fra tre til to klasser, og den klasse jeg er kommet i nu, er der kun håndværkere... Tømrere og murere, og der er to studenter også, men de er håndværkere ved siden af [...] Det gør meget, at alle os, der har arbejdet ude... Det er ligesom, man er bare afklaret med, man laver noget, når man er her. Og sådan er det bare... Ja... Der er ikke noget med... Ja, den der ugidelighed«

Her fortæller han om sine forudfattede bekymringer i et humoristisk toneleje. Søren laver en distancering til de studenterne, der kommer direkte fra gymnasiet. Han bruger adgangen til uddannelsen som en legitim afgrænsning mellem 'dem og os'. De er uansvarlige og lever livet let, mens håndværkerne har livserfaring, forpligtigelser, er omhyggelige og seriøse med deres uddannelse. En gruppe, som Søren er en del af, og hermed har han etableret et tilhørsforhold. Søren tager afstand fra de ugidelige studenter, hvilket kan skyldes, at han bruger sin livserfaring og kan se, at meningen ikke er brugbar i længden. Det kunne også tolkes, som om at Søren faktisk bærer en flig af den familiære holdning til mennesker med uddannelse, som giver et dobbelt udtryk: Hvor de ugideligt studenter repræsenterer dem, der tror, de er noget, og derfor er det svært for Søren at identificere sig med dem - mens håndværkerne trods alt repræsenterer noget mere genkendelig og derfor er nemmere at identificere sig med.

Gennem brugen af udtrykket de "nyudsprunget studenter" indikerer Søren, at han er et helt andet sted i livet, hvilket han bekræfter med "det gør meget, at alle os, der har arbejdet ude... Det er ligesom, man er bare afklaret med, man laver noget, når man er her. Og sådan er det bare... Ja... Der er ikke noget med... Ja, den der ugidelighed", hvor han gennem brugen af arbejds erfaringerne ligger afstand til de studerende på uddannelsen, der ikke har denne arbejds erfaring - altså de unge. Hermed bliver alder en måde at distancere sig fra de "nyudsprunget studenter" på.

Gennem sin erfaring med arbejdsskaden oplever han konsekvensen af at være nødt til at ændre sit livsudkast, og nu er han i gang med at ændre sin identitet. Netop derfor bliver uddannelsen meget vigtigt for ham. Det synes samtidig muligt at antage, at det for Søren kan forekomme provokerende, at de ugidelige studerende ikke er ligeså seriøse med uddannelsen, som han og de andre håndværkere er, hvilket giver Søren anledning til at lægge afstand til dem og positionere sig i opposition til deres gymnasiale uddannelse.

Ydermere kunne der også være tale om en konfrontation med hans manglende erfaringer i uddannelsessystemet, som disse unge besidder, men ikke gider gøre synlig brug af i hverdagen. Men selvom man er seriøs og engageret i uddannelsen, betyder det ikke, at livet som studerende er uden udfordringer.

Uddannelsens problembaserede tilrettelæggelse og megen gruppearbejde giver nogle kvaler for håndværkerne:

»(...) at det kræver nogle lange dage. Men det er jo vigtigt, det kan man godt mærke, der er jo nogle enkelte stykker, som blev skilt på sidste semester og sådan, fordi der ikke er så meget tid derhjemme, eller... Selvfølgelig er der andre ting, der spiller ind, men... Jo... Jo... Det har jo også kæmpe påvirkning på studiet, at hele din hverdag derhjemme bliver splittet ad, og det kan vi da, når vi snakker med de andre på studiet, så er det en af de ting, der fylder rigtig meget... Ja... At vi nok også skal lære, fordi at mange af os er håndværkere, og så vil man gerne gøre det godt. Og... Vi vil gerne være heroppe hele tiden også, men det kan man bare heller ikke... Nej... Det skal fungere begge steder.«

Søren har iagttaget sine medstuderende og kan se, at de som ham selv er pressede af målet om gerne at ville lykkes med uddannelsen og samtidig få et familieliv til at fungere.

Søren fortæller dette meget nøgternt - det er sådan, det er. Der er flere elementer, som skal falde på plads for voksne i uddannelsen; tid, følelser og familieliv fremhæves her.

Søren forklarer, hvordan han oplever, at det er en fælles ambivalens, de står i, og de taler meget om den. De skal dele deres tid mellem uddannelsen og familie, således begge dele bliver tilgodeset i en grad, så det er tilfredsstillende. Men denne deling er ikke kun op til dem selv. Det er et dilemma, de står i mellem gruppearbejde (og deres medstuderende forventninger) og konens/kærestens/børnenes ønsker om deres nærvær. Søren italesætter en negativ konsekvens af ikke at finde en balance mellem uddannelse og privatliv, nemlig skilsmisse, men bløder op på det med, at det jo ikke kun er de to elementer, men der også er andre ting.

Søren oplever, at uddannelse påvirker hans liv; *"hele din hverdag derhjemme bliver splittet ad"*. Søren har erfaret, at den ændrede hverdagsrytme er forstyrrende, den matcher formentlig ikke hans forståelse af arbejdstid, der er et afgrænset tidsrum, hvori arbejdslivet foregår, f.eks. fra kl. 7-15. Uddannelsen har ikke samme klart definerede afgrænsninger, og han har svært ved at identificere sig med at være studerende, da det blandt andet kræver, at han skal omdefinere sit hverdagsliv. Det kunne også tolkes, som om Søren her erkender at gennem uddannelsen sker der en erfaringsdannelse gennem hans forståelse af *"kæmpe påvirkning på studiet"*. Han forklarer det med den synlige ændring af hverdagslivet. Samtidig viser han, at har fået øje for, at det ikke kun er ham, der kæmper med at identificere sig med at være studerende; *"når vi snakker"*, fortæller han,

indikeres det, at dette er en fælles udfordring. Dette sammenholdt med, hvad Søren siger i afsnittets første citat: ”at alle os, der har arbejdet ude”, og ”fordi at mange af os er håndværkere”, viser, at Søren identificerer sig med håndværkerne. Denne identificering legitimerer samtidig Sørenes berettigelse til at være på uddannelsen, fordi han, som de, der har håndværksmæssige erfaringer, kan bidrage til deres fælles læring. Dette tydeliggør Søren også i de to passager, hvor han opdeler uddannelsens studerende i to grupper på baggrund af deres optagelsesgrundlag; hermed markerer han også, at der er forskellig status blandt de studerende - håndværkerne og studenterne

Citatet viser også, hvordan der for Søren foregår en social læringsprocessen på uddannelsen, hvor man lærer at indgå i en gruppe, og hvor det er legitimt at trække på hinandens erfaringer. Det er en afspejling af den problemorienterede undervisning på uddannelsen.

Derudover virker det som en selvfølgelighed, at klasserne ligges sammen efter de to første semestre. Det kunne tyde på, at der er et stort frafald på uddannelsen med åbent optag.

Søren er ene om at være optaget på IKV i sin klasse. Selvom han identificerer sig med håndværkerne, kommer denne kendsgerning ind imellem op.

»Så lige for at vende tilbage til det der med de andre - hvordan ser du dig i forhold til de andre?«

»Nu er vi lige startet i en ny klasse, og så skal man rejse sig op og sige, hvad man har lavet, eller hvorfor man er her eller... Ja... Hvordan man er kommet ind, og der ser jeg det stadigvæk sådan lidt, ikke, som et nederlag, at man skal rejse sig op og sige, at man er en IKV'er, hvor de andre rejser sig op og siger, at de er håndværker, murer eller tømrer, men det er nok personlig stolthed... Ja, det synes jeg godt kan være sådan lidt. Den tror jeg hele tiden hænger over mig, at jeg er her på lidt andre vilkår end de andre«

Søren fortæller, hvordan klassen, efter den ny klassesdannelse, skal præsentere sig overfor hinanden, hvori det indgår at fortælle om, hvilke erhvervs erfaringer man har med sig ind i uddannelsen.

Jeg fornemmer, at det er ubehageligt at snakke om – pinligt – og derfor forsøger Søren at tilskrive det sin personlighed, men det falder godt i tråd med hans selvfortælling om at være en mand, der tager fat, hvor det at falde udenfor ikke er accepteret.

Søren bliver forlegen, når han skal fortælle overfor de øvrige studerende, at han er IKV'er. Han ser det selv, som *"at jeg er her på lidt andre vilkår end de andre"*. På trods af at dette netop er en mulighed for at opnå en ny identitet, så har Søren så meget livserfaring, at han godt kan se, at de øvrige studerende fortsat hævder sig ved deres håndværksmæssige identitet. Dette vilkår har Søren ikke. Han skal bruge denne uddannelse til et nyt livsudkast og opbygning af identitet i selve uddannelsesprocessen. Dette bekræfter, at han ikke bare er 15% invalid, men at han 100% skal ændre sin selvopfattelse og identitet. Hans tidligere identificering med håndværkerne smuldrer lidt, idet han bliver nødt til at erkende, at han ikke er håndværker - men han er heller ikke student. Han erkender, at han føler sig ene og sårbar, hvilket vidner om hans selvindsigt, og han er langt i sin proces med at skabe sin nye identitet.

Den manglende italesættelse og anerkendelse af IKV i samfundet har betydning for Søren, da han alene skal argumentere for sin berettigelse i uddannelsen og derfor erfarer det *"som et nederlag, at man skal rejse sig op og sige, at man er en IKV'er"*. Hans medstuderende kender formentlig ikke til denne adgangsmulighed. Et andet sted i interviewet fortæller Søren mig helt umotiveret; *"mit gennemsnit på uddannelsen er 11"*, hvilket måske er en måde at forsikre mig om, at han er god nok, men det kunne også forstås som en forsikring til sig selv om, at han godt kan, selvom han deltager i uddannelsen på andre vilkår end sine medstuderende.

Sørens erfaringer, fra de 2 tidligere semestre, er, at han kan trække rigtigt meget på sine medstuderende.

»Jeg trækker rigtigt meget på dem og deres viden, og så kan man godt hele tiden føle, at man er spørgeren, og det har også været lidt hårdt... [...] Altså på andet semester, der skal man tegne et parcelhus fra bund til top, og da var det jo rigtigt svært, når man ikke anede, hvad en gesims var, og hvad raterne var og alt sådan noget. Der var så mange nye ting, som jeg ikke anede noget om, det var en kæmpe udfordring... Ja, især fordi du sidder i gruppe med tre andre, der bare... Nå, men det er det, og det og det... Og så siger man jo ikke, at det ved man egentlig ikke lige, hvad er. Så hjem og finde ud af hvad det er og, øh, så det gik der meget tid med»

Citatet viser, at Søren er anerkendende overfor sin medstuderendes viden indenfor byggeriet. Han bruger et eksempel, der samtidig indeholder følelse af, at han ikke er god nok, men også en motivation for at ville blive lige så god som dem.

Søren bekræfter, at læring på bygningskonstruktøruddannelsen også opstår i social praksis med de andre. Han må erkende, hans medstuderende har mange erfaringer og viden om byggeri, som han ikke har. De er gennem deres arbejds-erfaring socialiseret ind i et særlig sprog om byggeri, og for at knække denne kode er Søren udfordret. Det viser, hvordan uddannelsen forventer at kunne trække på de studerendes tidligere erfaringer under uddannelsen, og det bekræfter, at uddannelsen har implicitte forventninger til deres studerende.

For Søren betyder hans manglende sprog om byggeri, at han er nødt til at investere en masse tid i at finde ud af, hvad det er, hans medstuderende taler om. Det kan forstås som et tegn på, at han identificerer sig med at være studerende. Men den ekstra indsats sætter ham under pres i den allerede beskrevne ambivalens mellem uddannelse og privatliv i en hverdagspraksis.

Søren synes ikke at have erfaring med at være ”spørgeren”, denne manglende erfaring kunne både komme fra hans opvækst, og/eller som en måde at være socialiseret ind i den maskuline, ufaglærte entreprenørbranche på.

»Der har været en stor udvikling fra ikke at ville spørge... Ja, til at, nu er det bare er sådan, det er«

Søren giver her udtryk for en bevidsthed om, at han har gennemgået en læringsproces fra tidligere, hvor han ikke ville spørge; til nu hvor ”det bare er sådan, det er. Det viser, hvordan Søren forandres i takt med sin socialisering ind i uddannelsen. Det ændrer Søren både personligt og fagligt. Han fortæller om, hvordan han takler de udfordringer, han møder på sin vej, og hvordan han modnes med disse, hvilket gør det muligt for ham at identificere sig med professionen. Hans gode erfaringer med kommunikation, bruger han direkte i sin faglighed gennem løsning af opgaver i gruppearbejdet. Et andet eksempel på Sørenes udvikling viser sig, når vi taler om den problembaserede undervisning:

»Hvis vi tænker nu her (peger på tidslinjen), er der noget specielt, der er sjovt, når du er her?«

»Jeg kan godt lide, at det er et meget selvstændigt studie, at vi har et oplag i to timer om et eller andet, og så skal du sådan set selv finde ud af resten. Det kan jeg godt lide, at man selv skal dykke ned i, ja, det synes jeg er meget spændende selv at skulle opsøge viden hele tiden, det kan det at finde en løsning på det også være rigtig frustrerende – ja. (vi griner) men også meget sjovt«

Søren fortæller om sine erfaringer med at løse opgaver, der stilles på uddannelsen. Der er både glæder og erkendelser af udfordringen ved at lære – men når Søren selv kan være med til at finde den viden, der er relevant, ansporer det til en tilfredshed – om ikke andet når det lykkes. Der ligger en undertone af, at det gør det, i udsagnet, for ellers havde det formentlig ikke været sjovt. Søren beskriver hermed en del af sin læringsproces, der viser overskud og er et tegn på, at han har en realistisk uddannelsesorientering, hvor han på moden vis forsøger og er i gang med at finde veje til at håndtere sin modstand og sine ambivalenser.

7.1.5 Fremtidig professionsidentitet

»Komme tilbage som leder i en entreprenørvirksomhed«

»Hvordan kan det være, at du endte på bygningskonstruktøruddannelsen?«

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

Her fortæller Søren både om sit gamle arbejde, sin position på arbejdspladsen og sine fremtidsdrømme for arbejdslivet.

Det bliver fortalt med stolthed, når han tænker tilbage på sit virke og den anerkendelse, han havde i entreprenørvirksomheden.

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

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

tilbage til entreprenørbranchen. Søren's livserfaring med arbejdsskaden har også lært ham, at han ikke bare skal have en plan, derfor siger han:

»Det kan være alt muligt; Sanistål eller Brdr. Dahl, altså man sælger rør eller sådan noget til entreprenørvirksomheder, kloakerør og alt sådan noget der. Du kan også komme til forsikringselskaber og gå og lave tilstandsrapporter, det var også en mulighed [...] Ja, jeg kommer ikke på tegnestue eller sådan, som uddannelsen ellers ligger meget op til – nej, det er ikke mig«

Her viser Søren, at han leger med andre livsudkast end bare en tilbagevending til entreprenørbranchen som projektleder. Der er her tale om en realistisk drøm for fremtiden, der er fyldt med håb og positive forventninger.

Søren kan også forestille sig at arbejde som sælger indenfor jord- og betonbranchen, som han fortsat har en tilknytning til og kender; eller udarbejdelse af tilstandsrapporter. Han har lært af sine erfaringer og har derfor også en plan B for sin fremtid. Det kan tolkes som en bevidst strategi for at undgå at komme i en uarbejdsdygtig situation igen, da det har været forbundet med bitre erfaringer. Det viser en villighed til at identificere sig med de muligheder, som professionsidentiteten giver, for at være en mand der tager fat. Derfor kan Søren ikke identificere sig med at arbejde på en tegnestue; det vil betyde skrivebordsarbejde, hvilket er for langt væk fra hans selvopfattelse som mand - men som åbenbart i Søren's forståelse af professionen er et oplagt mål, hvilket fortæller noget om uddannelsens selvforståelse.

7.1.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Søren's læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse

Analysen af Søren's livshistorie viser, at det er et centralt tema for Søren's læring og uddannelsesdeltagelse, at han ikke er socialiseret ind i en forventning om, at han skal tage sig en videregående uddannelse - tværtimod. Da Søren's liv tager en drastisk drejning gennem en arbejdsulykke, står det klart for Søren, at han bliver nødt til at vælge at bryde med sin families norm om *”dem der, der går i skole og sådan noget, det er bare, fordi de tror, at de er noget”* eller sin egen selvforståelse, som en hårdtarbejdende mand – en selvforståelse, der bliver udfordret, da samfundet byder ham en revalideringsplan med 5 timers arbejde om ugen.

Med opbakning fra hans kæreste, der har en videregående uddannelse, søger Søren vejledning på bygningskonstruktøruddannelsen for at se, om det kan være en mulig vej for ham. Søren mødes af bygningskonstruktøruddannelsen med et krav om matematik på Hf-niveau, som han efterlever.

Søren identificere sig med håndværkerne på bygningskonstruktøruddannelsen; gennem dem finder han et tilhør, hvor han kan identificere sig gennem alder og arbejds erfaringer. Men det bliver tydeligt for Søren, at han ikke har samme arbejds erfaringer som de øvrige håndværkere, da han ikke forstår, hvad det er, de taler om. Søren mangler sproglige erfaringer med byggeriet. Derfor bliver det nødvendigt for Søren at ændre på sin selvopfattelse - fra en, der ikke spørger, til en, der bliver nødt til at spørge. Denne ændring af adfærd viser, hvordan Søren danner nye erfaringer og socialiseres ind i uddannelsen gennem ændring af sin uddannelsesdeltagelse. Dette kan forstås som en nødvendighed for Søren, da han har stærkt brug for identiteten som bygningskonstruktør, fordi han ikke kan vende tilbage til sit tidligere arbejde på grund af arbejdsskaden. Det kan måske forklare, hvorfor der i interviewet med Søren ikke synes at være modstand mod læring - fordi han har måtte erkende, *"at sådan er det bare"*. Han har brug for uddannelsen for at skabe sig selv et liv, som er i overensstemmelse med hans selvforståelse. Samtidig kan Søren finde en del andre motiverende elementer for uddannelsen, der blandt andet giver ham mulighed for at tage afstand fra sine erfaringer med sygdom og samfundets revalideringsplan, såvel som det giver ham mulighed for at sikre sin familie økonomisk. Analysen viser, hvordan Søren tager afsæt i sine livserfaringer, når han overvejer sin fremtid indenfor professionen. Han har flere forskellige mulige scenarier i spil, der kan forstås som en måde at ville undgå at havne i en låst situation på, som han erfarede det under sin sygdom.

Analysen af Søren's livshistorie viser, hvordan individuelle kompetencer må forstås som en del af livshistorien, der har betydning for hans læring og mulighed for at skabe nye erfaringer og erkendelse af, at han godt kan være en, der tager en videregående uddannelse, og at han gennem tilhør med håndværkerne får mulighed for at identificere sig med uddannelsen og profession.

7.2 Kasper

»En rigtig god baggrund at have som arkitekt«

7.2.1 De livshistoriske forudsætninger

Kasper, der på interviewtidspunktet er 23 år, læser på 5. semester til bygningskonstruktør. Kasper er opvokset i en kernefamilie og er mellembarn i en søskendeflok på tre; hans storesøster er uddannet sygeplejerske, og hans lillesøster læser STX, mens hans far arbejder som murer, men også har en bageruddannelse bag sig. Moderen arbejder på kontor.

Imens Kasper går i 9. klasse, arbejder han også på et lager, hvilket han fortsætter med efter afslutning af 9. klasse. Ifølge Kasper fortsætter han, et år, hvorefter han skifter arbejde til arbejdsdreng hos en elektriker, hvor han arbejder med at lave elinstallationer på nye huse. Der arbejder han i halvandet år, før han vender tilbage til lagerarbejdet i halvandet årstid.

Kasper er flyttet til uddannelsesbyen sammen med sin kæreste, der også er studerende.

7.2.1.1 Interviewforhold

Jeg møder Kasper nede i indgangen, og han spotter mig hurtigt. Han kommer over og giver mig hånden, han er venlig og meget imødekommende. Vi går sammen op i mødelokalet, hvor interviewet finder sted. Der er en god stemning mellem os, vi small talk 'er hurtigt, og vi er imødekommende overfor hinanden. Kasper placerer sig overfor mig på den anden side af bordet. Kasper fortæller, at han er i gang med at skrive sit afsluttende bachelorprojekt i en gruppe, og derefter skal han i praktik.

I forhold til interviewet med Kasper har jeg reflekteret over min oplevelse af at have svært ved at følge Kaspers fortælling i det første interview. Jeg oplevede ikke, at jeg fik en rigtig forbindelse til ham, på trods af at der er en god stemning mellem os. Den gode stemning tolker jeg ud fra vores sceniske interaktioner, hvor vi griner, og der er en særlig lethed. Derfor vælger jeg at re-interviewe Kasper, der velvilligt stiller op igen.

7.2.2. Baggrund der førte til nyt livsudkast

»Det gik galt«

»Mens jeg gik i 9. klasse, fik jeg en lagerchefstilling sammen med tre andre, der arbejdede under mig... Det var det, der tog min tid i folkeskolen... Det var den vej, jeg havde tænkt mig at gå; at arbejde på lageret og arbejde mig op i systemet uden uddannelse, for skolen - det var ikke lige mig!«

Kasper fortæller om starten af sin erhvervskarriere og om sine drømme for fremtiden. Citatet skaber en undren hos mig. Hvordan kan han være lagerchef i 9. klasse, og hvor er forældrene i forhold til dette?

Han positionerer sig selv i forhold til de tre andre; det er ham, der bestemmer, det er ham, der har ansvaret. Det kan også tolkes som en belejlig flugt fra folkeskolen, hvor der er noget, der ikke fungerer; ”det var ikke lige mig!”

»Jeg var der næsten ikke [i folkeskolen]... Jeg tror... Jeg tror... Min lyst og lærernes måde at håndtere mig på (ha ha ha), det gik helt galt [...] Jeg spolerede vel undervisningen og røg på kontoret [...] Alt det der undervisning, det var jo meningsløst, vi ville hellere feste...»

Det synes svært for Kasper at sætte ord på, hvad det er i folkeskolen, der gør, at han ikke deltager i undervisningen: ”min lyst og lærernes måde at håndtere mig på (ha ha ha), det gik helt galt”, er uspecifikt.

Hans relation til folkeskolelærerne virker til at være ikke-eksisterende, han har modstand mod undervisningen, som han oplever som meningsløst. Han oplever en manglende anerkendelse af ham som person, hvilket jeg forstår ud fra ”lærernes måde at håndtere mig på”, derfor har han ikke meget tilovers for lærerne. Kasper beskriver sig selv som en der ikke passer ind, når han ”spolerede” undervisningen, hvilket udelukker ham fra undervisningen, og han ender med at undgå skolen. Det betyder, at Kasper ikke får mulighed for at skabe positive erfaringer med uddannelsesdeltagelse, da hans muligheder for at skabe et tilhørsforhold er vanskelige – i stedet synes han at have ubehagelige erfaringer med uddannelsesdeltagelse.

Kaspers gør det tydeligt andet sted i interviewet, at han efter folkeskolen havde et livsudkast, der handlede om ”at tjene penge”, så han kan ”feste og hygge sig med vennerne”, som han også fremhæver her.

»Jeg fik også at vide [af lærerne], jeg skulle tage på gymnasiet, fordi... Jeg havde evnerne... De syntes, det var synd, at jeg ikke havde fundet noget, jeg skulle efter 9. klasse, men det var jeg jo ligeglad med«

Kasper fortæller om lærernes anbefalinger for hans fremtid og deres vurdering af hans evner. Det forekommer, at Kasper har erkendt, at han *"havde evnerne"*. Det kunne forstås som en bekræftelse af min tolkning om, at Kasper ikke oplever at have 'passet ind' i uddannelsessystemet - en mening han er blevet socialiseret ind i gennem folkeskolelærernes behandling af ham.

Jeg spørger Kasper: *"Hvordan reagerer dine forældre på, at du næsten ikke er i skole?"* Kasper retter sig op i stolen og trækker sig lidt tilbage. Han ligger fysisk afstand til det, der bliver sagt om ham.

»Åhh, det var selvfølgelig meget hektisk at... Nå, ja, så kom han [Kasper] ikke lige i skole i dag! Det var sådan lidt... Jo, det gav nogle konflikter derhjemme, det gjorde det da... Det ville også være mærkelig andet«

Kasper fortæller om sine forældres reaktion på sin manglende deltagelse i folkeskolen. Kasper virker ikke til at have lyst til at tale om *"konflikter(-ne)"*, hvilket jeg blandt andet tolker, fordi han taler om sig selv i tredjeperson.

Citatet kan tolkes som et udtryk med modsatrettede følelser; *"nå, ja, så kom han (Kasper) ikke lige i skole i dag"* - der er overbærende og forståelse af, at det er svært for Kasper at deltage i undervisningen, mens *"det gav nogle konflikter"* vidner om forældrenes forsøg på at bevare deres autoritet som forældre overfor Kasper. Hvis antagelse af, at Kasper oplever 'ikke at passe ind' i folkeskolen holder, er det sandsynligt, at han undviger skolen som en forsvarsmekanisme i en psycho-societal forståelse. Kaspers afsluttende bemærkning *"det ville også være mærkelig andet"* kan forstås som et udtryk for, at Kasper godt kan sætte sig ind i forældrenes perspektiv. Det syntes muligt, at Kasper gennem familien er socialiseret ind i en forventning om, at Kasper på linje med sine søskende og forældre skal have en uddannelse.

Det indgår i Kaspers fortælling, at han altid har drømt om at blive arkitekt, men at han havde opgivet drømmen på baggrund af sine dårlige folkeskoleerfaringer. Sammen med kæresten finder han imidlertid ud af, at bygningskonstruktøruddannelsen er adgangsgivende til arkitektuddannelsen, hvilket gør, at Kasper øjner en mulighed for at opnå sin livsdrøm.

7.2.3 Anerkendelse af og forudsætninger for optagelsen

»Der skrev vi til ham«

Allerede et år før Kasper starter på bygningskonstruktøruddannelsen, kontakter han studievejlederen. Det er, da han arbejder på lageret i anden omgang.

»Der skrev vi til ham, at jeg godt kunne tænke mig at starte heroppe. Og jeg skrev, at jeg havde det og det, og at jeg havde arbejdet der og der, og så kunne jeg ligesom bevise, ikke bevise, vise ham, at jeg havde været beskæftiget siden 9. klasse. Og jeg har altid været beskæftiget, jeg har aldrig været arbejdsløs... Åhh, jeg tror, at det var lidt det, at han kunne se den motivation i, at han vil altså noget og sådan.«

Kæresten er tydeligvis med til at sætte skub i processen, da Kasper starter med ”skrev vi til ham”. I Kaspers fortælling har kæresten stor betydning for Kaspers udviklingsproces. I Kaspers forståelse handler optagelsesprocessen ikke om hans kompetencer, men om at han skal vise, at han kan holde på et arbejde, og at han er motiveret. Derfor synes det ikke at stå klart for Kasper på daværende tidspunkt, hvordan eller om han kan bruge sine arbejds erfaringer ind i uddannelsen.

»Så skrev han tilbage til mig, at jeg skulle have de og de fag, og så kunne vi så se på det. Og han havde faktisk ikke lovet noget på det tidspunkt. Han sagde, at hvis du har de fag, så er der en mulighed, og så tog jeg de fag også - et år efter, så ansøgte jeg på kvote 2.«

Kasper beskriver sin oplevelse af den første kontakt med uddannelsen. Kasper skifter gentagende gange perspektiv i opremsningen - mest bemærkelsesværdigt bliver det, når han siger ”og så kunne vi så se på det”, der indikerer, at Kasper har en form for medbestemmelse i selve vurderingen. Kontakten til uddannelsen indeholder dog en barriere for umiddelbar optagelse, da der stilles krav om tre Hf-fag. Kasper accepterer kravene og præmissen om, at han ikke er sikret optagelse, selvom han deltager i uddannelse ved at tage de tre Hf-fag. Hermed viser Kasper, at han siden folkeskolen har ændret sin mening om uddannelse, og at han indvilliger i uddannelsesdeltagelse, på trods af at han ikke er sikret optagelse på bygningskonstruktøruddannelsen. Måske er muligheden for at få arkitekt drømmen til at blive virkelighed medvirkende. Det kan også tolkes i en anden retning, nemlig at Kasper gennem kæresten får mod og opbakning til uddannelse, da han gennem hende oplever at høre til - og for at opretholde dette tilhør også må leve op til hendes livsudkast, der omhandler uddannelse. Mere om det senere.

Kasper tager Hf-fagene, imens hans arbejder på aften- og sommerskole.

»Så må man bare, et eller andet sted... Så var det jo bare et spørgsmål om prioritering. For det var jo bare lige på det tidspunkt, der skulle jeg bruge tid på det, jo. Så måtte du ligesom sætte mine venner til side og kæreste til side, og så nu arbejder du og går i skole om aftenen. Det var jo bare et år af ens liv, ja, det var hårdt, ja, selvfølgelig er det... Men jeg kom igennem.«

Kasper fortæller om, hvordan han har oplevet at arbejde og gå i skole samtidig. Kasper bliver triumferende i stemme, når han siger ”*men jeg kom igennem.*”

Der er adskillelige perspektivskift i dette citat - ”*man, jeg, du, jeg*”, der tyder på en underliggende udviklingsproces fra modstand til glæde over, at det lykkedes at komme igennem både arbejde og skole. Kasper tager ansvar for sit eget liv, da det er ham, der gør arbejdet, og derfor bliver triumferingen i stemmen en form for sejr. Det tyder på, Kasper var i færd med at ændre sit livsudkast fra ”*ville hellere feste*” (fra folkeskolen) til deltagelse i uddannelse.

Kasper fortæller, adspurgt om hans forældres holdning til, at han er begyndt på uddannelsen:

»'Nåh, er det nu det, du skal'... Men de [forældrene] er nu glade for det, det er de... At jeg er faldet lidt til ro«

Kasper referer til forældrenes reaktion på, at han er begyndt på uddannelsen. Han virker igen til at undre sig over, at jeg spørger til hans forældres holdning, men svarer uden forbehold.

Udtrykket ”*at jeg er faldet lidt til ro*” kan tolkes som, at familien forstår Kaspers ændrede mening om uddannelse og mod på at prøve at ’passe ind’ i uddannelse som en opgivelse af modstand mod uddannelse. Hermed kan Kasper også leve op til familiens forventninger om uddannelse, og med hans opstart på uddannelsen genoprettet familiens (og samfundets) forventninger for ham. Derfor er ”*de [forældrene] er nu glade for det*”, og det ekspliciteres med bekræftelsen ”*det er de*”.

7.2.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»Der var en hurtigere vej«

»Jeg havde ikke gjort det, hvis jeg skulle tage en hel Hf eller handelsskole, det havde jeg ikke! [...] Jeg er jo dybt taknemlig over den måde, man kan gøre det på; at du ligesom 'ku' - at der var en vej udenom, selvom så jeg ikke skulle to år på Hf eller tre år på handelsskolen. Der var en hurtigere vej, det er jeg dybt taknemlig for«

Kasper taler om sin vej ind i uddannelsen og betydning af IKV for ham. Der er en pause før udtrykket og tryk på ”dybt taknemlig for”. Det giver indtrykket af, at Kasper opfatter optagelsen på bygningskonstruktøruddannelsen via IKV som en uventet imødekommenhed. ”Der var en hurtigere vej” kan tyde på, at Kasper kæmper med at håndtere det faktum, at han skal bruge så mange år i uddannelsessystemet for at forfølge sit livsudkast som arkitekt.

Citatet viser, hvordan han skifter i perspektiv fra ”jeg, man, du”, og ender til sidst i, ”jeg”. Det kan forstås, som om han sprogligt er i gang med at finde forklaring på, hvorfor han ikke har taget en gymnasial uddannelse og hermed hans ændrede mening om, at uddannelse også er noget for ham - på trods af hans dårlige folkeskoleerfaringer. Han forklarer det med ”en vej udenom og en hurtigere vej”, som i hans perspektiv bliver den logiske forklaring. IKV bliver muligheden, der kan forene Kaspers livsdrøm om arkitektur og uddannelse uden en hel gymnasial ungdomsuddannelse.

Det er kæresten, der bliver omdrejningspunktet for Kaspers erkendelse af, at uddannelse kan være noget for ham.

»[...] at starte det op igen og prøve at bygge mig op igen og blive til noget - afdelingsleder eller et eller andet. Men det var for ensformigt for mig. Så fik jeg færden af det her ude [bygningskonstruktøruddannelsen], hvis man kan sige det sådan. Åhh, og det var også på det tidspunkt, hvor min kæreste begyndte, og hun var også lidt med til at sige: 'Nå, skal du ikke i gang med et eller andet og få dig en uddannelse?', ha ha, 'og sætte dig fast i et eller andet?'«

Kasper taler her om sine tidligere forestillinger om sit arbejdsliv, og om hvordan kærestens spørgsmål om uddannelse påvirker ham.

Jeg fornemmer, han bliver glad, når han taler om kæresten og hendes spørgsmål vedrørende hans livsudkast. Gennem hende kan Kasper erkende, at hans tidligere livsudkast bliver ændret ved at ”prøve at bygge mig op igen og blive til noget”.

Det ansporer Kasper til en revurdering af sin mening om uddannelse og livet, som han uddyber:

[Hun fik ham til at se,] »at der måske var en anden måde at gøre det på og til at indse, at man skulle gøre noget andet for sig selv, end det, man bare har lyst til, fordi det giver mening på et andet tidspunkt. Fordi den konstruktøruddannelse, jeg tager nu, er en rigtig god baggrund at have som arkitekt, fordi du har byggeteknisk viden, som en gymnasieelev ikke har. Så på den måde at bygge sig selv op professionelt.«

Kasper fortæller, hvordan han har reflekteret over kærestens tidligere spørgsmål: ”Nå, skal du ikke i gang med et eller andet og få dig en uddannelse? [...] Og sætte dig fast i et eller andet?” og reflekteret over sin måde at være i verden på og meninger om livet. Det kunne tyde på en spejling af hendes argumenter, der indirekte er en kritik af Kaspers tidligere livsudkast, hvor han bare ville feste. Når han anvender ”end det, man bare har lyst til”, lægger Kasper, gennem ubestemt pronomener, afstand til sit tidligere livsudkast. I stedet taler han om den fordel, det er at have en bygningskonstruktørbaggrund i stedet for at tage en gymnasial uddannelse, hvilket kan være en anden grund til, at Kasper ikke ønsker en hel gymnasial ungdomsuddannelse. Men det er værd at bemærke, at Kasper bruger udtrykket ”fordi du har byggeteknisk viden”. Det kunne tolkes, som om at selvom det er ham, der tager uddannelsen lige nu, så identificerer han sig ikke med den byggetekniske viden, han undervises i/lærer. Det kunne være et tegn på, at han har svært ved at koble sig på uddannelsen, men i stedet distancerer sig fra den. I citatet ligger der også en erkendelse af, at Kasper har erfaret, at han igennem hele sin uddannelsesdeltagelse har skilt sig ud – i folkeskolen som en, ’der ikke passer ind’, og i bygningskonstruktøruddannelse via IKV-optagelsen. Derfor forventer han også at blive det på arkitektuddannelsen som en af de få, der er bygningskonstruktør. Kasper vender dette til en fordel og fremhæver den byggetekniske viden, som ”en gymnasium-elev ikke har - så på den måde, at bygge sig selv op professionelt”. Han mener, det gør ham mere professionel. Det kan også forstås som en anerkendelse af, at uddannelsesdeltagelse er udfordrende for Kasper. Han har ikke gode erfaringer med folkeskolen og ved at erkende, at han skiller sig ud, giver det Kasper en mulighed for at forstå, hvorfor det er svært for ham at deltage i uddannelse.

På trods af at Kasper erkender, at han skiller sig ud, så er han også i gang med, gennem forestillingen om to uddannelser, at reproducere sin fars uddannelseserfaringer, da faren har to uddannelser som hhv. murer og bager.

Som tidligere nævnt, så er kæresten også et vigtigt omdrejningspunkt for Kasper i forhold til deltagelse i uddannelse. Hendes livsudkast er anderledes end Kaspers. Tilspurgt, hvad det er ved hendes fremtidsdrømme, der gør, at Kasper tilslutter sig, svarer han:

»Ja, det ved jeg ikke. Nu er det jo meget sådan, at modsætninger mødes (griner), for hun er meget, meget tryghed – det der wished, det skal vi ikke have noget af. Så det var meget sådan det, om vi ikke skulle prøve at have noget sammen. [...] Det var sådan lidt den vej det gik«

Kasper beretter om kæresten med glæde i stemmen, og det virker, som om han bliver en smule forlegen, da jeg spørger ind til deres relation. Han er helt bevidst om, at de er meget forskellige. Jeg hæfter mig ved hans beskrivelse af hende – ”hun er meget, meget tryghed”. I sammenhængen kunne det forstås således, at der lægges op til at sige, at hun har meget brug for tryghed, men det han faktisk siger er, at hun *er* tryghed. Måske vil Kasper give udtryk for, at hun giver ham tryghed, og derfor følger han hendes behov for, at de skal prøve noget sammen - fordi han med den afsluttende sætning ”*det var sådan lidt den vej det gik*” indikerer, at han ikke selv har lignende erfaringer. I et partnerskab med hende kan de danne et fælles projekt, og herigennem kan Kasper få en identifikationsmulighed i forhold til uddannelse; til at skabe bro mellem sit ønske om at blive arkitekt og sine dårlige erfaringer med uddannelse, da hun støtter op om hans uddannelsesdeltagelse, og sammen har de et bedre livsudkast, end det Kasper selv havde før. Et andet sted i interviewet fortæller Kasper, at han ikke omgås sine studiekammerater. Han har nok i kæresten og i ’gamle’ venner. Det kan være med til at give en forståelse af kærestens betydning, og det viser samtidig en forståelse af Kaspers skrøbelighed i uddannelsesdeltagelsen.

»Noget man ikke ved, der er jo bare noget, man ikke har lært endnu«

Når Kasper taler om at være IKV-studerende, er det iøjnefaldende, at Kasper ikke står ved, at han er IKV-studerende i forhold til sine medstuderende. Han præsenterer sig selv som værende elektriker (håndværker). Dette konfronterer jeg ham med i andet interview.

»Jeg mindes, fra sidst vi tale sammen, at du i forhold til dine medstuderende præsenterer dig som elektriker, hvordan kan det være?«

»Ja, ja, jo, hvad kan man sige, man kunne jo selvfølgelig godt, man kunne jo godt fra starten ha’ valgt at sige, at IKV, det er det og det, men jeg valgte bare at sige det... Det var jo nemmere, så jeg valgte bare at sige, at jeg var elektriker, det var nemmere. Nu har jeg jo

rimelig meget erfaring med det, så det ja, det gør vi. Det var for at passe ind og for at beskytte mig selv, hvis man kan sige det sådan... Ja...»

Stemmen er lavere, meget mumlende og perspektivskiftene fortsætter, når vi taler om at være IKV-studerende. Kasper vedkender ikke overfor sine medstuderende, at han er IKV-studerende, hvilket står i modsætning til hans tidligere taknemlighed overfor optagelse på uddannelsen gennem IKV. Dermed bliver det synligt, hvordan det er ambivalent for Kasper at være IKV-studerende. Han synes at have det vanskeligt med at skille sig ud og søger gennem argumentation for sin ”*meget erfaring med det*” at fortrænge sin anderledeshed, hvorefter han laver et perspektivskifte - ”*så det ja, det gør vi.*”

Hans ændring fra at tale i jeg-form til vi-form kunne skyldes, at det er svært at stå alene som IKV-studerende. Derfor trækker han et andet aspekt af sin fortid frem for sine medstuderende. Kasper anerkender tilsyneladende ikke IKV som ækvivalerende med en gymnasial- eller håndværksmæssig uddannelse, idet han ser ud til at give IKV en lavere status. Det kan også forstås, at Kasper ved, at han ikke vil få samme respekt fra sine medstuderende og ikke ønsker at skille sig ud. Derfor trækker han på sine arbejdslivserfaringer, som han ved anerkendes i uddannelsen. Det bliver tydeligt, at Kasper har svært ved at sætte ord på det at være IKV-studerende, hvad er det for en størrelse. Jeg bliver noget overrasket over Kaspers kontante svar og hans måde at omgå konfrontationen med at være IKV-studerende. Det er sværere, end jeg havde forstillede mig. Jeg spørger direkte ind til, om Kasper har erfaret mangler i forhold til de andre studerende. Hertil svarer han:

»Jo, noget man ikke ved, det er jo bare noget, man ikke har lært endnu, altså, såh... Det tager jeg i stiv arm.«

Kasper svar hurtigt og med ordsproget ”noget man ikke ved, det er jo bare noget, man ikke har lært endnu”. Ligesom i mange andre dele af interviewet taler han i ubestemt pronomen. Det kan forstås, som om det ligeledes gælder alle andre end Kasper, og det er en undvigelse af at svare på spørgsmålet. Set fra et psycho-societal perspektiv er der tale om en forsvarsmekanisme, hvor han kan fastholde sin selvforståelse og værdighed, som han gør brug af på grund af de ubehagelige erfaringer, han har gjort sig; det bliver til en måde at være i uddannelse på, hvilket kommer til udtryk, idet han tager det ”*i stiv arm*”, underforstået at han accepterer, at det er sådan, det er, når man ’skiller sig ud’ - selvom han i

konfrontationen med at være IKV-studerende i uddannelsessammenhæng gør brug af sine arbejds erfaringer for netop ikke at 'skille sig ud'.

Når han svarer på den måde, kan jeg også have trådt ind over hans grænse; han må godt selv erkende, at han har mangler, men at det må jeg ikke - hvilket kan være en anden form for forsvar. Fortællingen om uddannelsessfæren fortsætter. Der tales om gruppearbejdet:

»Ja, der er sgu meget (vi griner) – ja, altså generelt, altså, nu er håndværkerne, det er jo en type i sig selv. Ja, det har jeg fået bekræftet. De gør det på deres måde, og sådan er det! Det, ja, det har overrasket mig meget, det der negativitet. Det ved jeg ikke, om man kan sige, men det er destruktivt, 'nu gør jeg sådan, det er sådan, jeg har været vant til at gøre'; 'I skal ikke fortælle mig, hvordan jeg skal gøre'. Det overrasker mig meget, det gør det. Hvad skal man sige, de typer, der går berude, de mennesker, der er omkring én, de er meget...« (banken i bordet med en pegfinger indikerer 'sådan og sådan')

I en humoristisk og distanceret tone forklarer Kasper om de andre studerende med en håndværkerbaggrund. Han tager afstand fra deres tilgang til læring. Jeg fornemmer, og får bekræftet, at det beror på konflikter i gruppearbejdet. Her oplever Kasper manglende samarbejdsvilje fra håndværkerne. Han køber ikke deres argumentation om, at *”sådan jeg har været vant til at gøre”; 'I skal ikke fortælle mig, hvordan jeg skal gøre'”,* hvilket giver konflikter. I Kaspers fortælling fremstår det, som om håndværkeren - med banken i bordet - forsøger, gennem et fysisk manifest, at påtvinge sig som en autoritet. Denne facon kan Kasper genkende fra sine arbejds erfaringer med håndværkere; *”det har jeg fået bekræftet”*. Det bekræfter Kasper i sin mening om håndværkere som værende vanskelige at samarbejde med, men Kasper har også fået det vendt til noget positivt. Han opnår bedre sociale erfaringer af det vanskelige samarbejde med håndværkerne, siger han.

»Det er jo... Det er nok også mere professionelt; man skal lære at arbejde sammen med alle typer. Man skal lære at skille det personlige fra det faglige [...] Det er jo, ja, man er forskellig... Jo, på deres personlighed... Så, det er det der med at få gruppearbejdet til at fungere. Ja, man er nødt til at gøre noget for sig selv«

Kasper fortæller vævende, hvorledes han prøver at koble sig på uddannelsens læringsmål om samarbejde med forskellige typer af mennesker, som gruppearbejdet er et eksemplarisk udtryk for. Han taler om *”deres personlighed”*, som handler om hans forholden sig til de andre studerende. Det synes svært for Kasper

at lykkes med samarbejdet, hvilket han bekræfter med ”*nødt til at gøre noget for sig selv*”: at han ser sig tvunget til selv at gøre noget, som ikke er i samarbejde med gruppen. Dette bekræfter, at gruppearbejdet kan være meget konfliktfyldt og uddannelsesdeltagelse fortsat udfordrer Kasper, ligesom det understreger, at Kasper føler sig alene. Hermed bliver hans uddannelsesdeltagelse sårbar, da han på uddannelsen indgår i det fysiske rum, men har svært ved at finde sin sociale placering. Det peger i retning af, at Kasper mangler tilhør til uddannelsen, som bekræfter min tolkning af, at Kaspers uddannelsesdeltagelse synes at være skrøbelig. Når snakken falder på skriftlige opgaver, er Kaspers umiddelbare reaktion:

»Skriftlige opgaver – det er skide sjovt. Vi laver jo speciale jo, og det er gået ganske glimrende, over al forventning [...] Fordi jeg har ikke fået den der erhvervsskade, der siger 'jeg skal fandme ikke skrive noget'. Jeg skal bare arbejde! Der er mange af de andre, der har 'bold kæft mand, det kan jeg slet ikke det der, det er hul i hovedet, det der'. Den har jeg ikke. Rent bogligt og skriftligt, det var jeg ikke, fordi jeg var dårlig i folkeskolen eller sådan noget. Jeg får da 7 og 10 i mine specialer [individuelle opgaver, der er i løbet af uddannelsen], det er udmærket. Det er jeg ganske godt tilfreds med.«

Kasper fortæller med begejstring om sine erfaringer med de skriftlige opgaver og uddyber, hvordan han præsterer på uddannelsen. Jeg oplever, han gerne vil have, at jeg anerkender ham for hans gode præstationer.

I fortællingen laver han en dialog, hvor han taler ud fra håndværkernes perspektiv. Han indfletter en distance til håndværkerne. Han fortæller, at han kobler sig på uddannelse i kraft af sine boglige og skriftlige evner, hvilket bliver en bekræftelse af, at han har evnerne, som hans folkeskolelærer anerkendte, og som han også godt selv vidste. Hermed bliver jeg også konfronteret med min forståelse af IKV-studerende, idet det er ikke alle IKV-studerende, som udfordres af de skolastiske krav.

Kasper får mulighed for at identificere sig med gruppen af studerende, der har en studentereksamen på bygningskonstruktøruddannelsen, hvilket er i modsætning til hans tidligere identificering med håndværkerne, som han ellers trækker på, når han skal præsentere sig selv overfor sine medstuderende. Dette viser, hvordan Kasper arbejder med at finde sin plads i uddannelsen og skabe et tilhørsforhold.

Kasper bekræfter Sørensen beskrivelse af, at der på bygningskonstruktør-uddannelsen, blandt de studerende, er et hierarki mellem dem, der kommer fra en studenterbaggrund, og dem, der kommer med en håndværkermæssig baggrund.

Det er med modsatrettede fortegn, at de to IKV-studerende søger at skabe tilhørsforhold Søren ved at identificere sig med håndværkerne og Kasper ved at skabe afstand til håndværkerne. Det bliver klart, at der på uddannelsen foregår en særlig socialiseringsproces, hvor der er forskel på, hvilken 'gruppe' man tilhører.

I Kaspers fortælling indgår der ikke en identificering med underviserne på uddannelsen. Når fokus kommer på deltagelse i undervisningen, har Kasper fravalgt en del undervisning, han ikke synes var meningsfuld, men han har også deltaget i undervisning, der ikke umiddelbart gav mening og herigennem fået nye erfaringer:

»Ja, det har man skullet lære. Selvfølgelig i starten, for satan, hvad fanden skal jeg bruge det her til? ikke' godt – men det lærer du. Det er det, der kommer efterhånden«

Der er frustration i stemmen, hvilket tyder på, at han associerer sig tilbage til starten af uddannelsen, hvor han ikke kunne koble sig på undervisningen. Han forstår ikke, hvad han skal bruge det til, og derfor er hans forsvar helt oppe, hvilket viser sig som en forsvarsmekanisme gennem udtrykket "hvad fanden skal jeg bruge det her til?" - en modstand mod læring, som er identisk med hans reaktion i folkeskolen. Der ligger en erkendelse i "men". Det er ikke muligt fra starten af uddannelsen at have overblikket, men det kommer med tiden. Denne erkendelse ændres til en erfaring; "men det lærer du". Kasper har erfaret på egen krop, at selvom noget virker meningsløst, så kan det med tiden vise sig at være meningsfuldt. Kasper viser her, at han er i en læringsproces. Men det betyder ikke, at han ikke også fravælger undervisning.

7.2.5 Fremtidig professionsidentitet

»Men det er jo svært at sige, hvordan det ser ud om en 7-8 år, ikke?«

Når snakken falder på fremtiden, har Kasper et klart livsudkast.

»Hvordan ser du dit fremtidige arbejdsliv?«

»[...] At blive en selvstændig arkitektvirksomhed. Selvstændighed - åh, virksomhed, ja, det er drømmen, helt sikkert!«

Jeg får den association, at Kasper ikke har fortalt sin fremtidsdrøm til ret mange andre, og derfor bliver det sagt noget tøvende, men med tryk på "helt sikkert".

Det virker på mig, som om ordene smager godt, og det gør Kasper glad at tænke på sin fremtid. Men der dukker alligevel en bekymring op:

»Det kommer sgu meget an på, hvad for et job man kan få, og hvad der er lige, der tilbyder sig på det tidspunkt, og sådan... Som det står til lige nu, så er hver anden arkitekt arbejdsløs og sådan noget. Altså, der er lidt den der... Den der lysten til at uddanne sig til arbejdsløshed, det er jo sådan lidt...«

Kasper er bekendt med virkeligheden for arkitekter og bliver lidt vævende omkring den potentielle uddannelse til arbejdsløshed. Den politiske, samfundsmæssige diskurs er kritisk overfor muligheden for uddannelse til arbejdsløshed. Denne diskurs kan have haft en afsmittende effekt på Kasper, for på alle andre tidspunkter, når snakken falder på arkitekt, er han stålfast og målbevidst. Men heldigvis kan han falde tilbage på bygningskonstruktør-uddannelsen. Hermed får bygningskonstruktør-uddannelsen en anden betydning end blot at være et springbræt ind i arkitektverdenen - den kan blive et sikkerhedsnet.

7.2.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Kaspers læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse

Kaspers livshistorie viser, hvordan han, på trods af evner og drømme om at blive arkitekt, fravælger uddannelse, da han i folkeskolen har erfaret, at uddannelse ikke er noget for ham. Gennem mødet med sin kærestes forventninger om en fremtid med uddannelse tager Kasper sit eget livsudkast til revurdering. Sammen undersøger kæresten og Kasper hans muligheder for at blive bygningskonstruktør. Kasper mødes af uddannelsen med et krav om tre Hf-fag, hvilket er to mere end Søren – men i høj grad sammen type af barrierer fra uddannelsessystemet. Kasper imødekommer dette krav, på trods af at indfrielsen ikke er en garanti for optagelse. I stedet bliver det for Kasper en erkendelse af, at han må omprioritere sit liv, således der er mulighed for uddannelse samtidig med arbejde.

Analysen viser, hvordan Kasper gennem konstant perspektivskift arbejder med at finde sig til rette på uddannelsen. Det viser sig blandt andet ved, at Kasper ikke overfor sine medstuderende står ved at være IKV-studerende. I stedet trækker han på sin livshistorie og hermed på sine arbejdserfaringer, som han ved, at hans medstuderende og uddannelsen anerkender. Hermed forsøger

Kasper at skabe et tilhør til uddannelsen på baggrund af sin livshistorie som en måde at identificere sig med sine medstuderende og med uddannelsen på. Det vidner om en erkendelse af, at for at være en del af uddannelse er Kasper nødt til at ændre på sig selv. Men denne udvikling sker ikke uden modstand.

Kasper fastholder, igennem sin hensigt om at bruge bygningskonstruktøruddannelsen som *"En rigtigt god baggrund at have som arkitekt"* en ambivalens mod uddannelse, der i et psycho-societal forståelse handler om forsvar.

Kasper kan på engang identificere sig med uddannelsen som 'den gode baggrund', men også tage afstand, da han ikke skal bruge den 'til andet' end baggrund. Det bliver en måde, hvorpå han fastholder sin selvforståelse af at være en, der 'skiller sig ud' i uddannelsessystemet, der stammer fra hans folkeskoleerfaringer. En anden ambivalens ses i forhold til hans uddannelsesdeltagelse, hvor han tilstræber en identificering med håndværkerne på uddannelsen gennem brug af sine arbejds erfaringerne til at skabe et tilhør. Dette sker samtidig med, at han netop tager afstand fra håndværkerne, da han fra arbejdslivet har negative erfaringer med håndværkere. Disse erfaringer oplever Kasper bliver bekræftet i det problemorienterede projektarbejde. Derfor er der ikke tale om et reelt tilhør til håndværkerne, men en måde Kasper i sin fortælling omgås sin udfordrende uddannelsesdeltagelse på. Derudover synes Kasper ej heller at have skabt et tilhørsforhold til de studerende, da han undlader at tale om studenterende gruppen igennem hele interviewet. Kaspers uddannelsesdeltagelse synes på den baggrund, og fordi hans omgangskreds af tidligere venner ikke er flyttet med til studiebyen, at være skrøbelig. Derfor får kærestens opbakning også stor betydning, da hun er med til at skabe tryghed.

Kasper skal umiddelbart ikke bruge professionsidentiteten til andet end baggrund, men han har samtidig, formentlig gennem sin livshistorie, erkendt, at fremtiden er foranderlig. Derfor kan han også se, at han kan bruge bygningskonstruktøruddannelsen som en form for sikkerhedsnet mod arbejdsløshed indenfor arkitektbranchen.

Analysen af Kaspers livshistorie viser, hvordan erfaringer er en del af livshistorien, der har betydning for hans læring og mulighed for at skabe nye erfaringer og erkendelse af, at han - på trods af at være en, der 'skiller sig ud' i uddannelsessystemet - alligevel har mulighed for at opnå sin livsdrøm, der gennem uddannelse bliver til et reelt livsudkast som arkitekt. Kasper synes at være den mest skrøbelig af dem, jeg har interviewet på bygningskonstruktøruddannelsen, da han ikke taler om tilhør til hverken medstuderende eller undervisere, og

fordi han kun delvist viser, at han identificerer sig med professionen - som en god baggrund.

7.3 Bjarne

»Hvad fanden skal jeg ellers lave?«

7.3.1 De livshistoriske forudsætninger

Bjarne er 45 år på interviewtidspunktet og læser på 2. semester. Bjarne har afsluttet 10. klasse.

Bjarne bor i fængslet. Under fængselsopholdet har han fået en kæreste. Hun har tre børn, og Bjarne glæder sig til en fremtid med hende og børnene som kernefamilie. Uddannelsen ligger i den by, hvor kæresten og børnene bor. Bjarne er opvokset i en kernefamilie med mor, far og to større søskende. Moren er hjemmegående, mens Bjarnes far er selvstændig elektriker.

Bjarne var ikke begejstret for folkeskolen. Han fortæller, at han hadede sine lærere, og hverdagene skulle bare overstås. Derfor fik han dårlige årskarakterer, mens han til eksaminerne klarede sig godt. Bjarne har igennem sin opvækst hjulpet til i faderens firma. Han fortæller, hvordan hans bror og han hjalp faderen med at arbejde i weekenden. På den måde tjente de deres lommepenge. Efter 10. klasses afgangseksamen startede han i mekanikerlære. Livet som lærling levede han efter samme devise som folkeskolen. Hverdagene skal han igennem med mindst mulig indsats, for til den afsluttende prøve at gøre det godt. Da det er småt med pengene som lærling, knokler han ved siden af med at gøre rent i weekenderne på byens diskoteker om morgen og arbejder på værtshuse om aften. Han bliver udlært mekaniker, og efter læretiden kommer han til civilforsvaret, hvor han erhverver sig kørekort til lastbiler. Da han er færdig, vender han tilbage til rengøring, og efter kort tid starter han sit eget selskab, hvor han gør rent på restauranter. Senere starter han også et håndværkerfirma op, samtidig med han arbejder som mekaniker, der hvor han er udlært. Bjarne fortæller, at han har en aftale med mester om, at han kan komme og gå, som det passer ham, så han kan få gang i sit firma. Det står på i fire-fem år. Herefter begynder han at køre lastbil, hvilket han gør i nogle år. Men da arbejdstiderne er dårlige, og han er meget væk hjemmefra, stopper han efter nogle år. I stedet vender han tilbage til at være mekaniker i ca. fire år. Derefter arbejder han udelukkende som selvstændig håndværker.

8.3.1.1 Interviewforhold

Interviewet med Bjarne foregår på uddannelsen i et mødelokale. Bjarne kommer stille og roligt ind ad døren. Han giver et varmt fast håndtryk og sætter sig ved siden af mig. Bjarne starter med at fortælle løst og fast om sit liv. Han er ikke præcis; tingene er sådan cirka i forhold til hvornår i hans fortælling tingene er sket.

Når han svarer på mine spørgsmål, er det med en rolig og klar stemme. Bemærkelsesværdigt er det, at Bjarne i flere tilfælde anvender en dialog med andre mennesker eller sig selv til at forklare, hvordan han har oplevet svære ting i sit liv. Han forklarer mig, hvorfor han sidder i fængsel. Hans firma gik rigtigt godt, men han havde ikke styr på regnskab og moms. En dag kom Told og Skat for at inddrive hans gæld, der var løbet op på flere hundrede tusinde. Da Bjarne ikke kan betale, bliver han nødt til at lukke firmaet. Hvis man ikke kan betale sin gæld, trækkes der automatisk 2/3 af ens løn ved ordinært arbejde. Derfor slutter Bjarne, at Told og Skat tvinger ham til sort arbejde og kriminalitet.

Bjarne fremstiller sig selv som en mand, der bare gerne vil arbejde og tjene penge, men at der er nogle samfundsstrukturer, som forhindrer dette livsudkast. Hermed positionerer han sig som offer for loven. Først sent i interviewet fortæller han, hvordan han altid har været tilknyttet kriminalitet perifert og også som ung var en tur i fængslet.

Det er værd at vide i forhold til forståelse af interviewet med Bjarne, at jeg havde reflekteret over betydning af, at der er indsatte blandt de IKV-studerende, og at det har givet mig anledning til overvejelser om, hvorvidt jeg skulle lave nogle forbehold. Men disse får jeg ikke taget, før Bjarne fortæller, at han sidder i fængsel. Det er en ukendt livssfære for mig, derfor har interviewet, udover at være berigende for afhandlingen, givet mig nye indsigter i, hvordan nogle i bakspejlet 'dumme' beslutninger kan få alvorlige konsekvenser.

7.3.2 Baggrund der førte til et nyt livsudkast

»nu er det slut med at sidde i fængsel«

Det er en anden indsat, der gør Bjarne opmærksom på mulighederne for uddannelse, imens han sidder i fængsel. Han ansøger ved kriminalforsorgen og får tilladelse. Han får valget mellem maskinmester eller bygningskonstruktør.

»Og så tænkte jeg, jamen maskinmester! Så i min verden så er de ude og rejse en masse, og det har jeg ikke lyst til.«

Bjarne fortæller om sine ræsonnementer mellem de to uddannelser. Maskinmesteruddannelsen kan ikke forenes med Bjarnes livsudkast om familieliv med kæresten, derfor bliver det nemt for ham at vælge. Senere uddyber han:

»Og, så som sagt, nu er det slut med at sidde i fængsel. Så hvis hun nu venter i to et halvt år, så må jeg gøre noget den anden vej. [...] Så jeg kunne se familien samtidig, lige få tid til dem. Det måtte jeg indrømme, at det var godt...«

Bjarne fortæller, hvordan han synes at stå i gæld til kæresten, der venter på ham. Han begrundet det med, at kæresten skal vente på ham i to et halvt år, mens han afsoner sin resterende straf. Bjarne vil gerne være en del af den familie, kæresten kan tilbyde. Hendes livsudkast med kernefamilie er mere tiltalende end Bjarnes liv som indsat.

Bjarne fortæller senere, at hans uddannelsesvalg også indeholder andre elementerne end den ovenstående ræsonnering - for at kunne se kæresten og hermed have mulighed for at skabe en stærkere relation til hende og hendes livsudkast. Han uddyber:

»Der har været sådan lidt... Jeg vil tro, at hvis jeg ikke havde siddet i fængsel, så havde jeg ikke startet op på den. Dels fordi at så havde jeg været ude og tjene penge... Men nu kan man så sige: 'ok nu, hvad fanden skal jeg ellers lave?'. Altså, så kan jeg lige så godt gå i gang. Og nu kan jeg sige, at hvis ikke jeg gennemfører den uddannelse her, jamen ja, det er jo ikke helt spildt de halvandet år, men jeg synes også, det er latterligt at have brugt halvandet år her - eller to et halvt år for den sags skyld - og så ikke tage det sidste, der er tilbage. Sådan har jeg altid haft det; er du startet, har du sagt A, så siger du også B.«

Bjarne overvejer løbende i sin uddybning, så mens han svarer, bliver det en form for åbning af hans indre dialog, hvor der er tryk på ”hvad fanden skal jeg ellers lave?” og en form for argumentation overfor ham selv om; ”hvorfor han er her?” Havde Bjarne ikke været i fængsel, mener han ikke selv, at han var begyndt på en uddannelse, fordi det ikke passer med hans opvæksts socialisering og livsudkast om at arbejde og tjene penge. Men levevilkårene i fængslet giver ham ikke mulighed for at arbejde og tjene penge. Han bliver med uddannelse tilbudt et nyt livsudkast, men det virker ikke gennemskueligt, hvordan han skal forbinde sine levevilkår og erfaringsmæssige baggrund med den tilbudte

uddannelse. Derfor synes det svært for Bjarne at taget uddannelsen til sig og skabe eller føle et tilhør til uddannelsen. Han er ambivalent, når han fortæller om motivationen for at gennemføre uddannelsen. På den ene side betyder det ikke så meget, om han bliver bygningskonstruktør, for han har opnået muligheden for at knytte sig mere til kæresten og hendes livsudkast om kernefamilie, og han har allerede en uddannelse, som han kan falde tilbage på. Samtidig virker det til, at han har en opvækstnorm, der siger: 'når man er startet op på noget, så gør man det færdigt'. Bjarne uddyber:

»Det kan det godt være, altså, og jeg har ligesom sat mig for, at jeg skal gennemgå... Denne her uddannelse, skal jeg nok komme igennem, det er ikke noget problem. Men det arbejde op til hver gang, det kan altså godt være langtrukket, altså.«

Bjarne fortæller her, at han har tænkt sig at gennemføre uddannelsen. Han har brug for at bestå eksaminerne for fastholdelse af sin tættere kontakt til kæresten, den er han ikke klar til at opgive. Hermed kan det forstås som en form for motivation for at gennemføre, at han kan skabe et tilhør til kæresten. Han tager afsæt i sin tidligere erfaring fra folkeskolen og som lærling, hvor han har erkendt, at det hårde slid i hverdagen ikke er ham. Han synes, det er "langtrukket", men hans erfaring er, at det lykkes, og det tror han også på er tilfældet med denne uddannelse. Han giver ikke indtryk af at opfatte uddannelse som noget, der kan hjælpe ham fremadrettet. Måske fordi lønarbejdet ikke vil hjælpe ham økonomisk. Han er klar over, at Told og Skat efter afsoningen vil fortsætte med at kræve 2/3 del af hans løn. Men der er også en anden form for motivation for at gennemføre uddannelsen; muligheden for at få en 'noget for noget'-aftale.

»Det hedder faktisk en 'paragraf 40' her – 'noget for noget', som beskriver, at hvis du gør noget for at komme ud af kriminaliteten, så vil de også løslade dig. [anonymiseret – han taler om sin kriminalitet, der kan være et minus i forhold til en paragraf 40]. Eller jeg får minus, og så at de kan sige, at du blev løsladt i januar for det første forhold, og det var allerede i maj, at du var hurtigt tilbage i kriminaliteten. Det er det, de kan sige nej til. Men igen uddannelsen, den tæller meget plus, at jeg har skrevet under på fra fængslet allerede, at de må følge mig efter løsladelsen for at se, om jeg følger uddannelsen. Og jeg har også sagt til dem, at hvis jeg får løsladelse halv tid, så kan de selvfølgelig bare give mig [anonymiseret antal] måneders uddannelsesvilkår. Det vil sige, at hvis ikke jeg følger min uddannelse, så kommer jeg tilbage i fængsel, fordi de [anonymiseret antal] måneder - det er dem, jeg bliver løsladt for tid, hvis det er. Og så siger jeg, jamen det er fair nok, at de siger,

jamen du bliver løsladt før tid pga. uddannelse, og du skal følge din uddannelse i [anonymiseret antal] måneder. Gør du ikke det, så kommer du tilbage. Og det har jeg sagt til dem, at det går sgu meget godt, så det!»

Bjarne diskuterer her frem og tilbage med sig selv, om det vil lykkes ham med en paragraf 40. Han er i dialog med samfundet, kan man måske sige. Det kunne tyde på, at han har haft denne dialog med sig selv mange gange. Han får det til at lyde, som om han kan argumentere sig frem til en paragraf 40. Men han viser villighed til fortsættelse i uddannelsen og lade sig følge af kriminalforsorgen, mod at han får sin frihed før hele fængselsstraffen er afsonet.

Det er tydeligt, at motivationen for en paragraf 40 er høj. Han er villig til at lade, som om han identificerer sig med bygningskonstruktørprofessionen, hvis det kan give ham frihed tidligere end forventet - en erkendelse af, at han er tvunget til at følge regler for at få sin frihed før tid. Afslutningsvis siger han: *”Og det har jeg sagt til dem, at det går sgu meget godt, så det!”* Det kan tolkes som en form for fortrosthed over for fængselsvæsenet og ham selv.

7.3.3 Anerkendelse af og forudsætninger for optagelsen

»så skrev de så [anonymiseret fra fængslet], at det mente de ikke var nødvendigt«

Bjarne har deltaget i en informationsaften på uddannelsen, hvor han efterfølgende fik en snak med studievejlederen, der fortæller ham, hvordan han kan søge via en IKV.

»Og så sagde han, du skal søge IKV og skrive sådan og sådan og få firmaerne til at skrive de forskellige firmaer, hvor du har arbejdet. Og det var fint nok. Så skrev jeg den ene, og den afslog de. [...] Der ikke var nok. Og så sagde jeg, at det var fint nok. Så er det sådan, at den ekskæreste dér, der stod for firmaet, håndværker-firmaet [...] Så sagde jeg, om jeg kunne få hende til at skrive, selvom hun var så tæt på. Jamen det var lige meget, det havde ikke nogen betydning. Hvis det var hende, der stod for firmaet, så var det hende, der skrev. Det var fint nok. Så havde jeg en kammerat, jeg også havde arbejdet for, som også skrev, og så fik jeg skolen oppe i fængslet til at skrive en udtalelse om mine matematikerner osv. Og så gik den så igennem. For det var det, de gerne ville have; det var, at jeg havde matematikken, så de kunne se, fordi jeg havde kun 10. klasses matematik, og den ville de så gerne have, at jeg udbyggede. Og så skrev de så [anonymiseret fra fængslet], at det mente de ikke var nødvendigt som sådan, fordi det niveau jeg lå på, det skulle være nok. Og det mente de så også, at det var. Og så fik jeg lov til at starte op.«

Bjarne beskriver sin optagelsesproces. Han gør brug af dialogen, når han fortæller. Det betyder, han ændrer stemmen en lille smule, ikke overdrevet, men så man kan følge med i, hvem der siger hvad.

I første omgang får Bjarne afslag på sin IKV-vurdering. Det kunne tyde på, at det er svært for Bjarne at synliggøre sine kompetencer. Efterfølgende vejledning medfører, at der åbnes op for beskrivelse af mere uformel karakter: muligheden for brug af Bjarne's nærmeste netværk til synliggørelse af hans kompetencer - hvilket tilsyneladende er en del af vurderingspraksissen.

Han bliver også mødt med et krav om Hf-matematik-kursus. Her går fængsels-skolen ind og argumenter for Bjarne. De mener ikke, han har brug for Hf-matematik, hvilket uddannelsen accepterer.

Som nævnt i indledningen anvendes IKV som en del af revalideringsplan for indsatte borgere og hjælper dem med - blandt andet - at komme i uddannelse, som her i Bjarne's tilfælde.

7.3.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»Jeg startede med at lægge ud, at jeg sad i fængsel, så der ikke er nogen i tvivl om det«

Bjarne skiller sig ikke ud i klassen, fordi han er optaget på IKV. Han hæfter sin berettigelse op på sin uddannelse som mekaniker og sine erfaringer fra håndværkerfirmaet, og det accepterer de øvrige studerende.

»(...) Jeg har jo sagt til dem, at jeg er uddannet mekaniker [...] De kommer hen og spørger efter tingene, hvordan og hvorledes det skal laves og så videre. Så jeg har jo også ligesom sagt, at jeg har haft eget firma i mange år og så videre. Så det er ikke sådan, at de siger, at 'du kan ikke finde ud af noget som helst alligevel'«

Bjarne har erfaret, at han bliver respekteret på sine faglige erfaringer. Han er direkte og nøgtern i sin formulering. Baggrunden som mekaniker og selvstændig håndværker giver ham en faglig stolthed ligesom håndværkerne, der viser, at han kan identificere sig med håndværkerne og hermed har et tydeligt og anerkendt tilhør. Bjarne oplever, at han anerkendes af sine medstuderende, når de kommer og spørger ham til råds. Han er åben overfor sine medstuderende om, hvor han bor.

»Jeg startede med at lægge ud, at jeg sad i fængsel, så der ikke er nogen i tvivl om det. Og det synes jeg selvfølgelig, de skulle lige spørge til det ene og det andet, og hvordan det er, og så var det sådan set det«

Bjarne har valgt en meget åben og ærlig tilgang til, at han er fængslet, og har oplyst det til sine medstuderende med stor naturlighed i stemmen. Han bor i fængslet. Han kan godt forstå, de er nysgerrige på det, og afdramatiserer det lynhurtigt. Det indgyder en form for respekt, hvilket Bjarne formentlig tidligere har erfaret, og som jeg antager, han også påtager sig gennem sin socialisering i det kriminelle miljø. Bjarne skiller sig ud, fordi han sidder i fængsel og er en del ældre end de øvrige studerende, og ikke fordi han er optaget på baggrund af en IKV. Bjarne er havnet i klassen med de unge, og det giver nogle udfordringer.

»Hvem går du i klasse med?«

»Så er der flere unge inde ved os. Gymnasiet og (rømmer sig), det bærer det nok mere præg af, at der ikke er så meget ro i klassen i forhold til den anden klasse, hvor det er håndværkere, der sidder der [...] Det er pisse-irriterende. Altså. Det har jeg sagt til dem mange gange. Det synes jeg også, at det må være frustrerende for en lærer at stå og forklare noget, og så at det bare summer overalt - i stedet for at høre efter, hvad der bliver sagt. «

Bjarne fortæller, at han konfronterer sine medstuderende med uroen. De svarer, at

»Ja, så at det er også rigtig nok, og så går der lige et par dage, og så er vi tilbage i samme rumle. Så det har jeg ligesom gjort mange gange; sagt til dem at jeg synes, at hvis de har nogle spørgsmål, så skriv dem da for helvede ned i stedet for at sidde og forklare hinanden det. Og vi når ikke så langt i undervisningen i forhold til de andre, fordi der altid er en summen osv., og der så lige skal ro på og... Så denne her gang i første semester, der sad jeg helt nede bagved, og nu sidder jeg oppe foran, for så kan jeg da høre noget i det mindste.«

Der er irritation i Bjarnes stemme, når han fortæller om klassens adfærd. Bjarne skifter, i dette citat, perspektiv fra sit eget over til underviserens og tilbage til sig selv. Han identificerer sig med underviseren i klasselokalet. Det giver ham mulighed for irritation over larmen, og han påtager sig en faderrolle i klassen, som den der påpeger det uhensigtsmæssige i klassens adfærd. De unge kan godt se hans pointe, men det ændrer ikke deres adfærd.

Bjarne må erkende, at han selv er nødt til at ændre adfærd for at bedre sin læringsproces. Dette gør han ved omplacering i undervisningslokalet. I forhold

til Bjarnes tidligere erfaringer fra folkeskolen virker det, som om han har fået en helt ny og ukendt rolle i denne uddannelse. Han forsøger at ændre sig i forhold til tidligere skoleadfærd og prøver knytte an til uddannelsen gennem identificering med underviseren.

»Dengang jeg gik i skole, der var der mere respekt overfor de andre, undervisere osv. Altså her, folk de... Hvis de skal pisse midt i timen, jamen så rejser vi os da op og pisser. Er du sulten, jamen så tager vi madpakken frem og spiser midt i timen. Altså, det er... Jamen hallo altså...«

Han taler her om gamle dage, og det interessante er her, at fortællingen står i modsætning til hans tidligere fortælling om, hvordan han hadede sine lærere, som beskrevet i indledningen. Bjarne beskriver et holdningsskifte i sin opfattelse af skole/uddannelse, hvor respekten har lidt et nederlag. Det ser ud til, at Bjarne forstår direkte respekt som en del af selve relationen; som en måde at interagere overfor hinanden. Han udviser en noget firkantet holdning til, hvad man må og ikke må. Det er meget billedligt og konkret talt: *»hvis de skal pisse midt i timen, jamen så rejser vi os da op og pisser. Er du sulten, jamen så tager vi madpakken frem og spiser midt i timen»*.

Bjarne tydeliggør, hvordan han lever i to forskellige sfærer med forskellige sociale regler, livsvilkår og dertil knyttede normer og erfaringer, hvor han drager paralleller mellem disse sfærer. Et andet sted i interviewet fortæller han:

»I fængslet der skal du jo nok lige vise, hvis der er nogen, der begynder at lave ballade eller stå og spille smart over for en, jamen så må de bare få at vide, at sådan hænger det ikke sammen. [...] Men engang imellem så råben og skrigene, og så skulle de lige markere sig, når det tager overhånd med alt det der. Og der er jeg sgu blevet for gammel til alt det der; jeg gider ikke al den råben og skrigen [...] Og når man kommer hjem, og det er som regel, når det er langtidsfanger, så er det det lidt ældre publikum, så vi snakkede godt sammen indbyrdes og hyggede osv. [...] Så kan du få en, der skal være der 30 eller 60 dage, som jeg er pisse ligeglad med. Det kan hurtigt splitte sådan en afdeling der, hvis der lige er 4-5 stykker ud af 12, der råber og skriger og fiser rundt og laver ballade og er pisse ligeglade og går ind i køkkenet. Og så blev det hele bare træls lige pludselig«

Der er her tale om en fængselskultur, hvor det gælder om at markere sine grænser, hvilket bekræfter en særlig socialisering i fængslet, hvor man skal kræve sin respekt. Bjarne etablerer en differentiering mellem korttidsfangerne og det lidt ældre publikum, underforstået langtidsfangerne. Korttidsfangerne er de unge,

der laver ballade. Han er selv en langtidsfange og positionerer sig som en af dem, der er med til at holde ro og orden. I formuleringen ”*jamen så må de bare få at vide, at sådan hænger det ikke sammen*” fortæller Bjarne, at det er langtidsfangerne, der bestemmer. Bjarne fortæller også her, at han er følsom overfor støjniveauet. Han tilskriver det sin alder.

Bjarne drager sammenligninger mellem de unge i uddannelsen og de korttidskriminelle igennem deres fælles praksis i skolen, som han opfatter som respektløs, ved at de ”*så rejser vi os da op og pisser*” og i fængslet ”*lave ballade eller stå og spille smart over for en*”. Dette resulterer i en afstandtagen fra unge mennesker i begge tilfælde, selvom de formentlig har vidt forskellige forudsætninger for deres opførsel. Bjarne bruger her sin alder, ”*jeg sku blevet for gammel*”, som en måde at distancere sig på fra de unge på.

Men Bjarne har også opdaget, hvad man kan bruge de unge til. Han har reflekteret over, hvordan han nemmest opnår sine mål og erkender sine akademiske begrænsninger. Derfor ser han det som en vigtig pointe, at gruppesammensætningen er i orden.

»Vi er håndværkere i vores gruppe. Vi ville godt have haft en fra gymnasiet med derover til at skrive. For det skal helst være lidt blandet, fordi alt det der formulering og så videre, det er vi ikke for gode til; og holde styr på møder og så videre. Så der kunne vi godt have haft en gymnasial ind over, der er vant til de der ting og så videre. Så det er fint nok, det er blandet i klasser, det synes jeg.«

Bjarne kommer med en logisk forklaring, idet han italesætter den studerende med den gymnasiale baggrund som en, der kan bidrage med boglige erfaringer, der både skal skrive og holde orden på mødetider. Dette viser en forståelse og en accept af at kunne bruge de forskellige erfaringer, som klassen består af som en selvfølge, og han syntes her, at det er godt, at klasserne er blandet. På trods af han går i klassen med de unge, så er han i gruppen med håndværkerne.

»I første semester der blev vi bare sat sammen, og det kunne sagtens være lidt svært lige at få til at hænge sammen, fordi at man altid har en eller anden forudsætning for et eller andet, man har taget stilling til. Og så er der nogen, man er sat sammen med, som gerne vil have 12, og uh-uh-uh-uh, det skal være færdig til i morgen. Og så siger jeg, jamen det kan jeg ikke nå, for jeg har faktisk [anonymiseret xx antal] timer i transport [...] Når jeg kommer tilbage, så skal jeg også lave mad, og så skal jeg sådan set i seng, for jeg skal op

[anonymiseret kl.] *igen, så jeg kan ikke lave det der til i morgen. Og der har været nogle gange, det har været svært at få dem til at acceptere. Men sådan er det bare.*»

Igen fremstiller Bjarne en igangværende dialog, hvor ”og uh-uh-uh-uh” bliver brugt til at markere en forskel fra de studerende, der har høje ambitioner. Der er noget uklarhed i ”fordi at man altid har en eller anden forudsætning for et eller andet, man har taget stilling til” - måske er det uddannelsessprog, hvor der bruges formulering om forudsætningers betydning, som Bjarne referer til, men som ikke helt giver mening i hans forklaring. I dialogen argumenterer Bjarne for sin manglende mulighed for at kunne være forberedt, grundet sine livsvilkår, som fængslet. Citatet viser, at Bjarne ikke overvejer alternativer, som f.eks. læsning under transporten eller en time efter aftensmaden, men fremstiller sin livsvilkår som en barriere for forberedelse. Bjarne ved godt, at hans medstuderende ikke køber hans manglende forberedelse og fleksibilitet, men det er ikke motivation nok til at ændre på sin tidligere erkendelse af hverdagens ensformighed; ”Men sådan er det bare”, hans erfaring er, at han gennemføre sine uddannelser, selvom han beskriver det som ”det kan altså godt være langtrukket”. Bjarne vil, som tidligere nævnt, godt være med på samfundets rehabiliteringsplan om uddannelse for at komme ud af kriminalitet, men:

»Men jeg har ligesom sagt til mig selv, at den sidste karakter det er den, der tæller, nu skal jeg bare igennem semesteret. Og så må jeg så, altså... Jeg har sagt til de andre, at jeg ikke skal have et 12-tal, så det må de selv om altså. Jeg er totalt ligeglad. Får jeg 02 eller 2 og så har bestået, så er jeg glad. Altså, det er det, jeg går efter. [...] Ja, det kan godt være, at min arbejdsindsats den også ligger derefter, men jeg siger, jeg vil hellere gå i dybden med nogle ting og så vide nogle ting, i stedet for bare at sprøjte noget ud, som ja... Det kan jeg ikke rumme alligevel.»

Bjarne fortæller her om sine overvejelser, relateret til faglige præstationer, karakterer og at bestå.

Citatet indebærer egne tanker; ”... Sagt til mig selv...”, argumentation overfor medstuderende; ”jeg har sagt til de andre...”, vurdering af medstuderende; ”det må de selv om” og tilbage til ham selv ”... At min arbejdsindsats...”, han skifter mellem perspektiver som en måde at holde egne argumenter og meninger op imod det, han godt ved er i hans nærmeste omverden, nemlig hans medstuderende. Det kan forstås som en aktiv forsvarsmekanisme.

Når han taler til sig selv og sine medstuderende, kan det tolkes tilbage til hans skole- og lærlingserfaringer, hvor det gjaldt om at komme igennem. Under

sine nuværende livsvilkår gælder det om at bevare hans mulighed for en paragraf 40, mens han, i afslutningen af citatet, knytter sin manglende koncentration til en personlig følelse af ikke at kunne rumme stofmængden. Det kan tolkes som en spirende erkendelse af, at uddannelsen ikke er helt så ligetil, som Bjarne, i andre passager, tenderer til at betone i sin fortælling. Bjarne giver udtryk for at være ambivalent og udfordret i uddannelsen. På den ene side skal han forhandle med sine medstuderende på grund af den problembaserede undervisning, der er på uddannelsen, og på den anden side forhandler med sig selv om sin indsats. Samtidig oplever han følelsesmæssigt, at det kan være vanskeligt at rumme dette. Derudover ligger der et ydre pres på Bjarne, der skal fortsætte sin deltagelse i uddannelsen for at bevare mulighed for tidligere løsladelse. En anden betragtning Bjarne har af undervisningen beskriver han med sin erfaring med digitale mediers optræden i uddannelsessfæren.

»Jeg skal da heller ikke - Facebook, det tager da også min tid, ikke?! Altså, det er en tidsrover uden lige, og det kan jeg se. Så sidder folk og uh-uh-uh på Facebook, og så sidder de og spiller og ser YouTube«

Bjarne bruger igen udtrykket ”uh-uh-uh” med samme form for afstandtagen, som han tidligere brugte overfor sine medstuderende, der var ambitiøse. Han starter med et perspektiv, baseret på egne erfaringer, på, hvordan han bliver draget af de sociale medier i undervisningen og har set, at dette også er gældende for hans medstuderende. Det viser, hvordan de digitale medier er dele af lærings- og uddannelsessfæren, da de bruges som et hjælperedskab - men samtidig bliver de også et forstyrrende element, fordi de giver muligheder for distraktion og påvirker uddannelsesdeltagelsen¹¹. Bjarne beskriver igen støjniveauet som et negativt element for sin læring.

*»Jeg kan godt have svært ved at fokusere, når nu der er støj osv. Så bliver det sgu sådan lidt 'fuck det'! Så kan vi lige så godt lukke ned en gang imellem og så lave noget andet, fordi det her får du ikke noget ud af alligevel; så må du tage den, når du kommer hjem. Så kan du sidde og læse nyheder, eller hvad du vil, altså. Det er sådan lidt træls. [...] Jeg har søvn-
apnø, det vil sige, at jeg skal helst sove de der timer, for at være nogenlunde frisk. Og det kan jeg godt mærke, hvis vi kommer til torsdag-fredag, og jeg har sovet elendigt, så er jeg altså meget træt. Så kan jeg godt sidde og sove i timerne. Og det går selvfølgelig også ud over koncentrationen.«*

¹¹som Ulriksen, Murning, & Ebbensgaard (2009) også finder i deres undersøgelse og indfanger som en del af deres begreb om suboffentlig kommunikation

Her fortæller Bjarne om sit eget koncentrationsbesvær, der skyldes søvnapnø. Herigennem forklarer han sin manglende koncentrationsevne, når han er på uddannelsen. Tidligere har Bjarne fortalt om, hvordan han, grundet sine livsvilkår, ikke kunne forberede sig i fængslet, men i dette citat fortæller han, hvordan han må forberede sig efter skolen ”*så må du tage den, når du kommer hjem*”. Dette viser, at Bjarne rent faktisk forsøger at forberede sig. Der er et tegn på, at han gør en indsats for at koble sit til uddannelsen, men at han også er påvirket af det fysiologiske element, der gør, at han falder i søvn i timer. Den manglende søvn bliver et element, som er en barriere for læring og uddannelsesdeltagelse.

7.3.5 Fremtidig professionsidentitet

»Ikke mere fængsel, det har jeg bestemt mig for«

I Bjarnes dialog med sig selv om det at leve i fængslet fortæller han også om sit fremtidig livsudkast.

»Nej, det er *sgu* spild af tid, det er det. Og der kommer ikke noget godt ud af at sidde i fængsel. Det gør der *sgu* ikke. Det er for stort et afsavn af alt muligt. Så slut! [...] Ja, det er jo ikke engang isolation, men der sker bare noget med, at man afsondrer sig fra omverdenen. Og man kan også godt, når man har kendt nogen, man kan godt mærke på dem, hvis de har siddet i fængsel i lang tid, så bliver de *sgu* lidt anderledes. [...] Men det har været meget... Fordi i den tid, man sidder i fængsel, så bruger du *sku* ikke hjernen, ligesom. Så det har været svært at komme i gang...«

Her fortæller Bjarne om sine oplevelser af fængselslivet og sine fremtidsperspektiver i forhold til kriminalitet. Han starter med at tale ud fra sit eget perspektiv, som peger i retning af en erkendelse af, at han føler ”*afsaavn og afsondring*” og beskriver det som en følelse af at være alene. Han korrigerer sig selv; han er ”*ikke i isolation*”, men det er formentlig, den følelse han har. Fængselslivet er en form for isolation, men han stopper sig selv i udsagnet ”*men der sker bare noget med...*”, og dette kunne måske forstås som en ny erkendelse for Bjarne. Han etablerer et perspektivskifte, hvor han taler om en anden langtidsfange, men han slutter med at erkende, at det er svært at sidde i fængsel. Det påvirker psyken, den subjektive erfaring og handlingsevnen i en negativ retning. Bjarne forsøger at gøre brug af sine erfaringer, så han ikke ender i fængslet igen. Han har gjort op med sig selv, at ”*det er sgu spild af tid*”. Han viser her, at han ønsker et andet livsudkast for sin fremtid. Han knytter fængslet til en særlig

stemning ”... *bruger du sku ikke hjernen*”, der kan være en kobling til en fængselsnorm om, at det, der er mulighed for at lave, mens man er i fængsel, er ’hjerne-dødt’ - hvilket vanskeliggør forberedelse i fængslet. Der er en diametral modsætning i de to sfærer, Bjarne bevæger sig i; uddannelsen, hvor refleksion og hjerneaktivitet er i højsædet, og fængslet, som Bjarne beskriver som ’hjerne-dødt’.

Bjarne glæder sig til at komme ud af fængslet og ønsker at leve et hverdagsliv med familien, men det bliver ikke uden udfordringer. Grundet kravet om tilbagebetaling af gæld synes Bjarne ikke, det er særligt attraktivt at tjene penge, hvilket er i modsætning til hans livsudkast. Bjarne er optaget af, hvordan han, på lovlig vis, kan komme videre med sit liv.

»Jeg har en gæld på godt to millioner, jeg skylder. Alt i alt. Så den vil jeg så søge gældssanering på. Og det kan man efter et halvt år, når man har haft fast arbejde; så kan du søge gældssanering.«

Bjarne indvier mig i sin plan for at komme ud af sin økonomiske vanskelige situation. Han taler ud fra sit eget perspektiv om, hvad han vil gøre, som giver mig indtryk af, at han gerne vil overbevise sig selv om, at hans plan er mulig. Erfaringerne har været dyre, og som det fremgår af dette citat, har Bjarne brugt tid på at finde ud af, hvordan han kan sikre sin fremtid. Planen skal være forenelig med hans gennemgående livsudkast om at arbejde og tjene penge, da han efter en gældssanering hurtigere kan komme videre med sit liv.

Bjarne nævner på intet tidspunkt i interviewet, at han kan se sig selv i professionen som bygningskonstruktør, hvilket formentlig skyldes, at han kan falde tilbage på sin erhvervsuddannelse, og at det ikke er tilegnelsen af en ny identitet, der er vigtigt for Bjarne for at komme videre med hans liv. Det er derimod at komme af med gælden, der har større betydning.

7.3.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Bjarnes læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse

Analysen af Bjarnes livshistorie viser, at han lever efter sit livsudkast, der handler om at arbejde og tjene penge. Livsudkastet afspejler hans opvæksts socialisering, hvor han har lært at hjælpe til for at få lommepenge. Bjarne klare sig

godt til eksamener i folkeskolen og til svendeproven, men vejen dertil syntes Bjarne var langtrukken. Bjarne har fra sin tidlige ungdom levet i det han kalder 'periferien' af kriminalitet. Efter han bliver udlært som mekaniker, arbejder han på forskellig vis og ender som selvstændig håndværker, men han har ikke styr på momsregnskabet og ender med en større gæld til det offentlige. Bjarne ser ingen anden udvej end kriminalitet for at komme videre med livet, hvad han mener er Skat's skyld. Han sidder nu i fængsel for tredje gang, og det er gennem en anden indsat, han hører om muligheden for uddannelse som rehabilitering. Det bliver på den måde Bjarne's livshistorie, der placerer ham i uddannelse - for som han siger: *"Hvad fanden skal jeg ellers lave?"*.

Bjarne får hjælp af fængslevæsenet i forhold til at søge optagelse på bygningskonstruktøruddannelsen. Han bliver som de øvrige IKV-ansøgere mødt med et krav om Hf-fag i matematik, men dette modargumenter fængslet, og Bjarne kan efter to ansøgninger starte på uddannelse.

Bjarne bruger sin baggrund som selvstændig håndværker til at skabe tilhør til håndværkergruppen på uddannelsen, men havner i klassen med flest studenter. På baggrund af sin livshistorie, hvor han fortæller om de unge i fængslet, der råber og skrider, og hans medstuderende, der summer, spiser i timen og går på toiletet midt i timen, distancerer Bjarne sig til de unge. Uroen gør, at han ikke kan koncentrere sig på uddannelsen, og at han har svært ved at forberede sig.

Bjarne må forhandle med sine medstuderende i forhold til sin indsats, da uddannelsen for Bjarne handler om at komme igennem med mindst mulig indsats - en erfaring han trækker på som en mulighed i forhold til uddannelse både i folkeskolen og som mekanikerlæring, derfor syntes det naturligt for Bjarne at fortsætte med at anvende denne erfaring. Uddannelsesdeltagelse påvirkes af det faktum, at Bjarne lever i to forskellige livssfærer. I fængslet, som Bjarne beskriver som 'hjernerød', og på uddannelsen, hvor der forventes, at han er aktiv.

Bjarne er motiveret for uddannelse af flere grunde, men fremhæver blandt andet muligheden for en paragraf 40, så han kan forlade fængslet tidligere mod garanti om, at han følger uddannelsen, såvel som muligheden for at knytte yderlige an til kærestens livsudkast med kernefamilie.

Analysen af Bjarne's livshistorie viser umiddelbart ikke, at Bjarne identificerer sig med professionen. Det kan blandt andet forstås ved, at Bjarne allerede har en uddannelse, som han kan gøre brug af - hvilket er i diametral modsætning til Søren, men nok nærmere fordi professionen uddanner til lønarbejde, der ikke løser Bjarne's problemer med tilbagebetaling af hans gæld til det offentlige, som venter ham og får betydning for hans fremtidige hverdagsliv.

Analysen af Bjarnes livshistorie viser, hvordan IKV anvendes som en del af Bjarne rehabiliteringsplan ud af kriminalitet. Analysen viser også, at det er livshistorien, der har betydning gennem dobbeltlivet som fange og studerende, der synes at volde udfordringer for Bjarnes læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse, da der er tale om to vidt forskellige hverdagsliv med hver deres normer og værdier, som Bjarne skal navigere mellem.

7.4 Hanne

» [...] *med min baggrund, så kunne jeg også passe ned i den bås* «

Den sidste analyse af IKV-studerende i bygningskonstruktøruddannelsen er af Hanne, der på interviewtidspunktet er 31 år. Hun er i begyndelsen af uddannelsen.

7.4.1. De livshistoriske forudsætninger

Inden optagelsen på uddannelsen har Hanne afsluttet folkeskolen. Hun begyndte efterfølgende på gymnasiet, men måtte afbryde uddannelsen, da hun blev ramt af en psykisk lidelse. Herefter oplever Hanne at blive ”*smidt*” rundt mellem behandling, aktivering og uddannelse. Hun har været i lære som blomsterbinder og under uddannelse til tandklinikassistent, men er, ifølge Hanne selv, blevet smidt ud af disse på grund af sygdommen. Sidste uddannelse, hun har prøvet kræfter med, var teknisk designer, hvor hun bestod skoledelen, men ikke kunne finde en praktikplads. Ifølge Hanne selv har hun været fejl-diagnosticeret i mange år. Det er først for 4 år siden, hun har fået den rigtige diagnose, hvilket har stor betydning for hende, da behandling derefter er begyndt at virke. Hun har ifølge hende selv været på kontanthjælp, siden hun var 18 år, og endte som hjemmegående, før hun startede på uddannelsen. Hanne bor sammen med sin mand og deres 6 sammenbragte børn.

Hanne er opvokset i en kernefamilie; hendes mor er uddannet ergoterapeut, og faderen er tømrer. Hanne har erfaring med byggeri fra barnsben, hvor hun har hjulpet sin far med at bygge om. Nu bygger hun om sammen med sin mand. Hanne har også en søster, der læser på universitet. Hanne fortæller, at hendes familie og mand støtter op om hende både i forhold til hendes sygdom og hendes uddannelse.

7.4.1 Interviewforhold

Jeg møder Hanne ude i receptionen. Hun virker en smule nervøs, og jeg har svært ved at få øjenkontakt med hende. Hun smiler og kigger hurtigt ned i gulvet. Vi går sammen hen til mødelokalet, hvor vi placerer os overfor hinanden. Hanne har ikke fortalt nogen på uddannelsen, at hun lider af en psykisk lidelse. Hun fortæller mig om, hvordan hun er splittet mellem at være den ’raske’ Hanne, der er boglig, har klæbehjerne og kan sidde i timer og få hældt viden ind i hovedet; modsat er den ’syge’ Hanne, der ikke kan overskue at være

sammen med andre mennesker, der er nødt til at spørge, da hun ikke kan huske, som og reagerer uhensigtsmæssig på kritik fra omgivelserne. Dette er hendes indre dæmoner, som hun kæmper med konstant for opretholdelsen af normaliteten.

Alligevel har hun en fremstilling af sig selv som en meget omsorgsfuld og tålmodig person, der kan blive ved med at forklare de samme ting, indtil de andre forstår. Hun har en selvopfattelse af at være perfektionist, derfor har hun høje forventninger til sig selv.

7.4.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast

»De indstillede mig til at få en førtidspension«

»Altså den udvikling jeg har været igennem, der er sket rigtig meget jo, fordi at jeg har været meget tæt på faktisk, at de indstillede mig til at få en førtidspension. Men jeg har hele tiden haft sådan et bagvedliggende drive, at jeg gerne ville noget mere med mit liv. Jeg gider ikke gå hjemme resten af mit liv«

Hanne hakker i første del af sætningerne i dette citat, indtil hun siger ”Men”. Herefter kommer der flow i hendes stemme. Citatet viser, hvordan Hanne oplever, at samfundet er ved at opgive hende. Hun bliver tilbudt en førtidspension; en passiv forsørgelse i en alder af tredive år. Citatet viser, at Hanne har en indre motivation, hun udtrykker ved vendingen ”et bagvedliggende drive”. Det betyder, at Hanne har et andet livsudkast end det tilbudte fra samfundet og kæmper imod. Hun bryder med de meninger, der skabes om hende og hendes sygdom. Men hvad hendes livsudkast er, bliver ikke defineret nærmere end til ”jeg gerne ville noget mere med mit liv”.

Hanne har, siden hun begyndte på uddannelsen som teknisk designer, drømt om bygningskonstruktøruddannelsen. Hun forbinder det med sin personlighed.

»Det føltes bare mere rigtigt, fordi jeg er meget perfektionistisk af natur, og det ville jeg gerne kunne bruge på en konstruktiv måde, sådan i mit liv. Og når man tegner og projekterer og den slags ting, det skal helst, det dur ikke, at det er sådan et cirka-mål vel, det skal være sådan noget meget struktureret. Og det er det samme på teknisk designer, så der følte jeg sådan lidt, at med min baggrund, så kunne jeg også passe ned i den bås, hvis man kan sige det sådan.«

Her argumenterer Hanne for sit valg af uddannelse. Hun holder en pause før ”konstruktiv”. Der er noget anderledes i måden, Hanne siger dette på i forhold til andre dele af interviewet; meget velovervejet, hvad der måske kan pege i retning af, at Hanne oplever at være i en udviklings- og læringsproces, hvilket beror på en scenisk tolkning. Hanne er bevidst om valget af uddannelse, og hvilke kompetencer den kræver, og har, på baggrund af sin egen opfattelse, set et match mellem disse. Hannes opfattelse og forståelse af uddannelsessystemet er, at man skal passe ind. Det er hendes erfaringer fra tidligere uddannelsesforsøg, hvor hun ikke ”passede ned i den bås”.

»Vi er her nu (jeg peger på tidslinjen). Hvad betyder det for dig at være studerende?«

»Bare det at kunne sige til andre mennesker; ’jeg er på SU’, og ’jeg er i gang med en uddannelse’, og ikke ’jeg er hjemmegående på kontanthjælp’ - det er en kæmpe forskel for mig som person. Altså, at jeg føler mere, at jeg kan blive accepteret, hvad kan man sige, i min nuværende situation som studerende end bare at være samfundsnasser, som man bliver dømt til, når man er på kontanthjælp«

Hanne fortæller om, hvordan hun har erfaret mødet med samfundet som kontanthjælpsmodtager og nu som studerende. Hun er af den mening, at der er en samfundsnorm, der stempler hende som ”samfundsnasser”, da hun var på kontanthjælp. Hun mener, at hun, ved sin ændring af status til studerende, bliver forbundet med en anden mere positiv samfundsnorm. Denne ændring får stor betydning for Hannes identitet, da hun med titlen som studerende får et klart livsudkast. Det syntes at være en motivation for Hanne at bevise, at hun ikke er en ”samfundsnasser”, og at hun på trods af sin sygdom også kan bidrage til samfundet.

7.4.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen

»Det var faktisk rigtig positivt«

Hanne fortæller om sin oplevelse af den individuelle kompetencevurderingsproces.

»Hvordan oplevede du IKV-processen?«

»Det var faktisk rigtig positivt. Det var studievejlederen, jeg fik den aftale med. Og jeg troede faktisk ikke på det dengang, at jeg fik bekræftelsen på, at jeg kunne blive optaget på det, fordi jeg har haft så meget modgang altid gennem mit liv. Så jeg har faktisk mistet troen på, at noget kunne lade sig gøre. Så det tog mig faktisk adskillige dage overhovedet at forstå, at jeg er faktisk sluppet igennem et nåleøje, så jeg kan komme videre i mit liv med noget, jeg gerne vil. Det var faktisk meget voldsomt for mig, at der var noget, der lykkedes lige pludselig.«

Med en lidt grødet og hæs stemme fortæller Hanne om sine oplevelser af samtalen med studievejlederen, mens der kommer energi, når hun fortæller om den positive anerkendelse af hendes livserfaringer og hermed mulighed for optagelse. Hanne fortæller om sit livsudkast, eller man skal måske nærmere sige mangel på et livsudkast, på baggrund af alle hendes mislykkede forsøg på uddannelse: *”Jeg har haft så meget modgang altid gennem mit liv. Så jeg har faktisk mistet troen på, at noget kunne lade sig gøre”*. Selvom hun tidligere har fortalt, at hun ville noget med sit liv, hvilket sætter hende i gang med at undersøge og søge optagelse på uddannelsen, så kan det se ud til, at Hanne har indbygget en forsvarsmekanisme mod endnu et nederlag, som hun udtrykker ved at have *”mistet troen.”* Derfor bliver erkendelse af hendes optagelse på uddannelsen en *”meget voldsom”* erfaring, da den skaber forstyrrelse i hendes selvopfattelse. Nu er hun lykkes, på trods af der er tale om et *”nåleøje”*. Det bliver en mulighed for Hanne for at ændre sin identitet fra kontanthjælpsmodtager til en professionsidentitet som bygningskonstruktør. Hanne ved, at hun er kommet igennem *”nåleøjet”*. Dette peger på, at Hanne har sat sig rigtigt godt ind i uddannelsen og mulighederne for optagelse via IKV. Modsat de andre uddannelsesforsøg, som Hanne fortæller om og beskriver som noget, hun er blevet *”smidt”* rundt i, så siger hun her; *”så jeg kan komme videre i mit liv med noget, jeg gerne vil”*. Hun får muligheden for et nyt livsudkast med uddannelsen, og det tyder på, at Hanne har større motivation for denne uddannelse end de øvrige forsøg, da hun selv har taget initiativet og er selvbestemmende *”med noget, jeg gerne vil”*.

Hanne bliver, som de øvrige IKV-studerende, mødt med et krav om Hf-fag. I hendes tilfælde er det tre.

»(...) da jeg er boglig, jeg skulle bare have 4 i gennemsnit eller 4 i karakter ude på VUC, og det klarede jeg jo fint, der var jo ikke...«

Med største selvfølgelighed siger Hanne, at kravene var overkommelige for hende, og at hun var i stand til at indfri disse.

7.4.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»At jeg har sådan en maske, jeg tager på, når jeg tager i skole«

Hanne er bevidst om, at hun skiller sig ud, men det skyldes ikke, at hun er IKV-studerende.

»Jeg føler mig altid anderledes, og det er, fordi at det er jeg, fordi jeg har nogle forskellige problemer, der gør, at jeg reagerer for eksempel uhensigtsmæssigt i forhold til, hvis jeg får kritik. Jeg ved godt, hvad konstruktiv kritik er, og på en god dag kan jeg godt tackle det. Men jeg tager det som et personligt angreb, selvom altså, det kan jeg ikke, for eksempel. Eller hvis der er noget, jeg ikke kan, jamen så er det mig som person, det er ikke min faglighed«

Den første sætning siger hun meget faktuel, men der kommer en smule gråd-kvalitet over den afsluttende del af fortællingen. Hannes erfaringer med om-verden er, at hun er anderledes. Hun har accepteret en identitet som anderledes, hvilket hænger sammen med hendes sygdom. Eksemplet afspejler den negative side ved at være perfektionist, hvor kritik modtages som personligt angreb; og standarden for ens selvfølelse måles ud fra nogle meget høje krav, man stiller til sig selv. Citatet rummer en læringsproces, hvor Hanne er i gang med at erkende sit reaktionsmønster, ”på en god dag kan jeg godt tackle det”. Hun arbejder med at differentiere følelsen af, hvad der er personligt, og hvad der er fagligt som en ny måde at forstå verden på, hvor hun kan skille kritikken, således en faglig kritik ikke kommer til at vælte hende som person.

Hanne fortæller i det efterfølgende om sin oplevelse af sig selv i uddannelses-sfæren:

»[...] At jeg har sådan en maske, jeg tager på, når jeg tager i skole, og den kan så både være god og dårlig, fordi det kan give mig et frikvarter, men det kan også bremse mig. For eksempel når vi har tegneprogram, hvor vi får en hel masse kommandoer at vide, at vi skal indtrække, og så kan jeg ikke huske altid. Og så det der med at skal sidde og række fingeren op og alt det der, det har jeg det meget svært med altid. Fordi at det, hvad kan man sige, når jeg er normalt stabil, hvis man kan sige det sådan, så kan jeg huske alt. Jeg har kløbehjerne, så det er enormt frustrerende, at jeg ikke kan huske på den måde, som jeg normalt kan, hvis man kan sige det sådan.«

Hanne taler energisk i citatet om emner, som er det vigtige for hende. Masken giver Hanne mulighed for et frikvarter fra sin sygdom og de fordomme, hun har erfaret, omverden har om psykiske syge. Det giver hende mulighed for en oplevelse af det 'normale', der i et psycho-societal perspektiv handler om en forsvarsmekanisme overfor omverden. Hanne har tidligere i interviewet fortalt at når hun fortæller uddannelserne, at hun er psykisk syg, så kan uddannelserne ikke rumme hende, og hun bliver smidt ud. Derfor opretterholder hun facade gennem metaforen om masken overfor sine medstuderende, undervisere og uddannelsen, da Hanne har erfaret, at maskefald får alvorlige konsekvenser for hende. Derfor kan det også være en metafor for angst, som er baseret på hendes livshistoriske erfaringer.

Brugen af masken peger på større udfordringer i forhold til læring og uddannelsesdeltagelse, da Hanne ikke er autentisk tilstede og derfor formentlig ikke umiddelbart kan gøre brug af tidligere erfaringer, da hun skal vurdere, om anvendelse af disse tidligere erfaringer kan føre til maskefald.

Eksemplet viser, hvordan Hanne oplever ambivalenser i relation til læring, hvor hun som 'normal' har klæbehjerne, hvilket passer med hendes identitet som boglig og perfektionist, mens hendes 'sygdom' gør det svært for hende at huske. Derfor bliver hun nødt til at spørge, hvilket ikke stemmer overens med hendes identitet. Det frustrerer hende, det skaber en dobbelthed, som Hanne skal forholde sig til. Hanne ved godt med sig selv, at det ikke bliver nemt at opretholde masken.

»Ja, jeg er så god til at holde facaden oppe, men jeg ved også godt, at jeg ikke kan holde en 100% facade i tre et halvt år, hver gang at, fordi man kan sige, at jeg skal være meget i skolebilledet, og hvis jeg har, jeg har nogle dage, hvor jeg har det så skidt, at det er næsten umuligt for mig at komme ud ad døren, at skolen ved, at det er ikke bare, fordi at jeg har været på druk, eller hvad nu det er, de helt unge de nu gør, ikke? At der er faktisk en reel grund til det, hvis...«

Hanne forklarer den negative side af at anvende en maske som en del af sin identitet; *»hver gang at, fordi man kan sige»* kunne være et tegn på en afbrydelse af hendes tankerække, hvorfor den efterfølgende del af citatet kommer mere i flow.

Citatet indeholder en erkendelse af hendes sygdom, der påvirker hendes handlingsrum. Hun retter sig selv fra *»hvis jeg har»* til i selve genfortællingen at erkende, *»jeg har nogle dage, hvor jeg har det så skidt»*. Sygdommen, Hanne beskriver, er invaliderende for hende, men det er vigtigt at bevare hendes troværdighed

overfor underviserne. Det kunne tyde på, at hun gerne vil knytte an til underviserne, men at masken forhindrer hende. Derfor står hun i en ambivalent situation mellem et ønske om at slippe masken og blive anerkendt for den, hun er, men alle hendes erfaringer fortæller hende, at hun risikerer at blive ”*smidt ud*” eller afvist. Derfor har hun på nuværende tidspunkt valgt at beholde masken på. Det må være en meget ambivalent og energikrævende situation for Hanne, når hun skal forbinde tidligere erfaringer til uddannelses tilbuddets muligheder, da hun, på en eller anden måde, skal skelne, om det er en ’maskeret’ erfaring, hun gør brug af, eller en erfaring hun kan dele med sine medstuderende. Hanne taler her direkte om sine medstuderende, hvor det bliver tydeligt, at hun ikke har et tilhørsforhold til ”*de helt unge*”, da hun ikke ønsker at blive identificeret med deres adfærd. Derfor må hun ligge afstand til dem, hvilket hun gør gennem anvendelse af alder. Hanne er ikke en af *de helt unge*.

»Lever uddannelsen op til dine forventninger?«

»Jeg synes fagligt, det er nemmere, end jeg havde forventet, faktisk. Og det er så meget positivt. Men omvendt har det så også overrasket mig lidt det der med, at man aldrig bliver færdig med noget. Fordi at jeg er så vant til, at alting er i kasser og sådan noget, at det er sådan mere flydende, at vi får stillet en opgave. Jeg har det rigtig fint med at få stillet en opgave, ligesom det vi får, men den der med at du ikke bare kan [’drrrrrt’] og sætte et V, og så er du færdig; at man ikke kan det, det kan godt være lidt svært, synes jeg nogle gange - at det er sådan udtømmende. Og der skal jeg have fundet en balancegang i mit hoved med, jamen, hvad jeg kræver, og hvad skolen kræver og så få det afstemt.«

Hun starter ud i en let og munter tone, når hun taler om sine oplevelser af det faglige niveau kontra sine forventninger til uddannelsen. Hun forsætter meget flydende over i sine erfaringer med skoleopgaver, og det er noget, man kan tjekke af, når det er færdigt. Virkeligheden, Hanne mødes med på uddannelsen, er ikke en opgave, hun kan sætte flueben ved. Når hun taler om disse udfordringer, bliver hendes fortælling mere hakkende, og jeg får en fornemmelse af, at hun reflekterer over det, samtidig med at hun fortæller mig om sit ønske om balance mellem egne forventninger og krav. Selve fagets bredde og den didaktiske undervisningsform udfordrer Hanne og hendes perfektionisme. Citatet vidner også om, at der for Hanne er tale om en læringsproces, der er i gang i forhold til en erkendelse af, at faget ikke kan deles ind i kasser, men er mere komplekst – at der findes flere gode bygningskonstruktive løsninger.

Hanne beskriver sig selv som studerende:

»Ja, jeg plejer at have det, hvad kan man sige, som type der er jeg meget teoretisk på den måde, at jeg kan godt lide at åbne og så få hældt ind i hovedet i otte timer og så huske det. Det er sådan min grundindlæring. Så på den måde, der har jeg det fint med tavle undervisning og sådan noget, fordi jeg kan få hældt i hovedet i lang tid. Hvor man kan se, at de andre, de slår helt fra, de kan slet ikke holde fokus. Der kan jeg godt sidde og få hældt ny viden i hovedet i otte timer og så faktisk også få noget ud af det.«

Hun har et begreb, ”min grundindlæring”, hvor hun refererer til sin klæbehjerne. Hun beskriver denne som noget, hun bare lukker op for - i tråd med tidligere citater. Det interessante i dette citat er Hannes fortælling om sine medstuderende: ”de slår helt fra, de kan slet ikke holde fokus”. Det er en beskrivelse af forelæsningerne, der ligger op til projektarbejdet, hvor Hanne har en fordel i sine positive boglige erfaringer. Hun positionerer sig positivt i forhold til sin medstuderende. Her er noget, hun kan, som de har svært ved, og det kan være med til stille hende gunstig i forhold til gruppearbejdet og uddannelsesdeltagelse. Samtidig kan det tænkes, at hun har en forståelse for deres ”de slår helt fra”, da det minder om hendes tidligere beskrivelse af ’syge’ Hanne. Det viser også, at Hanne har set, at også hendes medstuderende har deres udfordringer med deres uddannelsesdeltagelse. Hun fortsætter med at fortælle om gruppearbejdet.

»Men på mange punkter er jeg enspånder, men har det godt med gruppearbejdet herude. Og det er også en mindre enhed, så skal jeg ikke forholde mig til så mange på samme tid og sådan, så.«

Der er noget modsigende i dette citat. Hanne foretrækker selv at løse opgaverne, da hun hermed kan sikre, at de lever op til den kvalitet, hun ønsker. Det føles også bedre at lave gruppearbejde end at sidde til forelæsninger med alle de andre studerende, da hun her kun behøver at forholde sig til en mindre gruppe af mennesker. Måske viser denne modsatrettethed, at Hanne arbejder med sig selv ”for at passe ind i båsen” – underforstået uddannelsen. Set i forhold til det sidste citat, hvor Hanne fortæller, at hun kan sidde til forelæsningserne og fylde på, afspejles dobbeltheden igen, da hun her giver udtryk for, at det også kan være udfordrende at skulle forholde sig til flere mennesker på en gang. Hanne har erfaret, at det er vigtigt for hende, at der er forståelse på hjemmefronten for hendes situation - ikke mindst fra børnene.

»Nu er de så store, at det er nemmere for mig at studere samtidig med, at jeg har haft familie, fordi de forstår, hvad det vil sige at have lektier for og sådan noget. Det gjorde de ikke dengang

jo. Altså, du kan jo ikke sige til et lille barn, at 'jeg skal lave lektier' – 'hvad er det?' Nu har de selv fået, så nu ved de godt, hvad det handler om.»

Hanne fortæller her om sine tidligere uddannelseserfaringer, der var udfordret af familiesituationen med små børn, og for hende har det betydning, at familien bakker op om hende, for at hun kan deltage i uddannelse. Hermed bliver hverdagslivet et vigtigt element for Hannes uddannelsesdeltagelse.

7.4.5 Fremtidig professionsidentitet

»Jeg er også bange for, når jeg så er færdiguddannet«

Hannes tanker om sin fremtid:

»Jeg er også glad for, at der er noget, der går den rigtige vej, på den måde i livet med, at jeg har mål. Jeg har et fast mål med, hvad jeg gerne vil, og jeg vil rigtig gerne faktisk være kunderådgiver eller byggesagkyndig. Det er mit mål med uddannelsen. Jeg vil ikke være byggeleder ude på en byggeplads eller sådan noget; det er ikke det, jeg interesserer mig i. Det er meget den dér med at kunne rådgive andre folk, eller som byggesagkyndig kunne gå ud og sige, at dét og dét og dét – det dér, dét skal med i en tilstandsrapport. Sådan noget.»

Hanne giver udtryk for, at optagelsen på bygningskonstruktøruddannelsen via IKV er en mulighed for at få et arbejde og blive rehabiliteret fra 'psykisk syg på kontanthjælp' til 'bygningskonstruktør'. I sit livsudkast for fremtidig beskæftigelse har Hanne valgt stillinger, der, ud fra deres beskrivelse, vil provokere hendes psykiske sygdom mindre. Men det er også muligt, at der er en grad af kønsmæssige elementer, da hun gerne vil rådgive og ikke lede, hvilket kan afspejle nogle kønsrolleelementer i arbejdet, hvor Hanne bedre kan identificere sig som rådgiver end byggeleder. Hanne fortsætter:

»Men jeg er også bange for, når jeg så er færdiguddannet, hvordan det så kommer til at fungere. Jamen fordi så har jeg ikke masser af arbejds erfaring og alt sådan noget baggrund, altså. Jeg er ligesom en 23-årig nyuddannet på det punkt, når jeg kommer ud ikke!«

Hanne er godt klar over, at der stilles krav til arbejdsstyrken i samfundet, og at der normalt efterspørges arbejdskraft med erfaringer i en ansættelsessituation. Her vil hendes livsforløb måske blive røbet, og det, frygter hun, kan blive en ny barriere for hendes livsudkast - at hun bliver fravalgt, hvilket hun har tidligere erfaring med. Hanne italesætter sin bekymring for, om hendes livsudkast

er muligt, hvilket må forstås på baggrund af hendes erfaringer med samfundet, hvor hun oplever sig blevet ”*smidt*” rundt med og ikke at ”*passe ned i den bås*”. Samtidig kan der tolkes en identificering med professionen, da Hanne taler om ”*når jeg så er færdiguddannet*” som en konstatering, at dette vil ske, men Hanne synes endnu ikke at have fået tilstrækkelige nye erfaringer, der kan erstatte eller udfordre de dårlige erfaringer, og derfor er hun bange for, at det vil ske igen.

7.4.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Hannes læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse

Analyse af Hannes livshistorier viser, hvordan Hanne i gymnasiet bliver ramt af en psykisk sygdom, der får betydning for Hannes uddannelsesdeltagelse og læring senere i livet. I første omgang ved, at hun dropper ud af gymnasiet. Herefter møder Hanne velfærdsstatens tiltag med behandling, aktivering og uddannelse. Desværre bliver disse tiltag til dårlige erfaringer for Hanne, der oplever at blive ”*smidt*” rundt i systemet. Derfor danner Hanne en mening om, at man skal ”*passe ned i den bås*”.

Hanne er socialiseret ind i en familie, hvor alle har en uddannelse. Måske derfor er det vigtigt for Hanne også at få en uddannelse, men det Hanne italesætter som særlig vigtigt for hende i forhold til at få en uddannelse er, at samfundet vil indstille hende til en førtidspension – en identitet, Hanne ikke kan forene sig med, da det er hårdt nok at være kontanthjælpsmodtager.

På baggrund af Hannes dårlige erfaringer med uddannelsessystemet har hun valgt ikke at fortælle nogen på uddannelsen, at hun lider af en psykisk sygdom, da hun er bange for at blive ”*smidt*” ud. Titlen som studerende har stor betydning for Hanne, da hun går fra kontanthjælp til SU, men mest af alt fordi, som hun selv udtrykker det, hun ikke længere er ”*samfundsnasser*”.

Analysen viser, hvordan Hanne gennem uddannelsen arbejder med sine indre dæmoner – hvor hun på den ene side ”*er meget perfektionistisk af natur*”, ”*har klæbebejlerne*”, ”*[Kan] få håldt ny viden i hovedet i otte timer*”, mens hun på den anden side, ”*så kan jeg ikke huske altid*”, og det kan være ”*umuligt for mig at komme ud ad døren*”. Dette får selvsagt betydning for Hannes læring, mulighed for erfaringsdannelse og uddannelsesdeltagelse, hvilken side hun den pågældende dag eller det tidspunkt identificerer sig med.

Hanne bliver også udfordret på selve læringen; ”*jeg er så vant til, at alting er i kasser og sådan noget*”. Hanne oplever, at bygningskonstruktøruddannelse ikke rummer

en facitliste, men at der er mange løsninger på byggeriet. Dette er i modstrid med Hannes for forståelse for uddannelsen, da hun netop har valgt uddannelsen, fordi hun så et særlig match mellem sig selv og uddannelsen, da *"det dur ikke, at det er sådan et cirka-mål vel"*.

Hanne fortæller ikke, som de øvrige IKV-studerende, om grupper på uddannelsen, om det er kønsbetinget, at hun ikke er deltagende i denne identificering til en gruppe, vides ikke. Hanne's maskering af sin sygdom gør, at hun ikke synes at have en tilhørsforhold til hverken medstuderende eller underviser, hvilket giver Hanne udfordringer, da hun gerne vil skabe et tilhørsforhold til underviserne, så de kan forstå, at hendes manglende fremmøde ikke handler om manglende interesse, men sygdom. I den anledning anvender Hanne, som Søren og Bjarne, alderen som positionering i forhold til *"de helt unge"* medstuderende. Der kunne tyde på en oplevelse af ikke helt at kunne *"passe ned i den bås"*.

Hanne arbejder med at identificere sig med professionen, og hun har en realistisk forståelse af, at det ikke er alle typer af arbejdsfunktioner, hun vil kunne varetage med sin psykiske sygdom som følgesvend. Derfor handler Hannes livsudkast om forening af arbejdet med sygdommen, men hun frygter på baggrund af sine erfaringer, at hun også i fremtiden vil blive fravalgt på grund af sygdommen, som hun vil have svært ved at skjule, for hvordan skal hun forklare, at hun er startet sent i livet og ikke har arbejds erfaringer?

Analysen af Hannes livshistorie viser, hvordan IKV giver hende muligheden for at finde en plads i samfundet som psykisk syg, samtidig med at det er Hannes håndtering af sygdommen og livshistoriske erfaringer, der har store konsekvenser for hendes læring og mulighed for at skabe nye erfaringer og erkendelse, da hun ikke tør fortælle nogen på uddannelsen, at hun er psykisk syg. Derfor er hun også udfordret i forhold til at skabe tilhør til sine medstuderende, underviserne og uddannelsen. Gennem sin selvforståelse, som perfektionist, kan Hanne identificere sig med professionen, og hun har brug for at denne uddannelse lykkes.

7.5 Pointer fra bygningskonstruktør-uddannelsen

De livshistoriske forudsætninger for de fire IKV-studerende er subjektivt funderede, derfor bliver uddannelsesdeltagelsen og læringsprocesserne også komplekse og individuelle.

De IKV-studerendes livshistorier viser, at der er to sociale grupper på bygningskonstruktøruddannelsen. Søren og Bjarne knytter an til håndværkergruppen i kraft af deres erhvervs erfaringer fra entreprenør og mekanikerbranchen, mens Kasper også benytter håndværkerstatussen, når han skal præsentere sig selv, men ellers tager afstand fra håndværkergruppen. Hanne har i sin fortælling ikke noget tilhørsforhold til disse to grupper. Analysen af den implicitte studerende på bygningskonstruktøruddannelsen (afsnit 6.3) viser også tydeligt, at disse to grupperinger er repræsenteret på uddannelsen, og det kan måske forklare, hvorfor Kasper vælger at præsentere sig som håndværker, da uddannelsen uformelt anerkender denne gruppe - historisk set er det en uddannelse, hvor håndværkere kan videreuddanne sig.

Uddannelsens optagelsesgrundlag gør, at IKV-studerende ikke sådan uden videre skiller sig ud fra uddannelsens øvrige studerende i forhold til alder og erhvervs erfaring. Derfor kunne det synes muligt, at uddannelsesdeltagelse og skabelse af tilhør ikke ville skabe udfordringer.

De IKV-studerende synes inkluderet på lige vilkår med de øvrige studerende, men deres livshistorie viser, at det særligt handler om personlige udfordringer; såsom rehabiliteringsforløb fra fængslet og psykisk sygdom. Disse skaber personlige udfordringer og kan besværliggøre uddannelsesdeltagelsen – hvor netop den livshistoriske indsigt rummer mulighed for forståelse af deres måder at deltage i uddannelse på.

De IKV-studerende ser det som en god mulighed, at de kan optages gennem IKV, men de har svært ved at stå ved, at dette er deres optagelsesgrundlag. For Søren og Kasper skaber det ambivalente følelser, i en grad så Kaspers forsvarsreaktion aktiveres, mens det for Bjarne og Hanne fylder mindre, da de i forvejen har anerkendt, at de skiller sig ud i kraft af deres livssituationer. Fortællingerne om selve IKV-optagelsen er meget få og uspecifikke - som noget, den venlige vejleder tog sig af.

Uddannelsens problembaserede læringstilgang skaber både fordele og udfordringer for de IKV-studerende. Fordelen er, at de her nemmere kan koble deres erfaringer fra arbejdslivet til opgaveløsningen, imens gruppearbejdet, i mændenes fortællinger, indeholder udfordringer i relation til samarbejdet, der beskrives som kompliceret. Studenterne er ugidelige, og håndværkerne er ikke samarbejdsvillige. Analysen af den implicite studerende på bygningskonstruktøruddannelsen (afsnit 6.3) viser, at der er en forventning til de studerede om, at de studerende skal være kompromisvillige og gode til kommunikation, hvilket ikke synes at være tilfældet i fortællingerne, men som også kan ses som værende en del af læreprocessen.

Det er bemærkelsesværdigt, at kun Hanne taler om kobling til underviserne, der ikke er mulig på grund af hendes 'maske', men i mændenes fortællinger synes dette ikke at være væsentligt for deres uddannelsesdeltagelse.

Alle IKV-studerende viser, at de på hver deres måde, ud fra deres særlige subjektivitet, forsøger at koble sig på uddannelsen og i større eller mindre grad er villige til at ændre på deres opfattelser af verden for at nå deres nye livsudkast som bygningskonstruktør. Opnåelse af dette livsudkast har større eller mindre betydning for deltagerne, alt efter hvilken position uddannelsen har i deres liv. Derfor bliver det også tydeligere i relation til Søren og Hanne, der ikke har andet at falde tilbage på, at det betyder mere - for Kasper er det en baggrund for noget andet - og for Bjarne tyder det ikke på, at han endnu har ændret sit livsudkast hen imod professionen. Han vil gerne arbejde, tjene penge og i øvrigt blive fri af sin gæld.

8. Fysioterapeutuddannelsen

Jeg vil nu præsentere mine tre analyser af livshistoriske interviews med IKV-studerende med henblik på at opnå indsigt i deres livshistorie forudsætnings betydning for læring, erfaring, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. Afsnittets opbygning er identisk med foregående kapitel med *De livshistoriske forudsætninger; Baggrund der førte til nyt livsudkast; Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen; Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse; Fremtidig professionsidentitet; Opsamling på livshistorien og dennes betydning for informantens læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse*. Kapitlet afsluttes med *Pointer fra fysioterapeutuddannelsen*.

8.1 Karen

» [...] *Det komplekse i, hvordan mennesket egentlig hænger sammen*«

8.1.1 De livshistoriske forudsætninger

Denne analyse er lavet på baggrund af et livshistorisk interview med Karen, der på interviewtidspunktet er 29 år. Hun er lige kommet tilbage på uddannelsen efter barselsorlov og mangler det sidste år af uddannelsen.

Karens baggrund for at starte på uddannelsen er en afsluttet 9. klasse i folkeskolen, hvor hun fortæller om en oplevelse af at blive mobbet af en dansklærer, fordi hun har svært ved danskfaget. Det viser sig senere i interviewet, at Karen er påvirket af oplevelserne med læreren, der har fået hende til at føle sig forkert; en følelse hun kæmper med i sin livshistorie.

Derfor tager hun 10. klasse på efterskole, der bliver en rigtigt god oplevelse for Karen, der knytter mange nære venskaber. Karen fortsætter på gymnasiet, men efter tre måneder erkender hun, at det boglige ikke lige fanger hende og stopper. Hun ændrer sit fritidsjob i Brugsen til et fuldtidsjob og tager med sin mor på arbejde. Moderen er SOSU-assistent, og Karen prøver jobbet. Herefter søger hun optagelse på social- og sundhedshjælperuddannelsen, som hun består. Hun er bevidst om, at det skal være et springbræt til noget andet. Hvad, ved hun ikke, men det kan konstateres, at hun reproducerer sin mors erhvervsvalg. Karen får job på et demensafsnit, et job hun er rigtig glad for, men hun vil gerne videre og søger optagelse på pædagogiske assistentuddannelsen, hvor

hun kommer ind. Hun er meget begejstret for uddannelsen, specielt praktikkerne, hvor hun arbejder som socialpædagogisk assistent, bl.a. på psykiatrisk afdeling. Da hun er færdig, rejser hun ud i verden sammen med en veninde fra efterskolen. Da hun kommer hjem igen, arbejder hun som socialpædagogisk assistent vikar. Hun vil ikke fastansættes, da hun er sikker på, at hun vil læse videre, men vakler mellem sygeplejerske og fysioterapi. Karen bor sammen med sin mand og deres lille barn, tæt på uddannelsen.

Karens mor er, som tidligere nævnt, SOSU-assistent. Hendes far er diplomingeniør, ligesom hendes bror.

8.1.1 Interviewforhold

Interviewet foregår i et lille vejledningslokale på uddannelsen. Karen kommer stille og roligt ind ad døren. Vi sidder ved et lille bord overfor hinanden. Interviewet er meget fyldigt. Vi har en god, venskabelig kontakt, hvilket jeg bygger på et venligt kropssprog og smilede ansigtsmimik. Der er en speciel ro ved Karen. Hun taler roligt og dæmpet, og hendes svar er velovervejede. Karen fremstiller sig selv i hovedfortællingen som en kvinde, der er meget fokuseret og rummelig. Hun er reflekteret over sit eget liv og meget omsorgsfuld i forhold til sine omgivelser.

Karen har, gennem sit arbejde som socialpædagogisk assistent, arbejdet sammen med fysioterapeuter og herigennem fået et kendskab til professionens arbejde både ved samarbejde og ved observation.

8.1.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast

»Og så spurgte jeg, hvordan skal jeg egentlig det?«

Karen starter sin søgning ved at ringe op til uddannelsen og få en snak med vejlederen. Derigennem finder hun ud af, at hun ikke har en adgangsgivende uddannelse, og at hun kan søge optagelse gennem en IKV.

»Jeg kan huske, man skulle skrive forskellige kompetencer, man syntes, man havde, og så skulle man sådan prioritere dem - et, to og tre; hvad for nogen synes jeg, der skal med i overvejselen. Og så spurgte jeg: 'hvordan skal jeg egentlig det?', og så vejledte han mig i det. Jamen, jeg synes egentlig, at det, at man skulle skrive den der motivation, det var ret godt, fordi at når man sad og skrev den, så begyndte man også at reflektere lidt over omkring den her uddannelse. Og hvad er det egentlig, jeg kan tilbyde den her uddannelse? Og hvad er det

egentlig, jeg tager med mig fra mine tidligere erfaringer? Så det synes jeg egentlig, det var fedt, at man skulle skrive den, synes jeg.»

Karen fortæller, hvordan hun beskriver sine egne kompetencer og skal vurdere, hvordan de skal prioriteres. Støtten fra vejlederen hjælper hende til at beskrive hendes kompetencer. Der er en erkendelse af, at udfyldelsen af IKV-mappen var en reflektorisk proces, hvor hun overvejede, hvad hun kunne, og hvad hun ville med uddannelsen.

»Var der nogen, du snakkede med om det udover, der, hvor du sådan beslutter, at det er det, du vil?

»Ja, jeg diskuterede det selvfølgelig med min mand [...] Men så har jeg også en veninde; hende jeg var ude og rejse med der. Hende snakkede jeg rigtig meget med omkring det, og hun hjalp mig faktisk også med at skrive den her ansøgning, hvor vi sad sammen, og jeg skrev sådan en oversigt over, hvad er det egentlig, jeg tænker, der skal med. Og så hjalp hun mig med, hvordan skal vi lige stille det op, og hvad er egentlig væsentligt at have med og sådan noget. Ja, så hende diskuterede jeg det meget med omkring – 'er det egentlig det, jeg vil?', og sådan noget. Men egentlig så var det bare sådan; altså, jeg kan godt blive sådan lidt fastsat på nogle ting, og så er det det, jeg vil. Og så er det egentlig min egen beslutning.»

Karen fortæller, at hun udover brugen af vejlederen har diskuteret sit uddannelsesvalg med sin mand og en betroet veninde, der har hjulpet med sparring og at sætte ansøgningen op. Men Karen tager beslutningen helt og aldeles på sig. Det er hende, der har bestemt, at hun ville søge; ”så er det det, jeg vil”. Citatet viser, hvordan hun har brugt energi på sit uddannelsesvalg. Det er noget, hun vil, men samtidig bekræfter det, at optagelsesprocessen ikke har været en let opgave for Karen. Hun har gennem diskussion og refleksion med veninden fundet frem til, hvad der er de væsentligste ting, der skal med i ansøgningen.

Karen fortsætter sin fortælling:

»Og så var der noget, jeg egentlig ikke var klar over, som der bare faldt lidt heldigt. Fordi at da jeg tog pædagogisk assistentuddannelsen, der var der nemlig fag, man kunne vælge på to forskellige niveauer. Og der vidste jeg, at hvis jeg valgte dem på laveste niveau, så kunne jeg få en god karakter nemmere, men så ville man ikke kunne søge videre med den, så skulle man tage ekstra. Så det var sådan en lille forskel på et bogstav der, man skulle vælge. Men i engelsk, der vidste jeg egentlig ikke, der kunne vi ikke vælge noget, der var det bare, som det var. Men det betød egentlig, at man ikke kan læse videre med den assistentuddannelse,

hvis man ikke har noget ekstra engelsk. Så det manglede der egentlig, at man kunne vælge et højere niveau på engelsk på assistentuddannelsen, hvis man ikke gør noget andet bagefter. Men jeg havde så været ude og rejse i fire måneder, så det betød så åbenbart, at det var nok til, at jeg kunne blive optaget. Så der fik jeg et brev om, at på grund af det, så var der nok til, at jeg var optaget. Så nu kunne jeg bare vente på, om jeg var en af dem.»

Karen forklarer her, hvordan der også er tale om tilfældigheder i forhold til opfyldelse af de krav, hun bliver mødt med af uddannelsen. Hun har været bevidst om, allerede på pædagogisk assistentuddannelsen, at hun skulle vælge så højt et niveau på de fag, hvor et sådan valg var muligt, fordi hun allerede på daværende tidspunkt vidste, at hun senere ville læse videre. Det vidner om uddannelsessystemets kringledede kroge, hvor, som Karen siger; ”så det var sådan en lille forskel på et bogstav”, der senere i livet kan være døråbner eller -lukker. Men det er ikke nok, og Karen synes også overrasket over, at der kan dispenseres for kravene; ”Men jeg havde så været ude og rejse i fire måneder, så det betød så åbenbart, at det var nok til, at jeg kunne blive optaget.” Karens overraskelse tolker jeg på baggrund af udtrykket ”så det betød så åbenbart”. Karen fortæller om sin reaktion på optagelsen:

»Og da blev jeg helt vildt glad, da jeg så, hvor mange ansøgere, der havde været, og jeg så havde været en af dem, der kom ind. Fordi der var jo, var det 650 ansøgere? - eller sådan noget, og der var 120, der blev optaget. Så jeg tænkte puba! Og jeg ved ikke, er det egentlig ikke kun en lille procent, der bliver optaget i kvote 2?«

Karen fortæller om optagelsens betydning for hende, der gør hende ”helt vildt glad”. Hun har sat sig ind i, hvor mange der er blevet optaget ud af hvor mange, der har søgt, og hun ved, at optagelse gennem kvote 2 er minimal – derfor er hun glad for at være blevet optaget.

Det er værd at vide i forhold til alle interviewene på fysioterapeutuddannelsen, at dette svar har givet mig anledning til refleksioner om Karens opfattelse af mig. I og med at Karen stiller spørgsmålet, om det ikke kun er en lille procentdel, der bliver optaget via kvote 2 – viser det, at hun i denne sammenhæng referer til sin viden om, at jeg tidligere har arbejdet som studievejleder, og derfor kan dette forstås som en imødekommelse af mig, så vi har en fælles referenceramme.

Denne fælles referenceramme har jeg med alle informanterne på fysioterapeutuddannelsen, det kan både ses som en udfordring og en fordel. Udfordringen

handler om, hvorvidt informanterne søger at 'please' mig. Jeg har vurderet, at dette ikke er tilfældet, da jeg synes, at jeg fik nogle nuancerede og også kritiske svar fra informanterne. Derudover er der magtforholdet, som jeg også adresserede i afsnit 5.11.1 om etiske overvejelser. Jeg har forsøgt at imødekomme magtforholdet ved at stille åbne spørgsmål og være opmærksom på, at dette eksisterer.

Fordelen er til gengæld, at den fælles referenceramme åbner op for muligheden for at forstå de IKV-studerendes vanskelighed, da jeg er bekendt med de legitime kampe, der er på uddannelsen og derfor kan forstå informanterne i forhold til, hvad det er, der er på spil i uddannelsen. Det vil en ude fra formentlig have sværere ved at forstå. Dette er særlig tydelig i interviewet med Karen.

8.1.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen

»Sådan en rolle gad jeg egentlig godt«

Karen uddyber her en situation, hvor hun har arbejdet sammen med en fysioterapeut.

»Hvad gjorde, at det blev fysioterapeut og ikke sygeplejerske, som du talte om tidligere?«

»Fordi jeg læste om uddannelsen, men for eksempel under pædagogisk assistentuddannelsen, der mødte jeg jo også fysioterapeuter, hvor jeg arbejdede sammen med dem omkring nogle af de borgere, jeg havde; apopleksi-patienter havde jeg en del af. Så mødte jeg jo fysioterapeuterne, så så jeg jo deres arbejde, og der kunne jeg godt sådan forestille mig, at sådan en rolle gad jeg egentlig godt«

Karen har gennem samarbejdet fået indblik i fysioterapeutens arbejde. Hun kender substansen af professionens arbejdsfunktioner og kan identificere sig med professionen. Karens fortælling viser, at hun er bevidst om, at hendes uddannelsesvalg baserer sig på oplevelser og et samarbejde med fysioterapeuter, der har givet hende personlige erfaringer med professionen.

Karen forsætter sit svar:

»Altså, jeg tror der ligger to motiver i det. Det er jo, fordi at jeg vil gerne ud og arbejde med de her mennesker, der har brug for det på en eller anden måde, og så ligger der også, tror jeg, sådan et eller andet helt bagved gemt fra barnsben af, at jeg skal bevise, at jeg godt kan. Ja, den ligger der også.«

Karen vil gerne arbejde med mennesker. Hun er gennem sin tidligere uddannelse socialiseret ind i relationsarbejde med andre mennesker, og hun identificerer sig med det som en måde at være i verden på. Hun vil gerne gøre en forskel for andre mennesker. Det andet 'motiv', som Karen kalder det, tolker jeg som stammende tilbage fra hendes oplevelser med sin lærer: *"helt bagved gemt fra barnsben af"*, som bliver en scenisk tolkning fra hendes fortælling om dansk-læreren, som Karen oplever mobber hende. Hun oplevede at være forkert og måske mødt med et livsudkast om, at hun ikke evner uddannelse, hvilket Karen ikke kan identificere sig med. Derfor skal hun overfor sig selv bevise, at hun godt kan leve op til sit eget livsudkast med en videregående uddannelse. Denne indre kamp bliver et tilbagevendende omdrejningspunkt i Karens livshistorie.

8.1.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»altid, sådan i flæng«

»Hvis vi vender blikket tilbage til nutiden og uddannelsen, hvor er du så nu?«

»Altså nogle af de ting, der måske, sådan, som jeg synes bliver lidt svagt i forhold til det, som jeg synes, at nu er vi ved at være så tæt på mål, og vi når ikke at komme meget mere ind i de ting. Det er denne her med det komplekse i, hvordan mennesket egentlig hænger sammen. Det bliver meget på det kropslige. Og det, synes jeg, det bliver nævnt altid, sådan i flæng, men der bliver aldrig sådan gået i dybden med det, synes jeg. Det her med sindet og det psykiske, og hvad det egentlig gør ved kroppen, at det egentlig er det, der gør, at kroppen måske bliver syg eller får de her skader. I hvert fald, i forhold til den måde jeg ser det på i min interesse, jeg har sideløbende med.«

Karen reflekterer over det, hun har lært, og det, hun synes mangler, og som hun, i forhold til at hun snart er færdig, må konstatere ikke vil blive uddybet. Hun svinger i sin fortælling mellem et 'jeg'- og 'vi'-perspektiv. Når hun bruger 'vi'-perspektivet, identificerer hun sig med sine medstuderende, og der skabes et tilhørsforhold til klassen. I grunden kritiserer hun uddannelsen for at være for fokuseret på den kropslige del – hun har erfaret, at mennesket er meget mere komplekst; krop og psyke har gensidig indflydelse på menneskets sygdom, ifølge hendes erfaring med relations- og omsorgsarbejde. Hun havde forestillinger om, at hun ville kunne bruge disse erfaringer til at koble sig til den nye faglighed og hermed som en del af sin læringsproces. Karen oplever, at

denne mulighed udfordres af det store fokus på den kropslige tilgang i faget, som hun har svært ved at identificere sig med. Dette er i tråd med Hørvangs (2005) kritik af faget, der nedtoner de omsorgsmæssige kompetencer og i stedet fordre evidensbaserede praksisser. Karen uddyber:

»Det bliver altid lige sådan nævnt i flæng i undervisningen. Så det er sådan, at det bliver lige nævnt, men det er egentlig ikke noget, som man går i dybden med. Så går man videre med knæ-testen. Og så går man videre med, jamen, så har folk smerter, og så går man videre i alt det der. Og jeg synes, at der mangler lidt af det. I hvert fald i forhold til min opfattelse af det.«

Karen fortæller, hvordan hun har oplevet, at hende fokus bliver negligeret af underviserne som noget, der nævnes, men ikke tages alvorligt. Dette giver Karen en følelse af marginalisering og ambivalens. Derfor afslutter hun sætningen næsten undskyldende med *”min opfattelse af det”*. Karens utilfredshed kan også tolkes som en form for forsvarsmekanisme, hvor hun søger at holde fast i sine egne forståelser, mens hun er i gang med at erkende, at fysioterapi er mere evidensbaseret, end hun havde forventet.

Men Karen har i praktikken erfaret en anden virkelighed om den fysioterapeutiske faglighed, som giver hende mulighed for at anvende sine omsorgs- og relationserfaringer.

»Jamen, det var nok faktisk, da jeg kom tilbage fra psykiatrisk, fra praktikken der. Da synes jeg, det var. Men det var også, fordi det var så god en oplevelse for mig at være der. Jeg elskede at være der. Det gav så meget mening - den måde, de arbejdede med menneskerne på. Og når så man kom tilbage, så bliver det meget den der 'dang-dang-dang'; så får jeg svært ved sådan at få det hele med, fordi jeg er sådan meget 'rund' i min opfattelse af tingene. Så når det bliver meget firkantet stillet op, så bliver det sådan.«

Karen fortæller her, hvordan hun har erfaret i psykiatrien, at fysioterapifagligheden kan kobles til en mere humanistisk tilgang til arbejdet, hvilket formentlig ligger i forlængelse af hendes tidligere arbejds erfaringer. Disse erfaringer er betydningsfulde for hende. Nu er Karen tilbage på uddannelsen og søger at genfinde den kobling, som synes svært. Hun bruger en sprogfigur til visualisering af den forskel, hun har erfaret i psykiatrien; den er *”rund”*, mens undervisningen på uddannelsen er *”firkantet”*. Det gør læringsprocessen af fagligheden til en ambivalens, som hun forhandler med sig selv for at kunne identificere sig med professionen. Det viser, hvordan der på uddannelsen og i professionen foregår

kampe om, hvordan professionen skal foreholde sig til kravene fra samfundet om evidensbaseret praksis, og at Karen forsøger at placere sig relevant i til disse kampe på baggrund af sine arbejds erfaringer med det komplekse menneske. Samtalen skifter spor, og Karen fortæller, hvordan hun oplever at være sammen med sine medstuderende:

»Men det kan godt være hårdt nogle gange at gå i en klasse, hvor man er den eneste, der har et barn, synes jeg. På den måde at forståelsen for - det kan også være, at det er min forståelse - at når man ikke har et barn, så kan man ikke forstå det. Men jeg tror, det kan være svært for rigtig mange at forstå, sådan man kan sidde med tanken om... Jeg kan huske lige, da jeg startede her, og han skulle i dagpleje, og det var rigtig hårdt at starte, og man havde gået, og 'kan jeg nu efter et år væk fra alting?' Og skal ind i tingene igen og så stadigvæk op om natten nogle gange, og sådan nogle ting. Og så sad der en, der bor hjemme ved mor og far og siger: 'ej, hvor er jeg bare træt i dag. Jeg sov først klokken halv tolv i går!' Og jeg tænker; 'hold kæft mand, du har fået syv timers søvn eller et eller andet (griner), lad være med at brokke dig!' Det siger jeg så ikke.«

Citatet handler om at være mor i uddannelse, uddannelsesdeltagelse på baggrund af det nye livsvilkår som mor og en distance til de medstuderende. Karen anvender dialogen til at tale om det svære i forhold til sine medstuderende, således hun ikke kritiserer den medstuderende direkte, og så alligevel lægger en stærk distance; *"lad være med at brokke dig!"*. Men som det ordentligt menneske Karen er, siger hun *"Det siger jeg så ikke"*. Det kan også tolkes som en aldersmæssig afstand til de unge, *"der bor hjemme ved mor og far"*. Det er tydeligt, at Karen har et helt andet hverdagsliv end dem og på den måde skiller hun sig ud.

Tidligere i interviewet fortæller Karen, hvordan hun også har reflekteret over det at være blevet mor, i forhold til sine medstuderende som underbygger det forrige citat.

"På den måde at forståelsen for - det kan også være, at det er min forståelse - at når man ikke har et barn, så kan man ikke forstå det. Men jeg tror, det kan være svært for rigtig mange at forstå, sådan man kan sidde med tanken om."

Karens tilhør til sine medstuderende har ændret sig, efter hun er kommet tilbage fra barsel. Der er kommet andre prioriteter i hendes liv, og hun spekulere på, om hun kan klare det: *"Kan jeg nu efter et år væk fra alting? Og skal ind i tingene igen?"* Hvilket ligeledes betyder, at Karen er startet op i en ny klasse, hvor hun

ikke nødvendigvis kender sine klassekammerater fra tidligere. Hverdagslivet som 'småbarnsmor' påvirker hendes søvn – hvor det må være sandsynligt at antage, at dette til tider også kan påvirke hendes koncentration i læringsrummet og overskud.

»Ved dine klassekammerater, at du er optaget på IKV?«

»Ikke alle, for det er ikke noget, jeg sådan går hen og præsenterer mig med, men hvis vi snakker, så siger jeg det. Så siger jeg det, som det er, altså at jeg har denne her baggrund. Jeg tror, nogen af dem bliver lidt overrasket, fordi jeg tror ikke, de vidste, at det var en mulighed. At man kunne...«

IKV er ikke et betydningsfuldt aspekt i Karens livshistorie. Hun er IKV-studerende og hun står ved det, hvis snakken falder på hendes baggrund, modsat Kasper. Hun har erfaret, der ikke er mange, der kender til optagelsesmuligheden. Hun uddyber:

»Nej, jeg har ikke oplevet, at der er nogen, der behandler mig skidt af den grund. Jeg tror... Tvært imod, synes jeg egentlig, fordi jeg har rigtig mange oplevelser med mig fra før, [anonymisering] vi kommer igennem og mange af de borgere, vi nærmest møder; dem har jeg jo mødt før, bare i en anden kontekst, hvis man kan sige det sådan. Så der tror jeg egentlig bare, at mange af dem de [medstuderende] synes, at 'hvad har du egentlig oplevet?', ikke?«

Karen fortæller her, hvordan hun bliver anerkendt af sine medstuderende for sine erfaringer med de borgere, som de alle skal arbejde med. Karens baggrund bliver en ressource, hvor hun kan trække på sine erfaringer ind i sin læring. Hun oplever at blive anerkendt af sine medstuderende, der er med til at give hende et tilhør i forhold til sine medstuderende, da hun kan bidrage med vigtige erfaringer på studiet. Det eneste sted, hun oplever modstand, er i forhold til underviserne. Hun uddyber:

»Ja, det kan de (underviserne) faktisk godt, fordi de har en forventning om, at alle har gået på gymnasiet. Det er ligesom, det er sådan, det er. Alle har gået der, for ellers så kan du ikke være her. [...] Hmmm, jeg bliver måske bare lidt irriteret. Jeg tænker, at de burde vide, at der sidder mange med forskellige baggrunde her. Altså, jeg er jo ikke den eneste. For der er også andre, der har noget andet for.«

Der er irritation i Karens stemme. Hun har erfaret, at underviserne beder de studerende trække på erfaringer fra gymnasiet. Hermed føler Karen, hun bliver

gjort til genstand for marginalisering i klassen. Hun kan ikke trække på disse erfaringer, og det betyder, at hun må erkende, hun skiller sig ud - hvilket udfordrer hende. Hun vender dette mod underviserne, det er en forsvarsmekanisme, der sætter ind. Hun mener, at det er en manglende indsigt i den gruppe, fra underviserne, for hun er ikke ene om at være optaget på IKV, men hun er den eneste i sin klasse. Hun trækker på de andre IKV'ere for hende. Det er tankevækkende, at underviserne vælger at trække på skolastiske erfaringer som grundlag for kobling af faglighed, der viser sig at marginalisere nogle studerende. Men samtidig er det helt i overensstemmelse med udtalelsen fra underviseren i afsnit 6.4.4. ”De [andre undervisere] aner ikke, hvem der er IKV'ere. [...] Og jeg tror ikke det interesserer dem. [...] Jeg tror ikke, at de [underviserne] tænker over, at de her har en målgruppe, der faktisk kan være meget uhomogen”.

Nu dukker Karens tidligere skoleerfaringer op igen, men nu i en mere forklarende forklædning.

»Det er nok mig som person, eller hvad kan man sige. Jeg har altid haft svært ved skriftligt at formulere mig. Og jeg har sådan fået en mistanke her indenfor den seneste tid, efter jeg var på modul 9. Og så nu har jeg mødt en anden - også pige - som er ordblind, og så er jeg faktisk lidt bange for, om det er det, der har gjort, at jeg har syntes, det boglige har været svært for mig. Det er nok... Det er jo nærmest sådan en slags handicap. At man ikke kan det... Men det, der måske nok er pinligt for mig, det er nok, at hvis man nu ikke har en positiv test? Det er nærmest mere sådan: 'jamen hvad så?' 'Hvad er det så?'-agtigt. Er det bare, fordi jeg har svært ved det så, eller hvad er det? Ja! Men jeg synes faktisk, det ville være dejligt at få det testet, fordi jeg har hørt, at det godt kan være arveligt. Så når jeg har et barn, og jeg vil have flere børn, ikke, så kan det jo være relevant at være opmærksom på det.«

Karen har formentlig gennem hele sit liv godt vidst, at hun havde svært ved det skriftlige. Det kan være en uddybning af hendes motivation for at skulle bevise over for sig selv, at hun godt kan tage en videregående uddannelse. På uddannelsen har hun mødt en anden pige, hun kan identificere sig med i forhold til denne skriftlige udfordring. Det ændrer Karens opfattelse fra et personligt tabu til, at Karen nu kan lave en meningstilskrivelse om en slags handicap. Hun har fundet ud af, hun kan lade sig teste, men dette er fyldt med ambivalenser, for hvad nu hvis hun ikke tester positivt? Er hun så bare for dårlig til det skriftlige? Hun forhandler med sig selv, om det er rigtigt at lade sig teste. Hun ved, det er arveligt, og føler sig derfor forpligtet i forhold til sit barn. Hun spørger sig selv, hvad denne nye erkendelse hjælper, som testen kan give hende:

»Hvordan oplever du at have det svært ved at formulere dig skriftligt?«

Det er værre, når jeg skal sidde selv, og jeg ikke har nogen, hvor jeg kan samarbejde omkring det. Så bliver det svært. Men ikke... Jeg synes ikke, det bliver for svært, niveauet er ikke for svært på den måde. Det er bare, karakteren bliver måske lidt lavere i forhold til det skriftlige; i forhold til hvis det er noget mundtligt, eller..."

Det bliver tydeligt, at Karen har erkendt, at hun er dårlig til at formulere sig skriftligt. Hun tilskriver ikke den skriftlige formulering stor betydning for sin fagligudvikling. Hun laver en differentiering mellem skriftlighed og niveauet af faglighed. En differentiering, det akademiske uddannelsessystem ikke benytter. Derfor må Karen erkende, at hun i de skriftlige opgaver præsterer dårligere og vurderes lavere - hvad der ikke er i overensstemmelse med hendes selvforståelse.

»Altså bare en karakter på 7, så er det lige før jeg synes: 'ej ved du hvad!' Og når jeg kigger udefra; hvis jeg ser min niece, og hun kommer og fortæller mig, at hun har fået 7, og jeg så siger: 'hvor er du dygtig, du er så sej, fuck hvor er du god', men det kan jeg ikke sige om mig selv. Og det synes jeg jo er åndssvagt. Det er fjollet! Det er jo ikke det, der betyder noget på den måde.«

Der er en alvor over Karens stemme, når hun fortæller om sine forventninger til sig selv. På trods af at hun er bevidst om sine udfordringer, fortæller hun her, hvordan hun har modsatrettede følelser overfor karakterer. De har en betydning for Karen følelsesmæssigt, mens hun logisk er bevidst om, at de ikke har så stor betydning. Jeg tilskriver det hendes folkeskoleoplevelser og derved motivationen "at jeg godt kan", der også indeholder et krav om at klare sig godt. Dette gør jeg ud fra den sceniske interaktion, forstået ud fra, hvordan jeg læser citaterne, der omhandler hendes oplevelser med dansklæreren, der mobber hende, og de andre citater, der i min fortolkning giver en tænkelig sammenhæng. Karen er bevidst om sin modsatrettethed omkring karakterer, idet en middelkarakter til niecen roses og anerkendes, mens samme karakter til hende selv er genstand for bebrejdelse: "ej ved du hvad?" Men Karen har også forcer.

»Det er også det praktiske; det er også der, hvor vi er nede og bevæge, eller hvor vi er inde i gymnastiksalen, eller vi er nede i manuel [undervisning i professionslokalet]. Der synes jeg tit, at det bliver det fedt, når vi får brugt noget af det. Og så er det... Jamen det er måske nok egentlig mere praktikkerne, jeg synes, at så giver det rigtig meget mening alt det slid.

Man har læst, og man har siddet og taget notater og alt sådan noget der. Så giver det mening meget af det, når man kommer ud.»

Karen fortæller, at vekselvirkningen på uddannelsen er det, der giver mening for hende. Når hun kropsligt erfarer, hvad det er, hun skal bruge den teoretiske viden til, giver det meget bedre mening for hende. Her kan hun bedre trække på sine arbejds erfaringer med mennesker. Hun uddyber:

»Alt mit arbejde med mennesker, specielt. Jamen med alle; både demente og også bare almindelige ældre, det... Når jeg har været ude i praktik i hvert fald! Det at skulle gå hen og møde et andet menneske, det er ikke svært for mig, det er rigtig nemt. Så det får jeg også rigtig meget ros af derude, fordi det ser jo nemt ud for mig, og det er det egentlig også. Så er der så nogle af de andre ting, jeg skal arbejde rigtig meget med - som alle skal, når de er ude i praktik, ikke - men det er i hvert fald noget, jeg kan drage med. Jeg fik at vide på... Hvad var det, modul 7? ... Der skulle jeg hjem til en ældre mand. Det var i kommunen, jeg var. Der skulle jeg hjem til ham og undersøge, fordi han havde fået det værre efter et fald, og han havde været i genoptræning der og sådan noget. Så kom jeg hjem til ham, og det er sådan, hvad kan man kalde det, et ubumsk hjem, og så var han meget dårligere, end jeg havde forventet. Så jeg sagde til min vejleder: 'Vil du ikke komme med i morgen, så du lige kan se på ham sammen med mig?' Og det gjorde hun så! Og vi skulle have strømperne af ham; vi skulle undersøge hans tå-reflekser og forskellige ting og sådan. Og så sagde hun, da vi cyklede derfra, at der kunne man godt se, at du har din erfaring med dig, for det var ikke noget, du rynkede næse af - at han havde sure tær - hvis man kan sige det sådan. Hvor det havde været svært for nogen, måske, endda at gå til det, fordi det var måske ikke den reneste mand. Så der vil jeg da sige, at der kunne jeg da trække på de ting, jeg havde fra før. At jeg ligesom har fået overskredet de ting der. Det er ikke en barriere på en eller anden måde, at man skal lægge hænder på folk og røre ved dem og sådan noget.«

I citatet fortæller Karen, hvordan hun i praktikken kan trække på sin personlige og faglige erfaring. Gennem fortælling af en oplevelse fra sin praktik giver hun en beskrivelse af sig selv og måder, hvorpå hun trækker sine tidligere erfaringer inde i arbejdet som fysioterapeut, som bliver en integreret del af hendes måde at identificere sig selv med professionen. Hun viser, hvordan mødet med mennesker og *"ikke den reneste mand"* falder hende let. Hun får anerkendelse fra vejlederen, der ser hende og hendes medmenneskelige erfaringer, som vejlederens synes, hun tackler professionelt i situationen. Karen er bevidst om sin udvikling.

»Forben kunne jeg godt have tendensen til sådan at sige, hvis der var et eller andet, der var trøls i mit liv, eller der var et eller andet, der var surt, så var det de andres skyld! Hvor nu kan jeg godt sådan sige: 'Jamen, hvad er mit ansvar i det her?', 'Hvad kan jeg bidrage med, og hvad kan jeg gøre anderledes?' For jeg kan ikke ændre på de andre, jeg kan kun ændre på mig selv. Det er den eneste kontrol, jeg har på en eller anden måde. Jeg kan ikke kontrollere andre mennesker eller bestemme over dem eller få dem til at gøre noget, jeg synes, de skal gøre eller ikke skal gøre. Så det er sådan lidt det der, jeg mener ligesom at træde lidt tilbage og ligesom se, jamen, 'hvad er dit ansvar, hvad kan jeg gøre anderledes?' Og det har nok... Jeg ved ikke, om uddannelsen har gjort det. Det har nok været en kombination af mit liv som familie og uddannelse, alting sådan.«

Karen har reflekteret over sin personlige udvikling. Hun er gået fra en brug af forsvarsmekanismer, hvor det var de andres skyld, til en erkendelse af, at hun kan have et medansvar i det, der sker. Hvis hun vil ændre på det, så kan det kun ske ved, at hun ændrer på sig selv. Hun tilskriver det en kombination af flere aspekter af det levede liv. Det viser, at uddannelse ikke bare handler om faglig udvikling, men i lige så høj grad om personlig udvikling.

8.1.5 Fremtidig professionsidentitet

»De er altid blevet meget draget af mig, psykiatriske patienter.«

Når snakken falder på fremtiden, vil Karen gerne arbejde i psykiatrien, og hun begrundes sit ønske:

»Jamen, det var mere den her holistiske, eller den her tankegang at se på mennesket; ikke bare se, at du har krampe i benet, men hvad hænger det egentlig sammen med - i forbindelse med. Altså, jeg fik bare sådan det hele med på en eller anden måde. Hun var simpelthen en fantastisk vejleder. Det var hun. Og så har jeg altid haft en stor interesse for psykiatrisk. Jeg har bare aldrig villet arbejde der som assistent, fordi jeg brød mig ikke om den måde, de egentlig behandler mennesker på. Jeg synes ikke, de behandler dem ordentligt. Men de er altid blevet meget draget af mig, psykiatriske patienter.«

Karen er meget optaget af sin seneste praktik, der har bygget på hendes erfaringer med psykiatriske patienter. Vejlederen har haft betydning for hendes fascination, hvad formentlig skyldes, at vejlederen har formået at hjælpe Karen til erkendelse af, at der er måder at koble den holistiske og faglige tilgang. Det har fået Karen til at se muligheden for at kombinere sit menneskesyn med

fysioterapi og identificering med professionen. Men der sniger sig også en moralsk bekymring ind. Hun ville ikke arbejde med psykiatriske borgere som pædagogisk assistent med begrundelse, at hun ikke brød sig om måden, de behandler borgerne på. Hun kan ikke stå inde for behandlingen af borgerne på den måde, der er accepteret i det fag, men gennem den fysioterapeutiske profession og deres måde at være sammen med de disse borgere på oplever Karen, at det er mere i overensstemmelse med hendes værdier. Afslutningsvis kan der også ligge et fravalg af ansvar; det er ikke hende, der er draget af psykiatrien, men patienterne, der er draget af hende – underforstået; derfor skal hun arbejde der. Hun uddyber:

»Det er bare altid faldet mig meget nemt at snakke med dem. Det har aldrig skræmt mig, og det har altid været nemt for mig at sætte mig ind i deres logik på en eller anden måde. Altså at, ja, så jeg synes bare, at når man så arbejder med dem på en helt anden måde, hvor man sådan kommer ned. At det bliver ikke den her samtale, at nu skal vi rive op i alle dine ting og sådan noget, men man kommer ned og arbejder med kroppen. For det er jo den, der husker tingene på en eller anden måde, mere end hjernen egentlig gør. Så det er ligesom kroppen, der husker alle de ting, og når man så kommer ned og arbejder med det på den måde, så gav det bare mening. Så det kunne jeg godt tænke mig.

Karen viser her, hvordan hun forstår sammenhængen mellem krop og hjerne; hvor det er kroppen, der samler alle livets indtryk. Derfor mener Karen, at fysioterapi handler om at komme ned i kroppen. Det giver mening i forhold til hendes tidligere erfaringer med livet. Men hun har også andre alternativer.

»Jeg kunne godt tænke mig på et tidspunkt at være selvstændig i forbindelse med sådan noget med stress. Indenfor sådan stress synes jeg, det er ret interessant sådan at se, hvad er det egentlig, der sker med mennesker, hvad kan man egentlig gøre for at hjælpe dem og arbejde med dem sådan. Og der synes jeg også, man kommer meget omkring det hele menneske, når man har de her mennesker, og de kan måske have smerter, og hvad kan man egentlig gøre. Lære dem sådan at bruge kroppen til at håndtere livet på en eller anden måde. Og mærke den der kropsberidsthed. Man kan lære dem om kropsberidsthed, så de ikke bliver udsat en anden gang for det måske, og sådan. Det kunne jeg godt tænke mig om 10 år at arbejde den vej. Måske noget angst også, sådan den genre.«

Det bliver tydeligt, at Karen er optaget af sammenhængen mellem kroppen og psyken. Hun kan se muligheden i at bruge sin faglighed til 'normale' mennesker med stress, som hun også gerne vil arbejde med. Det viser, at det for Karen er

betydningsfuldt at hjælpe andre mennesker, og at hun identificerer sig med professionen ikke blot som kommende fysioterapeut, men at hun også kan identificere sig 10 år ud i fremtiden. Hun viser, at der er flere forskellige professionsidentiteter som synes mulige for hende. Men Karen vil også noget mere.

»Jeg kunne finde på at læse videre på et tidspunkt. Det ville jeg ikke udelukke. Det er ikke sådan, at jeg siger, det er det eneste for mig, men jeg kunne ikke udelukke det, hvis det var noget, der virkelig fandt min interesse på et tidspunkt. Master i psykosocialt arbejde.«

Hun overvejer, om hun på et tidspunkt vil læse videre. Det er stadigvæk indenfor feltet mellem krop og psyke, men her kobler hun også konteksten på. På trods af besværligheder ved uddannelsesdeltagelsen i forhold til sine skriftlige udfordring og det at være mor, så har Karen fortsat mod på mere uddannelse.

8.1.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Karens læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse

Karens livshistorie viser, hvordan hun, blandt andet fra sin uddannelse som pædagogisk assistent og med sine arbejds erfaringer, har udviklet en erfaring om *”det komplekse i, hvordan mennesket egentlig hænger sammen”*, som hun forventer at kunne gøre brug af i uddannelsen til fysioterapeut. Da hun vælger uddannelsen, gør hun det på baggrund af arbejds erfaringer, hvor hun har samarbejdet med fysioterapeuter. Derfor har hun et tydeligt billede af det arbejde, hun uddanner sig til.

Karen er, som den eneste IKV-studerende blandt informanterne, i stand til at beskrive sin IKV-proces. Hun oplever den som værende en positiv refleksionsproces.

Karens forventninger om at kunne anvende sine erfaring med *”det komplekse i, hvordan mennesket egentlig hænger sammen”* synes at volde Karen en del udfordringer i sin læring og uddannelsesdeltagelse, da hun oplever, at uddannelsen er meget kropsligt funderet. Derfor bliver dette genstand for en del refleksioner gennem interviewet, hvor Karen forhandler med sig selv, om det er muligt for hende at identificere sig med en profession, der synes kun at fokusere på det kropslige og kun i *”flang”* forhold sig til det hele menneske. Dette er i modsætning til Karen mening om og erfaringer med mennesket.

Karens arbejds erfaringer med mennesker anvender hun i sin læring, da hun ved, hvordan hun på en god måde kan omgås borgere og hermed komme

igennem sin fysioterapeutiske praksis, som også praktikvejlederen anerkender som en værende en fordel. Uddannelsesdeltagelse har på andre områder også nogle udfordringer for Karen. Hun erkender i løbet af sin uddannelse, at hun har svært ved det skriftlig, og hun reflekterer over, om hun mon er ordblind. Hun ved at hun har svært ved de skriftlige opgaver, når hun selv skal lave dem, hvilket resulterer i lavere karakterer i skriftlige opgaver end mundtlige opgaver. Men det synes ikke at påvirke Karens uddannelsesdeltagelse negativt, udover hun selv er meget kritisk overfor sin præstation. Karens hverdagsliv som mor har betydning for hendes uddannelsesdeltagelse, da hun oplever at få mindre søvn i hverdagen, og at rollen som mor gør, at hun skiller sig ud fra hendes medstuderende, der bor hjemme hos deres forældre. Karen oplever, at hun får anerkendelse af hendes medstuderende i forhold til hendes arbejds erfaringer. Hun viser, at hun, på trods af udfordringer i forhold til uddannelsesdeltagen, har skabt et tilhørsforhold til sin klasse, når hun positionere sig gennem sproget gennem brugen af *"vi"*.

Karen prøver at skabe et tilhørsforhold til underviserne på uddannelsen, men oplever at blive negligeret i forhold til sin overvejende humanistiske tilgang, og når underviserne stiller forventninger til hende i form af at anvende hendes 'gymnasiale erfaringer', føler hun sig marginaliseret.

På trods af Karens forhandlinger med sig selv om, hvorvidt hun kan se sig selv i professionen, når den ikke forstår *"det komplekse i, hvordan mennesket egentlig hænger sammen mennesker"*, ser hun flere muligheder, enten i psykiatrien, som selvstændig eller måske med en master. Alle muligheder indeholder, at hun skal arbejde med en udsat gruppe af mennesker, hvor kompleksiteten synes at være mere anerkendt indenfor professionen.

Analysen af Karens livshistorie viser, hvordan IKV ikke blot handler om kompetencer, men om at livshistorien får betydning for hendes læring og for muligheden for at skabe nye erfaringer og erkendelser af, at hun godt kan tage en videregående uddannelse, selvom hun er udfordret i forhold til de skriftlige opgaver. Hun syntes at være ambivalent i sit tilhør til sine medstuderende, da hun nogle steder i interviewet taler om *"vi"*, underforstået hende og klassekammeraterne, samtidig med at hun som mor og gennem italesættelse fra underviserne også føler sig marginaliseret. Det er gennem praktikkerne på uddannelse, Karen formår at identificere sig med professionen, da det er her, hun kan få sin mening om mennesket som *"kompleks"* til at give mening.

8.2 Pia

»Altså, bevægeapparatet er jo en maskine«

8.2.1. De livshistoriske forudsætninger

Denne analyse er på baggrund af et livshistorisk interview med Pia, der er 38 år på interviewtidspunktet. Pia går på 5. semester på fysioterapeutuddannelsen.

Pias baggrund er en afsluttet folkeskole efter 9. klasse. Pia var en genert overvægtig pige i folkeskolen, og hun blev mobbet. Derfor valgte hun 10. klasse på efterskole. Herefter starter hun på Teknisk Skole på bagerlinjen, men hopper fra. Hun starter på Handelsskolen, da hendes veninde skulle starte der, men efter fire måneder stopper hun. I stedet arbejder hun et år som piccoline, hvorefter hun starter på Teknisk Skole igen; denne gang på maskinarbejderlinjen. Hun beskriver sig selv som en 'dreng pige'. På Teknisk Skole møder hun en studievejleder, der taler varmt for diplomingeniøruddannelsen. Pia bliver så fascineret af hans fortællinger, at hun beslutter sig for at blive diplomingeniør. Hun gør uddannelsen som diplomingeniør færdig og arbejder to år på en boreplatform, hvor hun møder sin mand. Hun beslutter sig for "*at gå i land*" og få arbejde som diplomingeniør, hvilket hun gør i 11 år på forskelligvis. Hun ender med at arbejde hun som projektleder. Pia ser tilbage på sit arbejde som projektleder som værende under vilkår, hvor det ikke er muligt at lykkes. Det bliver et stort pres for Pia, der registrerer, at hun ikke er tilfreds eller glad, men det er meget svært for hende at gøre noget. Hun ser ikke handlemuligheder, hun kan ikke selv sige fra. Det ender med, at hun taler med en medarbejder i HR-afdelingen om sin situation. HR-kollegaen tager beslutningen for Pia, og hun bliver sygemeldt. Hun er sygemeldt i to måneder. I den periode bliver det klart for hende, at hun skal noget andet.

Pia bor sammen med sin mand, der fortsat arbejder på boreplatformen. De har 3 børn og bor forholdsvis langt væk for uddannelsen.

Pia kommer fra en stor familie, en kernefamilie. Hendes far er pelsavler, og moderen er medhjælpende hustru. Pia er den yngste i en søskendeflok på seks. De har alle mindst én uddannelse. Pias forhold til sine forældre beskriver hun som værende godt. Hun har en stor forståelse for, at forældrene ikke kunne hjælpe hende med at finde ud af, hvad hun skulle efter folkeskolen, hvad hun begrundede med, at de er fra en anden generation.

8.2.1 Interviewforhold

Interviewet foregår i et mødelokale på uddannelsen. Pia kommer glad ind ad døren, giver mig hånden og sætter sig overfor mig. Der er fra starten en god kontakt mellem Pia og jeg, vi smiler til hinanden. Jeg har undervist Pia i træning, bevægelse og epistemologi. Vi kender hinanden både fra et praktisk fag, såvel som fra forelæsningerne.

Interviewet går i gang, og Pia kommer i tanke om episoder i sit liv, der skal klemmes ind mellem hendes første umiddelbare nedslag i livshistorien. Pia fremstår meget velvillig til at besvare mine spørgsmål. Hun svarer uddybende, og indimellem spørger hun, om jeg vil have eksempler, som hun derefter giver uden tøven.

Pia fremstiller sig selv i hovedfortællingen som et skolebarn, der er udfordret af generthed og overvægt fra barnsben. En usikker pige, der som ung er noget forvirret og har svært ved at finde ud af, hvad det er, hun vil med livet. Gennem fortællingen udvikler hun sig til en ung kvinde, der tager skeen i den anden hånd, får en bacheloruddannelse og finder sin plads i et mandsdomineret arbejde.

Til forståelse af dette interview er det værd at vide, at jeg oplever, at Pia flere gange henviser til vores indforståede fælles socialisering. Jeg har undervejs i interviewet forsøgt bevidst at spørge ind til ting, jeg egentlig tænkte, jeg forstod, for at være sikker på Pias forståelse og for at skærpe validitet. Pia og jeg er næsten jævnaldrende og i lignende livssituationer.

8.2.2 Baggrund der førte til nyt livsudkast

»Den fik mig til at vågne op«

»Så hvad er det, der sker her (peger på tidslinjen), der gør, du vælger fysioterapeutuddannelsen?«

»Det er flere ting, der har gjort det, simpelthen. I takt med at jeg har fået børn, der har jeg nok skiftet mine værdier ud, tror jeg. Fordi at diplomingeniør er meget... Jeg kunne skide godt lide mandebørnen og mandefaget. Men jeg manglede den der menneskelige værdi, den der dialog med folk, med mennesker. Altså, de snakker jo kun om biler, og du ved, sådan meget materielle ting, og jeg havde meget brug for denne her, sådan, mere feminine tilgang til det«

Pia fortæller, at hun gennem sine livs- og arbejds erfaringer er i en udvikling, der har ændret hendes værdier over tid. Hun bruger en karikeret beskrivelse af mænd og kvinder. Hendes væsentligste argument for ændring af livsudkast er hendes ændrede opfattelse af menneskelige værdier, men sygdommelding synes også at være af væsentlig betydning, selvom Pia ikke selv nævner det. Pia fortæller, at hendes børn bliver afsættet for ændring af hendes værdisæt, hvor hun får blik for de kønsspecifikke forskelle, sådan som hun ser det blandt sine diplomingeniørkollegaer. Samtidig beskriver hun, hvordan hun trives i et mandsdomineret arbejdsmiljø; hun kan godt lide omgangstonen og faget, men når det kommer til det personlige plan, så har hun ikke så stort et tilhør til sine kollegaer. Hun savner at kunne tale om følelser. Der viser sig flere elementer, den uddybning ligger lige før sygdommeldingen:

”Mor, du er altid sur, når du kommer hjem!” Den fik mig til at vågne op! Det var hans skyld, tror jeg - eller det ved jeg - at jeg gjorde noget ved det. Jeg syntes, at hvis de oplever mig sådan, så er der sgu noget i vejen; hvis jeg bare altid er sur, når jeg kommer hjem. Det ville jeg da ikke være. Men når man er inde i den spiral, så ser du det ikke. Jo, jeg kunne da godt mærke det.»

Pia fortæller følelsesmæssigt engageret: ”Den fik mig til at vågne op!”, bliver sagt en del højere og med et tydeligt kropssprog. Hun ligger ligeledes tryk på ”Det var hans skyld.” Hun tilskriver sønnens påpegning af hendes humør som en udløsende faktor for, at hun tager sine følelser alvorligt, fordi hun ”kunne da godt mærke det”. Pia har godt været klar over, at hun har været presset i forhold til sine arbejdsbetingelser. Men hun forsvare sig med, at ”når man er inde i den spiral, så ser du det ikke.” Pia beskriver det med en sprogfigur, en spiral, som et symbol på, hvorfor hun ikke kan træde ud, da hun er ramt af de centrifugalkræfter, der holder hende fast, på trods af at det strider mod hendes værdier; som i dette tilfælde er en god og velfungerende familie, hvor Pia er tilstede sammen med hendes børn. Pia har, sammen med sin mand, været i gang med overvejelser om, hvilken uddannelse der kunne være den rigtige for hende:

»Han spurgte: 'ved du hvad, tror du ikke... Har du tænkt på fysioterapeut?', sagde han så... Og jeg er meget sportslig og meget fokuseret på sundhed. Og så sagde han: 'Har du tænkt på fysioterapeut?' Jeg tænkte, det var sgu da en god idé. Så det var ham, der har foreslået det. «

Der er ophold i talestrømmen, når Pia fortæller om hende og mandens samtale. Hun forsøger at citere manden ordret og retter på sig selv et par gange undervejs. Når hun siger ”*det var sgu da en god idé,*” er det med anerkendelse i stemmen og energi. I hendes efterrefleksionen giver hun ham æren for, at hun er kommet i gang med uddannelsen; ligesom det er sønnen, der får æren for, at hun bliver gjort opmærksom på, hun ikke har det godt. Pia er altså ikke selv i fokus, men får først betydning, når mennesker, der står tæt på hende, spejler hende. Pia viser her et behov for, at hele familien anerkender hendes nye livsudkast, som er en stor ændring i livet, der skal understøttes af familien både følelsesmæssigt og økonomisk.

Pia har, som mange andre, en opfattelse af fysioterapi som naturligt forbundet med sport, og det at være ’*sportslig*’. Det er her, hun trækker på sine personlige erfaringer og knytter det an til fysioterapi. Hun fortsætter med at knytte egne personlige træk sammen med professionen.

»Jeg har altid været super aktiv, så derfor var det lidt naturligt for mig at kigge i den retning, med sundhed og sport. Og det at motivere andre, fordi det har jeg ligesom kunnet fornemme, at jeg kunne, fordi at jeg har altid løbet meget, jeg har altid trænet meget, og jeg har følt, at mine omgivelser har været lidt inspireret af mig og ligesom har kunnet komme i gang, fordi at jeg har haft et godt energiniveau «

Hun taler hurtigt og entusiastisk. Hun kobler sit eget aktivitetsniveau med professionen, der ud fra hendes erfaringer handler om ”*sundhed og sport. Og det at motivere andre.*” Hun forbinder en kropsfornemmelse med andre menneskers opfattelse af hende som værende inspirerende. Hun spejler sine personlige læringserfaringerne i professionen. Det tyder på, at hun er meget motiveret, da hun, allerede inden hun er startet på uddannelsen, kan trække personlige erfaringer med ind i professionen og se sig selv i som fysioterapeut.

8.2.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen

»Jeg gik ’all in’«

Pia beskriver sin oplevelse af optagelsen således:

»Det var, fordi at jeg gik fuldstændigt i, jeg gik ’all in’ og fandt ud af, hvordan kan jeg komme ind. Så jeg gik ind på hjemmesiden på fysioterapeut og så først og fremmest, hvor kunne jeg læse det. Jeg var ikke interesseret i det, hvis jeg kun kunne læse det i [stednavn,

anonymiseret]. *Det kunne jeg ikke få til at passe med familien. Så nej, så [stednavn, anonymiseret], så tænkte jeg 'fedt - ok, hvad kræves der så?' Så først; 'hvad kræver det?', 'Hvad skal jeg?', 'Hvad har jeg af adgangskrav?' Så tænkte jeg også, at når jeg har en videregående uddannelse, så burde jeg stå o.k. Så den vej gik jeg. Og så tog jeg kontakt til studievejlederen. Så havde jeg en rigtig god dialog med [vedkommende]«*

Pia fortæller, at hun gik i gang med undersøgelse af sine muligheder for optagelse på uddannelsen. Hun var bekendt med uddannelsessystemet og fandt ud af, hvilke optagelseskraav og muligheder der var for optagelse. Hun havde troen på, at det lykkedes, da hun allerede havde en videregående uddannelse. Den eneste barriere, Pia umiddelbart så, var placering af uddannelsen. Det skulle være i nærheden af hendes hjem, da Pia i hverdagene er ene med børnene, så for at det kunne lade sig gøre at realisere sit nye livsprojekt, og mulighed for et nyt livsudkast, skulle det være uden, det fik store konsekvenser for familien. Dette betød, at Pia accepterede en del transport for opfyldelse af sit nye livsudkast.

8.2.4 Læring, erfaringer og uddannelsesdeltagelse

»Altså, bevægeapparatet er jo en maskine«

Som alle andre, der starter på noget nyt, er Pia spændt på, hvad der skal ske: *»Jeg var så glad for at komme herud. Selvfølgelig er man spændt på, hvad det er, man kommer ud til [...] Vi har nogle rigtig gode rammer. Den eneste ting jeg synes, der nogle gange kan være en udfordring, det er, at vi er rigtig mange inde i rummene. [...] Først og fremmest luften. Dem på bagerste række. Hvis man en dag kommer liige i sidste øjeblik, så er du nede på bagerste hylde, og så får jeg ikke så meget ud af det. Så synes jeg, man er for langt væk fra underviseren. Man falder nemmere ud. Det gør du ikke i auditorierne, fordi der er du ligesom sat op på en anden måde. Så jeg vil sige rummene, i forhold til hvor stor en flok vi er, kan godt give nogle udfordringer. Men jeg synes, det er nogle lækre lokaler generelt.«*

I starten er der glæde i Pias stemme; den forsvinder, når hun begynder at tale om de udfordringer, hun synes, der er i uddannelsessfæren. Hun ligger tryk på *”vi er rigtig mange inde i rummene”*. Her identificerer hun sig med sine medstuderende. Overordnet set roser hun uddannelsens rammer, men der er også et ’MEN’. Pia peger på to elementer, der for hende har indflydelse på uddannelsessfæren. Det første hun nævner er, at der er kamp om placeringerne i klasserummet. I professionslokalet ender man *”nede på bagerste hylde”*, hvis man

kommer sent. Pia bruger en sprogfigur, hvor de studerende er nogen, der kan flyttes rundt på en hylde, og det gælder om at få en plads forrest. Dette kunne være som et ønske om at blive set og anerkendt af underviseren, hvilket Pia oplever er svært at blive, når hun får en plads bagest, og det er med til, at hun mister koncentrationen. Det kan være forklaring på, at det for hende er vigtigt at være tæt på underviseren. Hun taler her om undervisningen i professionslokalerne, mens hun roser undervisningen i auditorierne. Hun er ligeledes kritisk overfor antallet af studerende, der er på hendes hold; hun betegner dem som 'en flok'. Hun uddyber sine udfordringer:

»Jamen, det kommer også an på, hvor engageret jeg er selv. Jeg vælger konsekvent at sætte mig på nogle af de øverste rækker for at være med i undervisningen og prøver også at byde ind. Jeg synes også, det kan være udfordrende, når vi er (hele klassen). Så byder jeg ikke helt så meget ind, som hvis vi er (dele af klassen). [...] Jeg fungerer bedre i små grupper. [...] Jeg tror, det er ret generelt. Jeg tror, der er mange, der synes, at det er mere komfortabelt, når der ikke er så mange; så byder man mere ind. Så er det ikke så overvældende. Jeg kan godt! Det er ikke sådan, at jeg ikke kan, men jeg synes måske ikke, det er, jeg byder ikke så meget ind. Men jeg er der, jeg suger!«

Pia lægger tryk på "Så byder jeg ikke så meget ind". Hun reflekterer over sin egen deltagelse i undervisningen.

Der er en modsætning i fortællingerne; hvor Pia i det ovenstående citat gerne vil være tæt på underviseren i professionslokalet, så placerer hun sig bagved i auditoriet. Hun har godt nok sagt, at man bedre kan være med i auditoriet, men hendes behov for at være tæt på underviseren forsvinder. Hun giver udtryk for noget modsatrettet, i relation til sin deltagelse i undervisningen, og giver denne gang størrelsen af hold som begrundelse. Men der kan også være andre ting, der påvirker hendes deltagelse, f.eks. er den didaktiske tilgang i professionslokalet oftest mesterlære, og derfor bliver det vigtigt at kunne se, hvad det er, man skal lære, og være tæt på underviseren, mens undervisning i auditoriet er forelæsning. Det er interessant at bemærke, at der ifølge Pia er sket en adfærdsendring hos hendes selv fra folkeskolen, hvor hun var genert, til nu: "Jeg kan godt! Det er ikke sådan, at jeg ikke kan, men jeg synes måske ikke det er, jeg byder ikke så meget ind". Hun har ændret på sin beskrivelse af sin adfærd til nu at være aktiv, men hun intimideres af klassens størrelse og mener, at det er et generelt problem for studerende i de store klasser. Det skaber en modstand, der medvirker til, at deltagelsen i undervisningen bliver mindre. Hun etablerer et perspektivskifte, så der ikke kun tales om hendes modstand mod deltagelse i

undervisningen, men også om en generel modstand mod at deltage i undervisningen, når der er mange tilstede. Under alle omstændigheder gør den manglende deltagelse det vanskelige at koble egne erfaringer til den tilbudte undervisning, og det kan få betydning for, hvor meningsfuld undervisningen opleves. For Pia har underviseren også en betydning:

»Jeg synes, vi har mange gode undervisere. Så har vi nogle, som er lidt mere... Der falder lidt mere ud, som ikke kommer ud over kanten, og det tror jeg ikke, du kan undgå. Det er alle steder. Men generelt synes jeg, at jeg har lært helt utroligt meget.«

Pia sætter tryk på ordene ”ud over kanten.” Dette er en almen beskrivelse af dårlig undervisning, men det er også en anerkendelse af og erfaring med, at al undervisning ikke kan være lige god. Hun trækker på sine tidligere erfaringer som studerende. Hun afslutter med at bekræfte, at hun har en selvoplevet erfaring med, at hun kobler sig til uddannelsen.

Pia gør også brug af sine tidligere erfaringer, når hun skal forstå det fysioterapeutiske fag.

»Alt det her biomekanik. Altså, bevægeapparatet er jo en maskine. Jeg bruger rigtig meget af min faglige viden, fra min tidligere uddannelse, i denne her; 'hvor der er nogle ting, der giver meget hurtigere mening for mig?', 'Hvor mange andre skal først til at lære om det?' Vi har haft rigtig meget fysik og biomekanik også. Så jeg bruger faktisk meget af min baggrund i dag. Et led er jo meget mekanisk, ikke også? Og sådan noget, som når du er ude til søs, du har rigtig meget altså! Jeg har rigtig meget glæde af de ting, jeg har været ude og arbejde med.«

Pia fortæller, hvordan hun gør brug af sine tidligere erfaringer fra både uddannelse og arbejde. Hun bruger tidligere erfaringer og eksisterende viden om maskiner som afsæt for en meningstilskrivelse til sin læreproces, hvor hun sætter lighed mellem maskine og krop. Der er tale om andre komponenter med andre muligheder, men til sidst laver kroppen den bevægelse, der er tiltænkt. Hun trækker på forståelser fra diplomingeniøruddannelsen til fysioterapeutisk viden og ser det selv som en fordel, at hun har denne mulighed i forhold til sine medstuderende.

»Oplever du at skille dig ud, fordi du er optaget på IKV?«

»Nej, det er ikke i forhold til, hvordan jeg er kommet ind, det er mere min alder. Jeg kan mærke, vi er forskellige steder. [...] Ja, at jeg måske har meldt mig lidt ud af festudvalget,

kan man sige (griner). Men det har jeg det overhovedet ikke dårligt med, det er bare mit valg. Og det er jo ikke, fordi jeg føler mig slet ikke asocial, jeg er bare ikke det sted, hvor jeg har lyst til fest hele tiden. Når jeg har fri, så vil jeg gerne hjem til min familie. Så det er bare en prioritering, jeg har lavet. Det kan jeg godt mærke, at vi er forskellige steder. [...] Jeg vil gerne hjem til mine børn. Det har de bare accepteret.»

Stemmen er mild, nærmest overbærende, når Pia taler om sine medstuderende. Hun bruger, som det legitime argument, at det er alderen, der gør forskellen og ikke faglige kompetencer. Pia har fravalgt deltagelse i de sociale arrangementer, da hun prioriterer sin familie. Det gør, at Pia adskiller sig fra sine medstuderende, og det kan positionere hende i sårbare situationer. Det affejer hun ved at sige: *”Det har de bare accepteret.”* Men som interviewet skrider frem, kommer der et mere nuanceret billede frem.

»Så nogle gange har jeg tænkt: ’altså ok, har I ikke et liv ved siden af?’ Deres skole er blevet deres liv. Der har jeg kunnet mærke, at jeg var udenfor, fordi jeg har bevidst meldt mig ud. Fordi jeg tænker bare over min tid. Altså, jeg bruger så meget tid på landevejene. Jeg bruger tid her, og jeg skal bare hjem til min familie. Det er bare ikke altid nemt for dem at forstå. De tænker, at hun er da mega asocial, men det er jeg faktisk ikke. Det er bare mine prioriteringer, der er sådan. Jeg føler mig ikke asocial på den måde, jeg kan godt lide at være sammen med mennesker.»

Muntert siger Pia *”har I ikke et liv ved siden af?”*, imens hun bliver mere alvorlig i stemmen, når hun siger: *”Deres skole er blevet deres liv. Der har jeg kunnet mærke, at jeg var udenfor, fordi jeg har bevidst meldt mig ud”*. Pia har en følelse af ekskludering, men skynder sig at understrege dette som selvvalgt. Hun fortsætter hurtigt: *”Altså, jeg bruger så meget tid på landevejene. Jeg bruger tid her, og jeg skal bare hjem til min familie”*. Hun udtrykker for sig selv sine livsværdier, der kan bekræfte hende i, at hun ikke har tid til at forholde sig til den ubehagelige følelse af at være udenfor, men det fylder for hende. Der er noget omkring Pias italesættelse af at være asocial. I ovenstående citat var hun ikke asocial, og det var accepteret af hendes medstuderende. I dette citat siger hun det igen to gange. Første gang i en refleksion over, hvad hendes medstuderende tænker om hende - hvilket hun straks modsætter sig. Hun kan ikke identificere sig med det mærkat. Det kunne tyde på, at hendes medstuderende ikke helt accepterer hendes fravalg af fællesskabet. Det kan referere til en indre dialog, Pia har haft med sig selv for at fastholde sin selvopfattelse, en forsvarsmekanisme. Pia indtræder med en ambivalens i det sociale fællesskab, hvor hun ønsker at være en del af det sociale

fællesskab i uddannelsesmæssige sammenhæng, men ikke i privatsammenhæng. Hendes medstuderende har ikke samme differentiering. Hun må erkende, at *”Deres skole er blevet deres liv”*. Det taler for, at hun har det svært i relation til uddannelsesdeltagelse, da hun har etableret en familie, der giver hende andre prioriteringer:

»Nu har jeg den tid, så skal jeg være effektiv, og så laver jeg det i den tid, og så bom-bom-bom. Så det er jo blevet mit liv, at jeg hele tiden skal være effektiv i det, jeg laver. Så når vi mødes, så skal det også være effektivt. Jeg gider ikke at køre herud og bruge to timer på at køre herud og snakke om byturen i weekenden, og hvad for noget tøj de skal have på i næste weekend. Der kan jeg bare mærke, at jeg er ældre.«

Pia fortæller her, hvordan hun oplever sit liv; hvor effektivitet er en nødvendighed for, at hverdagslivet kan hænge sammen. Hun beskriver en samfundsdiskurs om effektivitet som en nødvendighed, men hvem er det, der sætter denne præmis op? Pia ser ikke de sociale relationer som værende vigtige for hende i forhold til læring og uddannelse. Hun bruger igen det legitime argument med alderen. I gruppearbejdet opstår der udfordringer i relation til Pias uddannelsesdeltagelse, med en differentiering mellem uddannelse og privatliv, og Pias forståelse af sine medstuderendes måde at være i uddannelse på; at det er deres liv. Det ses i underforståelsen af hendes tidligere udtalelse *”har I ikke et liv ved siden af?”*

»Jeg kan mærke nogle gange, når vi arbejder i grupper, så kan jeg godt føle, at der er lidt tøse-fnidder. Det kan jeg slet ikke tage. Det er jeg ikke så god til. [...] Det er det, jeg savner i mandefaget; der siger du, en lort er en lort ikke også. [...] Men det der tøse-fnidder, det kan virkelig irritere mig. Altså, sådan noget som at jeg har en familie, det er selvfølgelig også svært at forholde sig til for nogen, der ikke har familie. Hvad det vil sige, at man har børn, at man skal hjem, og de er syge engang imellem, og... Men det der med, at man forventer, at vi har gruppearbejde nu, og vi skal være her fra klokken otte om morgenen til klokken ti om aftenen.«

Pia fortæller om hendes erfaringer med gruppearbejdet, der giver hende nogle frustrationer. Hun taler om de følelser, det har givet hende ikke at blive mødt og anerkendt, som den hun er - nemlig mor og studerende. Hun trækker på sin erfaringer fra arbejdslivet og beskriver mænd og kvinder i stereotyper. Kvinder, der laver *”tøse-fnidder”*, og mænd, der er kontante *”en lort er en lort”*. Pia kan bedre håndtere det kontante. Men hun prøver at forstå, hvorfor hendes

medstuderende ikke kan se hendes perspektiv, når hun siger ”*det er selvfølgelig også svært at forholde sig til for nogen, der ikke har familie. Hvad det vil sige*”. Hun oplever, at der bliver sat urimelige krav til hende med forventninger om, at hun kan være på uddannelsen fra ”*fra klokken otte om morgenen til klokken ti om aftenen*”, og at der ikke er forståelse for, at hun som mor har en vigtigere livsopgave end uddannelse. Det viser, at Pia har svært ved at skabe sig et tilhør til gruppen og måske også de øvrige medstuderende.

8.2.5 Fremtidig professionsidentitet

»*Så jeg har nogle ambitioner.*«

»*Hvordan ser du dig selv ude i fremtiden?*«

»*Der er jeg selvstændig. Det har jeg et meget klart billede af. [...] Jeg har faktisk selv tænkt på, at jeg vil ud og have noget erfaring i fire-fem år, tænker jeg. Så tænker jeg, at så er jeg klædt rimelig godt på, og så har jeg fået nogle gode kurser oveni; noget akupunktur og noget McKenzie og bygget rigtig meget på, så jeg føler, at jeg har en rigtig god ballast. Og så vil jeg... Jeg kunne også godt tænke mig at bygge noget mindfulness på, men jeg ved ikke så meget, om det har noget med fys. rigtig at gøre, men det kan det vel lige så godt, som andre kan. Altså, jeg ville gerne klæde mig selv på til, at jeg har rigtig meget at byde på, så det er mig, de vælger i stedet for naboen. Så jeg har nogle ambitioner.*«

Der er klarhed og dedikation i stemmen, når Pia fortæller mig om sin fremtids-mål. Planen er klar, hun vil være selvstændig praktiserende fysioterapeut. Hun vil kombinere det med mindfulness, der kunne stamme fra hendes egen stress-erfaringer. Pia er klar over, at hun træder ud i en konkurrence med andre praktiserende fysioterapeuter, men hun tror på sig selv og er villig til at acceptere de vilkår, som samfundsstrukturerne stiller for selvstændige fysioterapeut i Danmark. Pia virker helt afklaret med sin udvikling fra diplomingeniører og har nu et livsudkast som fysioterapeut, som hun klart og tydelig identificerer sig med.

8.2.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Pias læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.

Analysen af Pias livshistorie viser, at hun ingen opbakning har haft fra sine forældre i forhold til uddannelse. Det har hun selv måtte finde ud af, og det har Pia gjort ved at prøve forskellige uddannelser uden held. Det er først, da Pia møder en studievejleder, der talte brændende for diplomingeniøruddannelsen, at Pia bliver motiveret for uddannelse, da hun kan identificere sig med uddannelse og hendes selvopfattelse af at være en ”dreng pige”. Efter flere års erfaringer indenfor hendes fag, og efter hun er blevet mor, får hun et job, hvor hun rammes af stress. Det bliver rammen for en revurdering af Pia’s livsværdier, og hun erkender, at hun i sit arbejdsliv mangler kvinder, hun kan identificere sig med, og at hendes livsværdier har ændret sig. Derfor søger Pia IKV.

Pia fortæller, hvordan hun inden hun startede på uddannelse allerede har kædet personlige træk om ”sundhed og sport” og ”det at motivere andre” sammen med den fysioterapeutiske praksis. Derfor har hun fra begyndelsen på sit nye livsudkast kunnet identificere sig med professionen, hvad der også kan forstås som en del af hendes motivation for uddannelsen. I optagelsesprocessen gør Pia brug af sine uddannelseserfaringer og finder hurtigt ud af, om det er muligt at forene hendes hverdagsliv som ’alenemor’ med uddannelse - og da hun ser dette værende muligt, går hun ”all in”.

Pia bruger sine erfaringer fra diplomingeniøruddannelsen til læring om kroppen og den fungerer. Hun trækker en parallel ”Altså, bevægeapparatet er jo en maskine” og forsøger på den måde at koble sine tidligere uddannelses- og arbejds erfaringer sammen med læringsstoffet. Denne kobling er ikke irrelevant, da den på sin vis tager afsæt i en logisk sammenhæng for at skabe mening. Den måde at tænke på kan trække parallel til den evidensbaseret tankegang, hvor der søges efter årsagssammenhænge. Hermed kan Pia’s måde at tilegne sig professionen på være en afspejling af, at uddannelsen også indeholder denne form for logikker, der er i modsætning til dem, som Karen er optaget af. Dette synliggør de modsatrettede logikker, der er tilstede i uddannelsen, og som de studerende må forholde sig til for at lære, danne erfaringer og deltage i uddannelsen. Uddannelsesdeltagelsen er ikke uden udfordringer for Pia. Hun oplever, at hendes medstuderende ikke anerkender hendes rolle som både mor og studerende på samme tid. Dette giver Pia kvaler, da hun oplever at blive stemplet som asocial, hvad hun på ingen måde kan identificere sig selv med. For hende handler det om forskellige prioriteringer. Alderen bliver for Pia forklaringen på, at hun føler sig ekskluderet - og ikke, at hun er optaget via IKV.

Pia hverdagsliv gør, at hun fravælger det sociale fællesskab til fordel for familien, hvilket gør, at hun har et mindre tilhørsforhold til sine medstuderende. På trods af dette indikerer Pia et tilhørsforhold, når hun taler om kontekstens betydning for deltagelse, idet hun taler fra et 'vi'-perspektiv. I Pia's fortælling handler det om, at de fysiske rammer med store klasser og mange studerende i rummene gør uddannelsesdeltagelse besværlig, da Pia har et ønske om at være tæt på underviserne, så hun kan se, være aktiv i undervisning, blive set og få anerkendelse fra underviseren.

Pia har en realistisk forståelse af professionen, eftersom hun er bevidst om, at hun har taget en grunduddannelse og i fremtiden skal videreudvikle sin egen viden for at kunne klare sig godt i den selvstændige, praktiserende fysioterapi - i tråd med hendes livsudkast og en stærk identificering med professionen.

Analysen af Pia's livshistorie viser, hvordan læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse ikke handler om tilegnelse af uddannelsens snævre kompetencemål, men at livshistorien har betydning for hendes læring og mulighed for at skabe nye erfaringer. I Pia's tilfælde handler det i højere grad om uddannelsesdeltagelse. Det, at forene hverdagslivet som 'alenemor' med at være studerende, syntes på en uddannelse til fysioterapeut at være udfordret. Måske fordi uddannelsen ikke har særligt mange studerende, der under uddannelsen bliver mødre eller er mødre og der derfor ikke er særligt stor forståelse for og accept af Pia's prioriteringer.

8.3 Rasmus

» *En enormt stor samhørighedsfølelse*«

8.3.1 De livshistoriske forudsætninger

Denne analyse er lavet på baggrund af et livshistorisk interview med Rasmus, der er 40 år, da interviewet finder sted, og som befinder sig i sidste del af uddannelsen til fysioterapeut. Rasmus startede efter folkeskolen på Teknisk Skole - EFG på bagerlinjen - hvor han færdiggjorde de to skoleperioder og gik i lære som konditor, hvor han var i to år. Herefter skiftede han tilbage til bager, som han bliver uddannet til. Han arbejdede nogle år som bager og fik derefter arbejde på en daginstitution som pædagogmedhjælper i et år. Han fortsatte som pædagogmedhjælper, men nu på et opholdssted for anbragte børn, hvor han arbejdede i halvandet år. Han søgte, via IKV, optagelse på pædagogseminariet, hvor han studerede i halvandet år, inden han besluttede, at det ikke var noget for ham. Derefter arbejdede han som ufaglært på en fabrik. Rasmus har selv været i fysioterapeutisk behandling for en skade og har herfra kendskab til professionen.

Rasmus er single og bor i en studiebolig tæt på uddannelsen. Han får revalidering, mens han tager denne uddannelse.

8.3.1 Interviewforhold

Interviewet foregår på uddannelsen i et afsides mødelokale. Rasmus kommer stille og roligt ind i lokalet, og vi giver hånd. Jeg kender Rasmus og ved, at han godt kan lide en kop kaffe. Det er der, vi starter. Stemningen er afslappet. Han fortæller kronologisk om sin arbejdsbaggrund. Da jeg spørger til hans forældre, fortæller Rasmus mig, at han har mistet dem begge, og jeg fornemmer straks, jeg ikke skal spørge mere ind til det; i stedet kondolerer jeg.

Rasmus taler meget lidt om sin opvækst. Det bliver til brudstykker rundt omkring i det livshistoriske interview. Efter moderens død er faderens reaktion, ifølge Rasmus, alkohol, hvilket resulterer i et brud med faderen. Derudover er broderen førtidspensionist. Der er mange huller i Rasmus' fortid. Han fravælger en del, og derfor forekommer en del uklarhed om, hvad Rasmus har brugt sin tid på. Det kunne tegne et billede af, at Rasmus kommer fra nogle hårde kår.

Rasmus bliver rørt flere gang under interviewet og markerer dette ved at italesætte det, sige mit navn og røre ved min underarm. Rasmus viser, på en meget

modig måde, sin skrøbelighed; det understreger en særlig fortrolighed, der gør mig ekstra opmærksom på, hvordan jeg stiller spørgsmål til Rasmus. Det kan forklare, hvorfor der er flere ting omkring hans baggrund, der ikke er afdækket.

8.3.2 Baggrund der første til nyt livsudkast

»Jeg tog sådan min person til overvejelse; hvad var det, jeg gerne ville«

»Jeg havde faktisk en lille krise derude (pædagogseminariet), hvor jeg kom sammen med en pige, som gjorde, at jeg havde en svær periode, hvor jeg sådan tog mig selv og min person til revurdering. Og kunne se, at jeg har brug for at lære mig selv bedre at kende på nogle områder, at udvikle mig på nogle områder. Jeg tog sådan min person til overvejelse; 'hvad var det, jeg gerne ville?' Og: 'her, hvor jeg står nu, jamen det er ikke den retning, jeg kan se mig selv i. Jeg har brug for...' Sådan i takt med, at jeg gik i gang med at lære mig selv bedre at kende, så fandt jeg ud af, at jeg har brug for et arbejde, hvor der er nogle mere konkrete målbare mål, og hvor jeg kan se noget fremskridt og... I stedet for det her pædagogiske arbejde, hvor det er sådan mere, måske, og på sigt, og det er sådan lidt svært at måle, om man egentlig gør noget konkret. At det har brug for, og det kunne jeg se, at det ville jeg ikke finde som pædagog.«

Rasmus forklarer, hvorfor han har fravalgt pædagoguddannelsen. Han beskriver sin erkendelse af, at pædagogfaget ikke passer til ham via en oplevelse med en pige, der resulterer i en svær periode. Gennem uddannelsesdeltagelse på pædagoguddannelsen har han erkendt, at pædagogfagenes mere flydende og procesorienterede mål ikke er i overensstemmelse med ham. Han kan bedre se sig selv i det fysioterapeutiske fags mere konkrete mål og arbejdsmetoder, da han selv oplever at have brug for et arbejde, der er målbart. Han har behov for et job, hvor han kan se, han gør en forskel, hvad han vurderer, er nemmere i fysioterapi end i pædagogfaget.

»Jeg synes, at det her arbejdsliv, det er en stor del af ens liv; så skal det også være noget, hvor jeg står op og er glad ved det, jeg laver og kan måle noget i det. Det betyder noget for mig. Det er en stor del af min identitet, mit arbejde.«

Rasmus uddyber her, hvordan han opfatter sit arbejdsliv. Det bliver sagt som en form for statement, der ikke kan stilles spørgsmålstejn ved, for det er sådan, det forholder sig for Rasmus. Han har erkendt, at hans arbejde *”er en stor del af min identitet”*. Hermed har Rasmus erkendt, at hans subjektivitet er påvirket af

hans arbejde og hermed også påvirker hans selvopfattelse. Derfor bliver det vigtigt for ham, at han har et arbejde, som han kan se sig selv i.

Efter Rasmus stopper på pædagogseminariet, begynder han på et ufaglært arbejde.

»Efter du stopper på pædagogseminaret, der arbejder du her (jeg peger på tidslinjen) – hvordan var det?«

»Ja, der skal jeg i hvert fald ikke være ude. Det var sådan meget, det er meget det samme hver dag, bom-bom-bom. Og det er jeg heller ikke ret god til. Det bliver hurtigt kedeligt, synes jeg. Og man har sådan minimal medindflydelse på sit arbejde derude. Og jeg fandt også ud af, altså, jeg tjente nogle gode penge derude. Jeg fandt også ud af, at det her med penge, den skal [prioriteres] længere ned, og så glæden ved det, den skal [prioriteres] længere op. Det fandt jeg sådan en anden værdi i at prioritere anderledes. Og så gik jeg og tænkte derude og tog noget af det her fra pædagogseminariet med, og det skal stadig være noget med mennesker, og ja, så kom jeg frem til fysioterapeut.«

Rasmus fortæller om sine arbejdserfaringers betydning for valg af uddannelse. Han fortæller, gennem erkendelse af sine egne værdier, hvordan han når frem til sit valg af fysioterapeutuddannelsen og sit fremtidige arbejde. Gennem afstandtagen til det ufaglært arbejde fremhæver han, at han gerne vil have variation i sin arbejdsdag, og at det er vigtigt, at han har ”medindflydelse” på sin egen hverdag. Han er kommet til den erkendelse, at penge ikke skal prioriteres så højt som arbejdsglæde. Han har samtidig erkendt, at han godt kan lide at arbejde med mennesker. Han identificerer alle sine ønsker for et fremtidigt job med den fysioterapeutiske profession, og han uddyber:

»Ja. Jamen jeg kan nærmest huske dagen derude, hvor jeg gik, og så jeg ved ikke; den der blå Polo der, jeg må have set et eller andet i den. Og så, så jeg bare mig selv sådan gå i den på den der klinik; og hilse på folk og behandle og ud igen, og vi måler noget. Og så mig sådan i den der proces, som jeg har set andre gøre ved mig. Og så tænkte jeg bare, dét kunne jeg fandeme godt tænke mig det dér, det må da være enormt spændende. Møde en masse mennesker og hjælpe folk og detektivarbejde. Finde ud af, hvad det er, og have styr på, hvordan kroppen fungerer, og hvordan den bliver påvirket ved det, den bliver udsat for og sådan noget. Det var helt fra mig selv af.«

Rasmus taler entusiastisk. Han guider mig igennem sin visualisering af sin erkendelsesproces til sit uddannelsesvalg. Han identificerer sig med

fysioterapeuten i den blå Polo T-shirt, han levendegør sin livsdrøm om, hvordan det er at være fysioterapeut. Han gør det på baggrund af de erfaringer, han har fra egne behandlinger. Det mest betydningsfulde i dette citat er hans afslutning: *”Det var helt fra mig selv af”*. Han erkender, at han - ene og alene - har fundet ud af, hvad det er, han vil med sit liv. En form for sen erkendelse i sit liv, at han nu som ca. 37-38-årig ved, hvad han vil med sit liv; han danner sit eget livsudkast.

For at legitimere sit livsudkast, uddyber Rasmus ved at relatere til en anden erfaring, han har gjort sig:

»Jamen det var sådan mere det her med sikkerheden i det. Hvis du har papirerne, og du har en uddannelse, jamen, så har du jo, hvad kan man sige, et eller andet certifikat på en eller anden måde. [...] Det giver noget sikkerhed, synes jeg. Ja, det har det, det har det. Jeg fik en mega dårlig løn som bager. Jeg stod i lære i fire år! Virkelig en rigtig dårlig løn! Så det var også en motivation i det, ja.«

Rasmus argumenterer her for en samfundsdiskurs om formel uddannelse. Han er insisterende i stemmen. Der er noget modstridende i citatet i forhold til hans livshistorie. Rasmus er uddannet bager, så han har faktisk et formelt uddannelsesbevis, og alligevel synes han, det skaber mere sikkerhed for ham med en uddannelse mere. Rasmus giver udtryk for, at lønnen var for lav for en fire-årig uddannelse, og det har formodentlig påvirket hans egen værdisætning af hans bageruddannelse.

Citatet henfører til en tidligere fortælling i interviewet, hvor han forklarer, hvorfor han valgte at blive bager: *”Jeg skulle bare have et job og tjene nogle penge”*. Altså har han tidligere haft et livsudkast om at tjene penge.

Der er en undertone af uretfærdighed, for han stod i lære i fire år, hvilket er længere end fysioterapeutuddannelsen tager, men som bager tjente han færre penge. Her viser Rasmus, at det gamle livsudkast stadig er i spil, siden en del af motivationen for Rasmus for at være i uddannelse ikke handler om penge, *”det her med penge, den skal [prioriteres] længere ned”*, men om have et job.

8.3.3 Anerkendelse og forudsætninger for optagelsen

»Det var faktisk også muligt her«

»Hvordan fandt du ud af, at du kunne søge via IKV?«

»Jeg tror, det er via deres hjemmeside. Sådan lidt tilfældigt og søgning, og hvad kan man og hvordan og hvorledes. Jeg tror, det er sådan lidt tilfældigt ved at søge på nettet. [...] [Jeg] vidste, at jeg var kommet ind på pædagogseminariet via sådan en realkompetencevurdering, og så fandt jeg så ud af, at det var faktisk også muligt her, (anonymiseret), og så gik jeg i gang med det, og så kom jeg så ind.«

Rasmus forklarer, hvordan han trækker på sine erfaringer i forhold til optagelse. Han har allerede på pædagoguddannelsen været optaget via IKV og leder derfor efter samme mulighed for optagelse på fysioterapeutuddannelsen. Han søger på hjemmesiden og erfarer, at muligheden er til stede; det er bare om at komme i gang. Han ved, hvad det kræver. Bemærkelsesværdigt er det, at han kalder det for en realkompetencevurdering, som, jeg forstår, ligger mere i et forvaltningssprog. Måske har han fået hjælp den vej, da han er på revalidering, men undlader det, da det er uvæsentligt for hans fortælling.

»Jeg synes egentlig, det var rimelig sådan ligetil. Altså, der var en masse ting, der skulle udfyldes, men det synes jeg, jeg kom rimelig nemt om. Og der skulle indbentes nogle udtalelser og noget dokumentation og sådan nogle ting. Men det var rimelig overskueligt, synes jeg, og det var rimelig hurtigt kommet igennem. Og så kunne man jo ringe til en studievejleder og så få noget vejledning i det også.«

Rasmus fortæller, hvordan han agerer i forhold til at lave sin IKV-ansøgning. Han italesætter det som en meget overkommelig opgave. Han trækker på sine tidligere erfaringer, hvor han har lavet en IKV til pædagoguddannelsen. Måske er det, der gør, at han har troen på, at det kan lade sig gøre igen. Han har også erfaret, at der er hjælp at hente hos studievejlederen, hvis man har nogle udfordringer i forhold til udfyldelse af IKV-ansøgningen. Rasmus italesætter, at han skal kunne dokumentere, men ellers knytter han ikke mange ord til optagelsesprocessen. Det kunne tyde på, at det er svært at italesætte, hvad en IKV egentlig indeholder.

8.3.4 Uddannelsesdeltagelse og læring

»At jeg er rigtig, rigtig stolt over det, bare at være nået hertil.«

»Altså jeg var meget nervøs for, om jeg havde niveauet til også at gøre det. [...] Ok, jeg blev nok overrasket over, at jeg havde mere niveau til at gøre det, end jeg rent faktisk selv troede. Altså, jeg tvivlede lidt på det. Jeg havde heller aldrig haft biologi. Jeg vidste ikke, hvad en

celle var, dengang jeg kom herud. Jeg anede ikke, hvad en celle var. Cellekernen? Jeg var helt blank, vidste ingenting.»

Rasmus fortæller om sin tvivl på sig selv, før han startede på uddannelsen. Rasmus erkender, at han før starten var meget nervøs for, om han ville lykkes, om han var god nok. Han lærer om sig selv igennem uddannelsen og erkender her, at han er bedre, end han selv troede - en indikation på en personlig udviklingsproces, der er i gang under uddannelsen for Rasmus. Han fremhæver *biologi*, hvor han erkender, at han ikke havde nogle forudsætninger eller erfaringer indenfor faget; ”Jeg var helt blank, vidste ingenting”, som jeg tolker som en meget åben og ærlig erkendelse, der viser, at han er tryk i interviewsituationen. Erkendelsen bliver til en form for strategi for Rasmus.

»Hvad gør du, da du finder ud af, at du er helt blank?«

»Jamen, så lukkede jeg mig sådan inde i min egen verden, og så tænkte jeg bare, jamen, så skal jeg have det lært. Og så har jeg brugt rigtig meget tid på også at lære det og række hånden op. Det var også en stor udfordring for mig, det her med; 'ok, jeg skal... Hvis jeg gør det fra start af, så bliver det ikke mærkeligt, hvis jeg lige pludselig begynder at gøre det. Så kan jeg være ham fra start af, der hele tiden rækker hånden op'. Og jeg synes også, at de var gode til berude at sige, at hellere række hånden op fem gange for meget, for du kan være sikker på, at der sidder en anden i klassen, som også er i tvivl. Og det erfarede jeg rimelig hurtigt, og jeg erfarede også rimelig hurtigt, at der var rigtig mange, som var nærmest lige så blanke, som jeg var. At jeg var ikke alene i det.«

Rasmus fortæller, hvordan han drager nytte af sine tidligere erfaringer som studerende. Det kræver en indsats at lære noget, man ikke ved noget om i forvejen. Han gør brug af opfordringen fra underviserne på uddannelsen til at stille spørgsmål, men det er ikke uden overvejelser for Rasmus. Han ved, man som studerende hurtigt får nogle roller, og han vælger bevidst at være den, der spørger fra starten; så kan de andre studerende ikke undre sig over hans adfærd. Det bliver en form for positionering i forhold til hans medstuderende. Der ligger også et ønske fra Rasmus om at skabe en social norm i klassen, der anerkender, at man spørger, når man er i tvivl; det kan forstås som en måde at være modig på. Han erfarer, at han ikke er ene om tvivlen, og der er andre, der heller ingen erfaringer har med nogle fag. Hermed kan han identificere sig med de øvrige studerende og skaber et tilhør til dem.

»En ting, som jeg synes, har været rigtig godt, som jeg også tror, jeg har været med til at bidrage til i klassen, det er det her med den der åbenhed. Jeg kan huske, jeg var den første, der skulle sige noget på klassen, og jeg var virkelig bare nervøs. Der sidder 60 mennesker, og jeg er den første, der skal lave noget fremlæggelse om CNS. Og der sagde jeg bare, at jeg har det lige som en lille dreng, der er startet i børnehaveklasse. Hold kæft, jeg er bare nervøs. Den der, at man tør at være åben i stedet for, man sidder med den der, at så skal man bare præstere og smide mere oveni. At i hvert fald med dem jeg er kommet med, der har vi været gode til at snakke om at: 'Ej! Det er bare svært! Jeg bliver virkelig usikker og puha, kan jeg det?' Og det tror jeg bare er rigtig, rigtig vigtigt for at fjerne noget af det der pres og det der stress, som man kan føle undervejs. Fordi det kommer jo undervejs. Vi har været mega pressede.«

Citatet uddyber, hvordan Rasmus er med til at sætte de sociale normer i klassen. Han gør formentlig brug af erfaringer fra sin tid på pædagogstudiet. Rasmus er af den mening, at åbenhed er vejen frem, og denne tilgang deler han med nogle af sine medstuderende. Dermed skabes et handlerum, hvori de kan tale om deres udfordringer ved at deltage i uddannelsen. De er ikke alene, men har et tilhørsforhold sammen i deres meningstilskrivelse til undervisning. Det viser, hvordan Rasmus, gennem identifikation med de øvrige studerende, kobler sig på uddannelsen. Den svære læringsproces bliver mulige gennem en kollektiv forståelse af, at undervisningen er udfordrende på en måde, der er med til at afvæbne den latente modstand mod det nye.

Rasmus får tårer i øjnene, når jeg spørger:

»Hvordan oplever du at være studerende på uddannelsen?«

»[Det svarer] mere end til mine forventninger, det gjorde det. Og jeg bliver faktisk helt rørt, fordi jeg er så ked af, at jeg skal stoppe herude. Jeg tænker, skal jeg blive... Ahh også, bare for at slippe for at stoppe.«

Det er med grådkvalt stemme, når Rasmus fortæller, at han ikke har lyst til at stoppe på uddannelsen, og han viser her, hvordan han forsat også i forhold til interviewet er åben og tør vise sin skrøbelighed. Uddannelsen har haft stor betydning for hans personlige udvikling; gennem sejre og etablering af tilhørsforhold, som han uddyber:

»Men da jeg startede herude, der fik jeg en enormt stor samhørighedsfølelse. Den her klasse jeg har været i og det sociale, og at 'hold da op, det er godt nok spændende', og 'der er mange

muligheder', og 'det kan jeg godt, det her', og der er også rigtig meget stolthed i det for min skyld. Eller for min egen person. At gå i gang med at gennemføre sådan noget, som jeg trivlede rigtig meget, om jeg overhovedet havde en chance i. Altså, jeg syntes jo at fysioterapeut, så tænkte jeg wow, hold da op. Nu spurgte du, hvad mine forældre har lavet. Der er ikke nogen, der har en bachelor i min... Min kusine er sygeplejerske; ellers kan jeg ikke finde en eneste i min familie, som har en kortere eller længerevarende videregående uddannelse. Og jeg har også haft nogle vilkår, hvor jeg sådan rimelig tidligt har været overladt til selv at tage nogle store beslutninger i mit liv, ved at jeg mistede mine forældre og sådan noget. At jeg er rigtig rigtig stolt over det, bare at være nået hertil.»

Citatet er meget følelsesladet. Rasmus snøfter i starten. Rasmus erfarer formentlig, efter længere tids søgen, at han har fundet andre mennesker, der har samme interesser som ham selv. Sammen bliver de sat overfor identiske krav fra uddannelsens side, hvilket bringer en følelse af tilhør frem i ham og en fælles identifikation med de øvrige studerende. Uddannelsen er blevet en tidslomme, hvor han har haft mulighed for at finde sin egen identitet; en mulighed for at redefinere sig selv (Weber 2003). Tiden er ved at være brugt op, hvilket skaber en følelse af vemod; *”jeg bliver faktisk helt rørt, fordi jeg er så ked af, at jeg skal stoppe herude”*.

Rasmus har erfaret, at der er mange muligheder med fysioterapi som afsæt. Han er stolt af sin egen deltagelse på uddannelsen, *”det kan jeg godt, det her.”* Han ser fysioterapi som en attraktiv uddannelse, og hans deltagelse her gør ham stolt. Han har snart gennemført uddannelsen, og det får ham til at reflektere over hans egen læringsproces i livet. Han kommer ikke fra en familie med akademiske traditioner, og han har ikke haft opbakning gennem uddannelsen fra familien. Hermed er det tydeligt for Rasmus, at han bevæget sig i forhold til sine forældre og deres uddannelse. En læringsproces, som han ene og alene kan tage æren for. Han har lavet sig et livsudkast og kan erkende, at han med justeringer undervejs er tæt på at indfri den del, der har med profession at gøre.

»Hvordan oplever du dig selv i forhold til dine medstuderende?«

»Jeg synes fandeme, jeg passede godt ind. Jeg ser jo mig selv lidt som, jo, jeg er 40, og jeg har en masse livserfaring, men jeg er også ung af sind på mange områder. Og jeg er jo det her sted, som mange af dem her de er. Jeg bor i en studielejlighed, jeg er i gang med en uddannelse, har haft et studiejob. Og så, på mange områder, har jeg kunnet identificere mig med dem, selvom jeg har haft en anden alder. Der er også nogle områder, hvor jeg godt kan se, at jeg er ældre og mere moden og har nogle andre syn på tingene, end de har. [...] Jeg har boet i længere tid

alene for mig selv, jeg har gennemført en uddannelse, jeg har stået på arbejdsmarkedet og har haft nogle rimelige store ansvar; og sådan rent kommunikationsmæssigt og pædagogisk har jeg noget erfaring i forhold til tilgangen til andre mennesker, som jeg har tilegnet mig via de år, som jeg har været ude, som de ikke har. Noget modenhed på den konto.»

Rasmus starter med at ridse op alle de områder, hvor han ser sig som ens med sine medstuderende, men han erkender i sidste del af citatet, at han på nogle områder også skiller sig ud. Rasmus har mange begrundelser for ikke at skille sig ud fra sine medstuderende, der kan tolkes som en form for forsvarsmekanisme, da han identificerer sig med dem, hvilket bekræfter hans stærke følelse af tilhør til de medstuderende og uddannelsen.

Han erkender også, at han på nogle områder skiller sig ud, blandt andet alderen, at han derfor har mere livserfaring, har boet længere tid alene, har gennemført en uddannelse, været på arbejdsmarkedet, haft ansvar, har erfaring med mennesker og derfor noget modenhed. Disse erfaringer trækker han på i sin praksis som fysioterapeut som en *”tilgang til andre mennesker”*. Men Rasmus er også blevet konfronteret med sin alder af andre:

»Jamen, der er også mange, der har spurgt mig, hvorfor kan jeg først være her nu? Jamen, det har været min vej i det. Nogle gange så skal man finde ud af, hvad man ikke skal for at blive klogere på, hvad var det så, jeg skulle.»

Rasmus fortæller, hvad han svarer, når han konfronteres med sin alder. Det er meget velovervejet og kort: *”Nogle gange så skal man finde ud af, hvad man ikke skal for at blive klogere på, hvad var det så, jeg skulle.”* Det giver indtryk af, at han har givet svaret flere gange. Han har erfaret, at det er godt at kunne komme med en forklaring, som er gældende for hans situation. Det kan tolkes som en forsvarsmekanisme for at opretholde hans selvforståelse og værdighed – på samme måde som Kasper gør ved brug af udtalelsen *”noget man ikke ved, det er jo bare noget, man ikke har lært endnu”*.

Rasmus gør i uddannelsen bevidst brug af tidligere uddannelses- og arbejds erfaringer.

»Det har jeg brugt, også i undervisningen, sådan noget med samfundsperspektiv altså. Og mange begreber, som jeg har hørt for og arbejdet med; og opgaveskrivning og fremlæggelser og nogle pædagogiske teorier som vi har haft derude; og noget sociologi og sådan nogle ting, har jeg kunnet tage med. Det har været en fordel på nogle områder.

Men så har jeg nogle andre ting med, som du er nødt til også at skal ud og erfare - altså det ber med mennesker. Det kan du ikke læse dig til i en bog. Der skal man ud og så gøre det. Og der har jeg noget, som mange af dem jeg går i klasse med, ikke har; som jeg ser som en stor fordel, nu når jeg er færdig. At jeg har sådan en anden, en mere naturlig tilgang til, hvis jeg har med patienter at gøre. Og jeg er også god til at skabe relationen og skabe noget tryk og noget troværdighed.»

Rasmus fortæller, hvordan han oplever brugen af sine tidligere erhvervede erfaringer på uddannelsen og i praktikken. Han har allerede lært om samfunds- perspektiver, pædagogiske teorier og opgaveskrivning, hvilket har givet ham overskud i de fag, hvor den type viden indgår. Rasmus fremhæver, at det er hans personlige erfaringer, der hjælper ham til at skabe naturlige relationer til andre mennesker, hvad der har været den vigtigste for ham i forhold til fysio- terapi. Han kobler sine personlige erfaringer til professionen. Ifølge Rasmus er det en fordel han har i forhold til sine medstuderende. Han har ligeledes erfaret, at det ikke bare er en kompetence man har, men en kompetence han har fået via sin livserfaring.

Rasmus oplever, at der er stor forskel på skolebænken og praktik.

»Jamen altså, herude, der har vi sådan vores trygge ramme. Jeg kan jo se, hvad jeg skal på fredag, hvor at dér skal vi have sådan og sådan. I praktik, der er meget mere uforudsigelighed. Og i det manuelle herude, jamen der skal vi være sammen, og vi kender nærmest hinanden, for vi har gjort det før. Jeg ved ikke, hvem det er der kommer derude, hvordan folk reagerer. Og jeg synes også, der er nogle andre krav og forventninger; også til mig selv. Og det er jo rigtige mennesker, man har med at gøre, og de skal have noget ud af det, man gør. Altså, der, overliggeren den kommer længere op, og så en større grad af uforudsigelighed. Så bliver jeg udfordret.»

Rasmus fortæller i citatet om sine oplevelser af skolen kontra praktikken. Han beskriver, hvordan han har erfaret, at der er forskel på rammerne i skolen og praktikken. Han foretrækker skolen, hvor forudsigeligheden er stor, mens praktikken udfordrer ham, idet han oplever, at ”overliggeren den kommer længere op, og så en større grad af uforudsigelighed”. Patienterne ude i praktikken - ”det er jo rigtige mennesker, man har med at gøre, og de skal have noget ud af det, man gør”. Det kan tolkes, som om fagets og samfundets perspektiv på behandling er, at den skal virke, og at ansvaret for behandlingen i høj grad ligger hos fysioterapeuten. Rasmus oplever derfor, at kravene er højere i praktikken end på skolen. Rasmus uddyber:

»Der er jeg måske... Det er den der usikkerhed og uforudsigelighed; det er en stor udfordring for mig at håndtere det. Jamen, jeg synes, jeg er blevet bedre til at rumme det. Jeg er blevet bedre til at lære den der følelse at kende af usikkerhed og ustabilitet og de ting; altså blevet sådan bedre til at genkende den. Og så heldigvis, så har jeg også en god erne til så at åbne min mund omkring det og så snakke om det. Vi er jo aldrig i praktik alene, der er altid nogen med. Og jeg har endnu ikke prøvet, at der ikke var minimum en anden, der har stået med det samme, som jeg har. Så en strategi det har været at åbne min mund omkring det, i stedet for at gå med det selv, og så prøve at kæmpe imod det. Og så prøve måske at acceptere: 'Årh jeg har det sådan nu, jamen det har jeg også. Nå ok, men det er jo sådan, det er. Nåh ja. Ok.' Og så blive mere sikker i det.«

Rasmus fortæller, hvordan han håndterer sin usikkerhed. Han har erkendt overfor sig selv, at han er usikker, og derfor kan han udtrykke denne betydning for sig selv og omverden. Det er en veludviklet strategi til bearbejdelse af usikkerheden. Han oplever, at han fra sine medstuderende får hjælp: *"der var minimum en anden, der har stået med det samme, som jeg har."* Det viser sig, at han ikke er ene om denne udfordring, det legitimerer usikkerheden, og gør det nemmere for Rasmus at acceptere den, som han viser gennem en dialog med en medstuderende. Der sker en yderligere identificering med hans medstuderende, der øger tilhørsforholdet. Rasmus har en generel betragtning af fysioterapeutstuderende.

»Og så især 'fjsser', som er konkurrerende. Altså, nu når vi har haft om KOL-patienter, og vi skal, vi skal bare prøve, hvordan det føles med sugerør, og så skal vi gå, men det kan straks blive en konkurrence; der handler det om at komme længst. Det taber helt fokus på, hvad det var, det gik ud på. Det er en konkurrence om, hvem der kan gå længst med det sugerør. Det var slet ikke det, det handlede om, der er bare så meget konkurrence i det. Jeg er også selv rendt ind i den nogle gange, hvor jeg så får øje på den: 'åh, nu er du kørt derop igen, ned med den, pub', så kan vi puste ud. Og så kører vi op igen og ned igen, op igen, ned igen, men det er super vigtigt. Det var måske noget, en kultur, man sådan kunne blive bedre til at skabe. Sådan fokus på det der, at det er faktisk ikke det, det handler om.«

Citatet har to pointer afsnit. Først fortæller Rasmus om "vi", og hvordan det er en social accepteret norm, at fysioterapeuter er konkurrerende i en sådan grad, at de glemmer, hvad undervisningen går ud på, men bare vil overgå hinanden. Efterfølgende erkender Rasmus, at han selv bliver påvirket af denne norm, og at han af flere omgange er blevet bevidst om den u hensigtsmæssige adfærd, der

ikke er fordrende for hans læring. Han beskriver en pulserende bevægelse af ”*op igen og ned igen*”, som ikke fremmer hans læreproces - den bliver det forstyrrende ’peak’ af konkurrence og formentlig også stress, da Rasmus tidligere har fortalt, at han følte sig ret presset på uddannelsen.

8.3.5 Fremtidig professionsidentitet

»Jeg har fået en familie, og at jeg har fået nogle børn«

Afslutningsvis taler vi om Rasmus’ fremtidsplaner:

»Så håber jeg, at jeg har fået en familie, og at jeg har fået nogle børn; er blevet godt gift eller er blevet gift og med nogle børn. Og så sådan en lige balance mellem arbejdsliv, venner og så familie, så det passer sammen - eller hvad man kan sige, så der er sådan en god fordeling af alle ting, så det harmonerer.«

Der er klarhed i Rasmus’ stemme, og hans umiddelbare livsudkast handler om stiftelsen af familie og et ønske om balance mellem familie- og arbejdsliv. Der er ingen refleksion over, hvor han ser sig selv i professionen, men til gengæld afspejler refleksionerne en opmærksomhed på familielivet, der i Rasmus perspektiv synes at være under pres i forhold til arbejdslivet, hvilket jeg tolker ud fra hans brug af ”*en lige balance, det passer sammen, en god fordeling, harmonerer*” - underforstået, at det er noget, som Rasmus stræber efter. Han fortæller videre om sine drømme for fremtiden:

»Jeg underviser. Måske herude. Jeg synes, det virker spændende. Jeg kan godt lide det der med at give noget videre. Altså først ud og få lidt erfaring selv, og så... Jeg har allerede spurgt lidt til; ’nå, men hvad kræves der? Jamen så skal du sådan og sådan. Nå ok’. Men jeg kunne godt sådan forestille mig selv at komme til at undervise på et tidspunkt.«

Gennem uddannelsen har Rasmus udviklet flere perspektiver på professionen. Hvor han, inden han startede, visualiserede sig selv som en fysioterapeut i blå polo T-shirt, erfarer han under uddannelsen, at der ”*er meget mere usforudsigelighed*” i arbejdet, end han havde forestillet sig. Måske derfor har hans tidligere betragtninger om spændende detektivarbejde forandret sig.

Han befinder sig godt på uddannelsen og tiltrækkes nu af forestillingen om at formidle viden og undervise. Han har sat sig lidt ind i de kvalifikationer, dette kræver, men det forudsætter praksiserfaring, ifølge Rasmus, så det skal han først erfare. Derfor har han ændret sit livsudkast fra at ville være praktiserende

fysioterapeut til et ønske om at blive underviser på professionshøjskolen. Rasmus viser indsigt i, at uddannelsen rummer mange forskellige muligheder for at identificere sig med professionen.

8.3.6 Opsamling på livshistorien og dennes betydning for Rasmus læring, erfaringsdannelse, identifikation med professionen og uddannelsesdeltagelse.

Rasmus livshistorie viser, at han efter folkeskolen tager en erhvervsuddannelse som baker og senere skifter spor gennem arbejde som pædagogmedhjælper, der fører ham til at søge pædagoguddannelsen via IKV. Men da han er halvandet år inde i uddannelsen, tager han sit liv til revision, da han oplever at mangle 'målbarhed' for arbejdets virke. I den mellemliggende periode arbejder han som ufraglært, mens han gør sig tanker om og prøver at formulere nye livsudkast. Han er selv i behandling for en skade og møder fysioterapeuten, som han oplever at kunne identificere sig med gennem arbejdet, der synes "*enormt spændende. Møde en masse mennesker og hjælpe folk og detektivarbejde*", ifølge Rasmus.

Rasmus har erfaring med IKV-ansøgningen, da det er gennem IKV, han er optaget på pædagoguddannelsen. Disse erfaringer gør han brug af, da han søger optagelse på fysioterapeutuddannelsen. Det synes at være en nem proces for Rasmus, da han ikke bruger mange ord på at forklare optagelsesprocessen.

Rasmus gør brug af sine erfaringer fra pædagogstudiet og fra arbejdet med børn, når han beskriver, hvordan han bruger sine erfaringer til at skabe en god kontakt til mennesker. Ligesom Karen bruger de begge deres relationserfaringer, der gør behandling nemmere. Fra pædagogstudiet kan Rasmus ligeledes trække på en del erfaringer med sammenfaldne fag, mens han også udfordres i forhold til nye fag, hvor han oplever at være "*helt blank*". Formentlig på baggrund af sine uddannelsesdeltagelseserfaringer fra pædagogstudiet vælger Rasmus fra starten af uddannelsen at være åben og ærlig omkring sin usikkerhed, hvilket ifølge Rasmus viser sig også at gøre sig gældende hos 'ordinære' studerende. Blandt andet på den baggrund skabes der "*en enormt stor samhørighedsfølelse*". På den måde skaber Rasmus sig et tilhørsforhold til sine medstuderende, som synes at være særligt vigtigt for Rasmus, da han ikke har nogen umiddelbar støtte omkring sig. Rasmus føler ikke, at han adskiller sig fra sine medstuderende, selvom han godt ved, at han er ældre og har mere erfaring. Men oplevelse af den fælles interesse for professionen gør, at Rasmus kan identificere sig med sin medstuderende og uddannelsen. På trods af denne identificering oplever Rasmus gennem uddannelsen, at den ikke helt lever op til hans

forventninger, da professionen indeholder en del ”*uforudsigelighed*”, som Rasmus har svært ved at håndtere. Måske netop derfor handler hans umiddelbare fremtid om at få en familie og børn, samtidig med at han overvejer at ændre sit livsudkast fra at være praktiserende fysioterapeut til at være underviser på uddannelsen, da det er her, han oplever ”*en enormt stor samhørighedsfølelse*”.

Analysen af Rasmus livshistorie viser, at han har brugt en del af sit liv på at revidere sit livsudkast, og at han i fysioterapeutuddannelsen synes at finde noget af det, han har søgt efter. Rasmus livshistorie viser, at han har mange erfaringer, som han kan gøre brug af i uddannelsen, og derfor synes han læring, erfaringsdannelse og uddannelsesdeltagelse ret lige til. Der hvor Rasmus udfordres, handler det om, at uddannelsen handler om mere og andet, end Rasmus har kunne forudse, og derfor synes han fortsat at revidere sit livsudkast og arbejde med identificering med professionen.

8.4 Pointer fra fysioterapeutuddannelsen

De tre livshistoriske interviews fra fysioterapeutuddannelsen viser, hvordan IKV-studerende på baggrund af vidt forskellige livshistoriske forudsætninger får betydning for, hvordan de kan sætte den tilbudte læring i spil i forhold til tidligere erfaringer og på den baggrund danne nye erfaringer. Erfaringerne har betydning for, hvordan de identificerer sig med de medstuderende, underviserne, uddannelsen og professionen. De skal alle forene deres vidt forskellige hverdagsliv med uddannelsesdeltage, der viser sig at få betydning særligt for kvinderne, der skal forene morrollen og det at være studerende, hvilket der på fysioterapeutuddannelsen ikke synes let foreneligt, da de ’ordinære’ studerendes liv i overvejende grad handler om uddannelse - et liv omkring at være studeredende. De IKV-studerende har alle uddannelseserfaringer, fra hhv. Pædagogisk Assistentuddannelsen, Bager-, Pædagog- og Diplomingeniøruddannelsen. Derudover har de også flere års erhvervserfaring. Dette viser sig både at være en fordel og en ulempe. Fordelen er, at de kan trække på deres livserfaringer, hvilket både Karen og Rasmus italesætter som en af deres kompetencer. De oplever, at de har nemt ved at skabe en relation til patienter/borger/klienter, som fremhæves som værende en forventning i analysen af den implicitte studerende (afsnit 6.4) på fysioterapeutuddannelsen. Ulempen er, at de tydeligt er forskellige fra deres medstuderende - tydeligst står Pia og Karens fortællinger; de er ældre og begge mødre, derfor skiller de sig ud fra de øvrige studerende, hvad der er med til at skabe en distance. Her er det nemmere for Rasmus

at identificere sig med de øvrige studerende, da han ikke har noget familie og beskriver en oplevelse af et særlig stærkt tilhør til de medstuderende og uddannelsen, som han opnår ved at være modig og åben omkring sin usikkerhed over at være i uddannelse – en usikkerhed, som han også deler med 'de ordinære' studerende.

De IKV-studerende er glade for, at de er blevet optaget gennem IKV, men står kun ved optagelsesgrundlaget, når de bliver spurgt. De har alle erfaringer med uddannelsessystemet og kender til optagelsesprocedurerne i uddannelsessystemet. Derfor synes det let for Pia og Rasmus, mens der i Karen's fortælling er flere refleksioner omkring optagelsesprocessen. De sætter ikke mange ord på selve optagelsesprocessen eller på, hvordan de er kvalificeret til uddannelsesdeltagelse.

Uddannelsens forskellige didaktiske tilgange mellem forelæsning, praktisk undervisning, der er overvejende lærerstyret, og uddannelsens holdning til, at de studerende er en homogen gruppe, giver udfordringer for IKV-studerende i forhold til deres læringsproces. F.eks. oplever Karen, at underviserne forventer, at alle kan trække på deres gymnasiale erfaringer – Pia oplever, at de store hold begrænser hendes deltagelse i undervisningen, og Rasmus beskriver en norm om, at der på fysioterapeutuddannelsen er en legitim konkurrence mellem de studerende.

De IKV-studerende synliggør yderlige interessante aspekter af fysioterapeutuddannelsen med en overvejende kropslig tilgang til mennesket. Det står tydeligt i analysen af den implicitte studerende (afsnit 6,4) på fysioterapeutuddannelsen, der viser, at uddannelsen synes at være i en proces hen imod et overvejende evidensbaseres paradigme og mindre holistisk tilgang til mennesket. Dette synes at passe godt til Pia's erfaringer, mens Karen oplever at blive fanget i et dilemma, hvor hendes erfaringer med mennesker, som er mere komplekse, bliver udfordret, hvilket gør, at hun arbejder med sin identificering med uddannelsen og med professionen. Uddannelsen beskrives som værende presset. Det kan måske hænge sammen med den større mængde stof på uddannelsen, som analysen af forventningerne til den implicitte studerende også viser (afsnit 6.4). Derudover synes det at være legalt, at der er konkurrence mellem de studerende på uddannelsen, hvad der kan være et udtryk uddannelsens kultur. Karen og Pia fremhæver de praktiske fag, hvor de kan omsætte den teoretiske viden til kropslige erfaringer, som noget positivt, mens praktikken for Rasmus opleves som

fyldt med uforudsigeligheder. Det synes vigtigt for alle IKV-studerende at skabe et tilhørsforhold til underviserne, men dette udfordres blandt andet af undervisernes antagelse om, at alle fysioterapeutstuderende er forholdsvis ens, og af de store hold, der vanskeliggør den personlige relation. De store hold er en måde, samfundets rammer afspejler sig i uddannelsens struktur, som også gør det svære at skabe tilhør mellem de studerende, til underviserne og uddannelsen.

De tre IKV-studerende har alle den fysioterapeutiske profession som en del af deres livsudkast, men den viser sig på forskellige måder. Hos Karen og Pia bliver det til en identificering med professionen ud i fremtiden. Hos Pia som privat praktiserende og hos Karen i psykiatrien, mens Rasmus, igennem uddannelsen, har fået øje på andre muligheder end behandling og træning af patienter og derfor ændrer sit livsudkast fra behandler til at dele viden og erfaringen som underviser.

9. Uddannelsernes forskellighed

Det fremgår tydeligt i analyserne i kapitel 8 og af figur 2 i kapitel 6, at der er tale om to meget forskellige professionsuddannelser. Bygningskonstruktøruddannelsen, hvis formål er *"at kvalificere den uddannede til selvstændigt at kunne planlægge, lede og varetage teknisk og administrativt arbejde inden for projektering og udførelse af bygge- og anlægs opgaver"* (Retsinformation 2009) og fysioterapeutuddannelsen, hvis formål er *"at kvalificere den studerende til efter endt uddannelse selvstændigt at kunne lede, udføre samt koordinere patient- og borgercentreret fysioterapeutisk virksomhed gennem evidensbaseret praksis. Fysioterapeuten retter sine ydelser mod såvel den danske sundhedssektor som et globalt sundhedsperspektiv med det formål at fremme, optimere, vedligeholde og genskabe funktionsevne, sundhed og livskvalitet for borgere gennem alle livets faser. Den uddannede opnår kompetencer til at kunne deltage i forsknings- og udviklingsarbejde og til at kunne fortsætte i teoretisk samt klinisk kompetencegivende efter- og videreuddannelse"* (Retsinformation 2016). Jeg vil i dette kapitel lave fire nedslag, hvor uddannelserne er forskellige i forhold til hinanden; *Forudsætninger for IKV-studerende*, *Forskæl på alder og didaktik*, *Undervisernes tilgang til de studerende* og *Muligheden for at identificere sig med professionen*, hvor jeg vil analysere, hvilken betydning disse fire nedslag har for de IKV-studerende.

9.1 Forudsætninger for IKV-studerende

Harrits og Olesens (2012) undersøgelse viser følgende om de 'ordinære' studerende, der er optaget på de to uddannelser:

Forudsætninger/uddannelser	Fysioterapeut	Bygningskonstruktør
Fædre med STX	ML. 15-25%	Under 15%
Fædre med videregående uddannelse	Under 15%	Under 15%
Højere funktionærer	20-30%	20-30%

Fra analyser af IKV-studerende på fysioterapeutuddannelsen ved vi, at Karens far har det, der svarer til en bachelorgrad, og både Pia's og Rasmus' fædre er ufaglærte. På bygningskonstruktøruddannelsen er Søren's far ufaglært, mens Kasper, Bjarne og Hannes' fædre er faglærte, til gengæld har Hanne's mor en bacheloruddannelse. Det kan objektivt vurderes, at bygningskonstruktørernes IKV-studerende i højere grad ligner de 'ordinære' studerende, hvis vi kun forholder os til fædrenes uddannelse, som Harrits og Olesen (2012), gør i deres undersøgelse. På fysioterapeutuddannelsen er det Karen, der i højere grad ligner de 'ordinære' studerende, mens Pia og Rasmus i højere grad adskiller sig.

Ser vi i stedet direkte på de IKV-studerendes forudsætninger i forhold til optagelse, så har de IKV-studerende på fysioterapeutuddannelsen mere uddannelse bag sig; Karen er pædagogisk assistent, Pia har en bachelor, Rasmus er faglært - plus han har erfaringer fra pædagogstudiet. De IKV-studerende på bygningskonstruktøruddannelsen kommer med en større grad af livs- og erhvervs erfaring; Søren, Kasper og Hanne har grundskole som seneste uddannelsesniveau, mens Bjarne er faglært.

Jeg har tidligere pointeret, at dette måske kan tilskrives de forskellige optagelsesmuligheder for uddannelserne, hhv. lukket optag for fysioterapeutuddannelsen og åbent optag for bygningskonstruktøruddannelsen. Hvis man følger Webers forståelse af professionerne, kunne man måske også forstå det, som om fysioterapeutprofessionen oplever sig mere truet og kæmper for at fastholde deres monopol gennem at stille højere barrierer i optagelsesøjemed.

De særlige pointer ved den psycho-societal tilgang viser, at det ikke kun er de objektive anskuelser af forudsætninger, der har betydning for læring og uddannelsesdeltagelse, men i høj grad også de subjektive måder at forstå verden på,

der har betydning for læring, for muligheden for at sætte erfaringer i spil og hermed danne nye erfaringer, såvel som for identificering med medstuderende og uddannelse. Komplexiteten er højere end blot den sociale arv, da betydning af den sociale arv må forstås subjektivt.

9.2. Forskel på alder og didaktik

Harrit og Olesens undersøgelse viser også, at uddannelserne er forskellige i forhold til alder på 'ordinære' studerende, som det fremgår af nedenstående. Derudover er deres didaktisk tilgang også forskellig.

	Fysioterapeut	Bygningskonstruktør
Alder	75 % mellem 23-32 år og 14% er ældre (Harrit & Olesen 2012)	85% er 26 år eller yngre (Harrit & Olesen 2012)
Didaktisk tilgang	Forelæsninger og problembaseret projektarbejde	Blandet didaktiske tilgange, såsom mesterlære, forelæsninger, veksel undervisning m.m.

Fra analysen af de IKV-studerende ved vi, at de IKV-studerende på bygningskonstruktøruddannelse er hhv. 23, 28, 31 og 45 år gamle. Det vil sige, at tre ud af fire falder i samme alderskategori, som de 'ordinære' studerende, og Bjarne på 45 år er ikke alene om at være 'ældre'.

På fysioterapeutuddannelsen er de IKV-studerende hhv. 29, 38 og 40 år gamle, hvilket er forholdsvist ældre end de 85%, der er 26 år eller yngre. I forhold til uddannelsesdeltagelse - og med antagelsen om, at alder har betydning i forhold til at have nogen at identificere sig med blandt medstuderende, som har lignede livsvilkår som en selv - så synes det tydeligt, at bygningskonstruktøruddannelsen aldersmæssigt har nogle bedre rammer for at rumme forskelligheder end på fysioterapeutuddannelsen, hvor de IKV-studerende blot på grund af deres alder skiller sig ud. Det kan, under forudsætning af at antagelsen holder, besværliggøre uddannelsesdeltagelsen. Samlet set synes alder at have en betydning for flertallet af IKV-studerende, da de alle (med undtagelse af Kasper) anvender alder som en måde at positionere sig i forhold til medstuderende på; Søren gør det gennem udtrykket *"nydssprungne studenter"*, Bjarne siger; *"jeg sku blevet for gammel til"*, Hanne siger; *"at jeg har været på druk, eller hvad nu det er, de belt unge de nu gør"*, Karen siger; *"så sad der en, der bor hjemme ved mor og far"* og Pia siger; *"Nej,*

det er ikke i forhold til, hvordan jeg er kommet ind; det er mere min alder". Rasmus positioner sig, modsat de øvrige IKV-studerende, sammen med sine medstuderende; "på mange områder har jeg kunnet identificere mig med dem, selvom jeg har haft en anden alder".

Det kan konkluderes, at IKV-studerende italesætter sig selv som nogen, der skiller sig ud fra de 'ordinære' studerende gennem brug af alder. Det giver dem en legitim mulighed for at positionere sig som mere erfarende i livet i forhold til deres medstuderende. De subjektive analyserne viser, at alderen dækker over at være et andet sted i livet med forpligtigelse eller livsvilkår, der gør at de IKV-studerende har en anden form for uddannelsesdeltagelse end de "ordinære studerende.

Ses der på den didaktiske tilgang, så anvender bygningskonstruktøruddannelsen forelæsninger med efterfølgende problembaseret projektarbejde. Det problemorienterede projektarbejde ligner som arbejdsform professionens arbejdsform, hvor hvert enkelt byggeprojekt følger projekttanken fra ideudvikling til færdig bygning. Derfor ligger der en antagelse om, at projektarbejdet er en mulighed for at identificere sig med professionen. Set fra en læringsforståelse giver det problemorienterede projektarbejde de studerende mulighed for aktivt, gennem samarbejde og diskussion med medstuderende, at udvikle færdigheder og kompetencer indenfor professionen (Andersen, Wulf-Andersen & Heilesen 2015). Derudover giver det problemorienterede projektarbejde de studerende mulighed for at anvende egne erfaringer i selve projektarbejdet, hvilket kan forstås i forlængelse af de præsenterede teorier om erfaring (Salling Olesen 2000a; 2003; 2007; 2012; 2017; Weber 2001; 2013). Det problemorienterede projektarbejde giver subjektet mulighed for at integrere faglige problemstillinger med personlige erfaringer, der bliver afsat for personlig og faglig udvikling (Andersen, Wulf-Andersen & Heilesen 2015). Optimalt set etableres der forbindelse mellem forelæsninger, problemstilling i projektarbejdet, den social interaktion mellem de studerende og deres erfaringer, hvad der samlet set løser problemstillingen og ender i individuelle subjektivt funderede kompetencer. I forhold til IKV-studerende kunne det formentlig tænkes at være en fordel, da de har en større livserfaringen med sig ind i uddannelsen og dermed kan bidrage og blive anerkendt af medstuderende og undervisere. Søren fortæller, hvordan han kan se fordele i det problemorienterede projektarbejde:

»Jeg trækker rigtigt meget på dem og deres viden, og så kan man godt hele tiden føle, at man er 'spørgeren', og det har også været lidt hårdt... (...) altså på andet semester, der skal man

tegne et parcellhus fra bund til top, og da var det jo rigtig svært, når man ikke anede, hvad en gesims var, og hvad raterne var og alt sådan noget.» (Søren)

Men også hvordan han udfordres, da han mangler sprog til at forstå, hvad det er, hans medstuderende taler om. Dette kan være et udtryk for de implicite forventninger fra uddannelsessiden til de studerende. Kasper synes mere udfordret i forhold til projektarbejdet:

»Det er jo... Det er nok også mere professionelt; man skal lære at arbejde sammen med alle typer. Man skal lære at skille det personlig fra det faglige [...] Det er jo, ja, man er forskellige... Jo, på deres personlighed... Så det er det der med at få gruppearbejdet til at fungere. Ja, man er nødt til at gøre noget for sig selv« (Kasper)

Kasper starter med at trække på det læringsmæssige aspekt af det problemorienterede projektarbejde, hvor det kan tolkes, som om han referer til læringsmål om, at "man skal lære at arbejde sammen med alle typer". Men det synes udfordrende for Kasper, der modarbejder gruppearbejdet, når han oplever, at det ikke fungerer, da han formentlig ser sig tvunget til "at gøre noget for sig selv". Bjarne kan både se fordele og ulemper ved det problemorienterede projektarbejde.

"Vi er håndværkere i vores gruppe. Vi ville godt have haft en fra gymnasiet med derover til at skrive. For det skal helst være lidt blandet, fordi alt det der formulering og så videre, det er vi ikke for gode til; og holde styr på moder og så videre. Så der kunne vi godt have haft en gymnasial ind over, der er vant til de der ting og så videre. Så det er fint nok, det er blandet i klasser, det synes jeg. [...] Og så er der nogen, man er sat sammen med, som gerne vil have 12, og uh-uh-uh-uh, det skal være færdig til i morgen. Og så siger jeg, jamen det kan jeg ikke nå« (Bjarne)

Det første citat viser, hvordan Bjarne anerkender de gymnasiale erfaringer som vigtige for at få et projektarbejde til at fungere, mens det andet citat viser, hvordan der også er udfordringer i forhold til forventningsafstemning. Bjarnes udfordringer ligger i, den måde, han dels er tvunget og dels har valgt at indrette sin hverdag på –dvs. hans hverdagsliv - er svært at forene med de medstuderendes forventninger om deltagelse. Hanne udtrykker sig også dobbelt i forhold til det problembaserede projektarbejde:

»Men på mange punkter er jeg enspänder, men har det godt med gruppearbejdet herude. Og det er også en mindre enbed, så skal jeg ikke forholde mig til så mange på samme tid og sådan, så.« (Hanne)

Hanne ønsker som udgangspunkt det selvstændige arbejde, men grundet hendes sygdom bliver det en fordel for hende ikke at skulle forholde sig til hele klassen, og derfor synes det problembaserede projektarbejde at være et bedre alternativ.

Samlet set; på trods af antagelsen om, at det problembaserede projektarbejde synes at være en fordel for IKV-studerende grundet deres flere erfaringer, så er det ikke uden udfordringer. Det problembaserede projektarbejde kræver en større grad af samarbejde og forhandling i forhold til forventninger og tidsforbrug, hvor de IKV-studerende er udfordret af at få dette forenet med deres hverdagsliv, hvor flertallet har andre forpligtelser udover uddannelse.

På fysioterapeutuddannelsen anvendes en mere blandet didaktisk undervisningsform, der i nogle henseender er et forsøg på at etablere rammer, der ligner de rammer, som professionen arbejder i. De studerende bruger hinanden i stedet for patienter til at øve behandlinger på. Her er der mulighed for at etablere kropslige erfaring med, hvad behandlingen gør ved patienterne, men uden kompleksitet af en 'rigtig' patient, som oftest ikke blot fejler én ting. Den didaktiske tilgang giver ikke i lige så høj grad mulighed for at sætte tidligere erfaringer i spil i forhold til identificering med professionen, som på bygningskonstruktøruddannelsen, da mesterlæreprincippet i højere grad arbejde med at 'kopiere' den gode praksis og herigennem etablere erfaringer med denne. Her kunne det synes mere besværligt for IKV-studerende at skabe en forbindelse med uddannelsen og professionen, da de i højere grad har mere erfaring - og hermed kræver det formentlig også øget mulighed for at skabe bro mellem disse erfaringer til den nye professionspraksis. Her synes Karen, at det virker bedst for hende:

»Det er også det praktiske; det er også der, hvor vi er nede og bevæge, eller hvor vi er inde i gymnastiksalen, eller vi er nede i manuel [undervisning i professionslokalet]. Der synes jeg tit, at det bliver det fedt, når vi får brugt noget af det. Og så er det... Jamen det er måske nok egentlig mere praktikkerne, jeg synes, at så giver det rigtig meget mening alt det slid. Man har læst, og man har siddet og taget noter og alt sådan noget der. Så giver det mening meget af det, når man kommer ud.« (Karen)

Karen fremhæver først træningslokalet, hvor hun har mulighed for at mærke på egen krop, hvad teorien beskriver. Det synes for Karen at skabe forbindelse mellem det teoretiske og professionen. Men det er netop praktikken, hvor hun arbejder med de syge mennesker, at Karen kan bygge bro mellem det teoretiske og professionspraksissen, hvilket netop kendetegner professionsbacheloruddannelserne. Der findes også andre former for professionspraksislokaler (manuellaet), som Pia beskriver sin oplevelse af:

»Den eneste ting, jeg synes, der nogle gange kan være en udfordring, det er, at vi er rigtig mange inde i rummene. [...] Først og fremmest luften. Dem på bagerste række. Hvis man en dag kommer liiige i sidste øjeblik, så er du nede på bagerste hylde, og så får jeg ikke så meget ud af det. Så synes jeg, man er for langt væk fra underviseren.« (Pia)

Pia er kritisk i forhold til holdstørrelse og lokaleindretningen, der har en negativ indflydelse på hendes læringsmulighed; *»Hvis man en dag kommer liiige i sidste øjeblik, så er du nede på bagerste hylde»*, kunne vidne om et ønske om at kunne skabe forbindelse med underviseren. Rasmus sammenligner uddannelsen på skolen og i praktikken:

»Her har vi sådan vores trygge ramme. Jeg kan jo se, hvad jeg skal på fredag, hvor at dér skal vi have sådan og sådan. I praktik, der er meget mere uforudsigelighed.« (Rasmus)

Rasmus udfordres af hverdagslivet i professionen, der er det uforudsigelige. Derfor foretrækker Rasmus hverdagslivet på uddannelsen, der er skemalagt og hermed giver Rasmus en oplevelse af mere forudsigelighed.

Samlet set; på trods af manglende på de ”rigtige” patienter og de store hold, så giver uddannelse løbende praktikker mulighed for at de IKV-studerende kan koble sig til profession. Heri ligger der også udfordringer, da praktikken indeholder ”uforudsigelighed”, som udfordrer nogle mere end andre.

I forhold til uddannelsernes didaktiske tilgangs betydning for læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelsen bringer den psycho-societal tilgang også væsentlige subjektivt funderede pointer frem, da brugen af erfaringer i læringsojemed ikke blot handler om livserfaringer generelt, men om at det er særlige erfaringer, som uddannelserne trækker på i forhold til læring. Det synes for de IKV-studerende i højere grad at handle om samarbejdet med medstuderende og om skabelse at tilhør, der begge dele har

betydning for den faglig og personlige udvikling. Derfor bliver positionering på bygningskonstruktøruddannelsen i de to grupper - studenterne og håndværkerne - udfordrende for læringsmulighederne.

På fysioterapeutuddannelsen handler udfordringerne i højere grad om praktikens betydning for læring, da det er ude i virkeligheden med patienterne, læringen giver mening for de IKV-studerende, da den indebærer det 'uforudsigelige', der bibringes blandt andet af patienterne, som i mindre grad er muligt i uddannelsens professionslokaler.

9.3 Undervisernes tilgang til de studerende

Min undersøgelse har ikke været rettet mod at forstå undervisernes oplevelse af at undervise studerende på de to uddannelser. Derfor er det et forholdsvis spædt grundlag, jeg har for at analysere undervisernes tilgang til de studerende, men de to citater er alligevel sigende for uddannelserne. Underviseren for bygningskonstruktøruddannelsen siger om IKV-studerende:

»De IKV-studerende er ikke nogen som helst anderledes, for mig at se, end de øvrige studerende.« (Anonym underviser Bygningskonstruktøruddannelsen, 2015).

Holdes denne udtalelse op imod Harrits og Olesens undersøgelse (2012), så er det korrekt, at de IKV-studerende ikke er anderledes på alder, køn (for hovedparten), social arv og mere en fem års erhvervserfaring end de 'ordinære' studerende. Uddannelsen har 5% dispensationsstuderende, hvilket gør, at det må være rimeligt at antage, at de er vant til at undervise en uhomogen gruppe. Hermed kunne man henledes til, at der, i forbindelse med den for Kasper, Bjarne og Hanne svære uddannelsesdeltage, er tale om andre elementer, som livshistorien fint udfolder.

Ser vi derimod på fysioterapeutuddannelsens undervisers udtalelse om IKV-studerende:

»De [andre undervisere] aner ikke, hvem der er IKV'er. [...] Og jeg tror ikke, det interesserer dem. [...] Jeg tror ikke, at de [underviserne] tænker over, at de her har en målgruppe, der faktisk kan være meget uhomogen. [...] Nu er de inde, nu er du fys-studerende, okay, så tager vi dem derfra« (Anonym underviser, fysioterapeutuddannelsen, 2015).

Harrit og Olesens undersøgelse (2012) bekræfter, at IKV-studerende er anderledes end de 'ordinære' studerende - specielt på alder, social baggrund og ved at have mere en fem års erhvervserfaring. Dette anerkendes, men samtidig reflekteres det af denne underviser som noget, underviserne generelt ikke tager højde for. Der afspejles i stedet, at når man først er indskrevet på uddannelsen, så er man formelt set 'en del af gruppen'. Dette har betydning for Karens uddannelsesdeltagelse.

»Ja, det kan de (underviserne) faktisk godt, fordi de har en forventning om, at alle har gået på gymnasiet. Det er ligesom, det er sådan, det er. Alle har gået der, for ellers så kan du ikke være her. [...] Hmmm, jeg bliver måske bare lidt irriteret. Jeg tænker, at de burde vide, at der sidder mange med forskellige baggrunde her. Altså, jeg er jo ikke den eneste. For der er også andre, der har noget andet før.« (Karen)

Som jeg tidligere har problematiseret, i afsnit 8.1.4. om Karens oplevelse af og fortælling om underviserne, bekræfter den anonyme underviser antagelsen om, at underviserne på fysioterapeutuddannelsen ikke forholder sig til at have en uhomogen gruppe af studerende. Dette har en negativ effekt på Karen, da hun oplever sig marginaliseret af underviserne.

9.4 Mulighed for at identificere sig med professionerne

Den måske mest indlysende forskel på uddannelserne er, at bygningskonstruktøruddannelsen er en mandsdomineret uddannelse (♂90/♀10; Harrit & Olesen 2012), og at fysioterapeutuddannelsen historisk set er en kvindedomineret uddannelse (♀68/♂32; Harrits & Olesen 2012). Køn er en kategori, der kan paralleliseres med alder, da den kan være med til at skabe afstand og modstand, såvel som den kan skabe tilhør og identificering.

På bygningskonstruktøruddannelsen er Hanne den eneste kvindelige IKV-studerende i undersøgelsen. Kønnen kan have betydning for muligheden for at identificere sig med professionen, som Morelock (2017) påpeger. Hanne italesætter i hele interviewet ikke noget om kønnets betydning for identificering med den overvejende mandsdominerede profession, men derimod i forhold til at være studerende:

”Nu er de (børnene) så store, at det er nemmere for mig at studere, samtidig med at jeg har haft familie, fordi de forstår, hvad det vil sige at have lektier for og sådan noget.” (Hanne)

Hannes tidligere erfaringer har været, at det er svært at ’småbørnsmor’ og studerende samtidig. Denne udfordring ses også på fysioterapeutuddannelsen, hvor rollen som mor synes at være svær at forene med at være studerende og ikke mindst, at morrollen ikke anerkendes af de ’ordinære’ studerende, som Pia fortæller:

”Jeg bruger tid her, og jeg skal bare hjem til min familie. Det er bare ikke altid nemt for dem at forstå. De tænker, at hun er da mega asocial, men det er jeg faktisk ikke. Det er bare mine prioriteringer, der er sådan.” (Pia)

Karen bekræfter:

”Men det kan godt være hårdt nogle gange at gå i en klasse, hvor man er den eneste, der har et barn, synes jeg.” (Karen)

De tre kvindelige IKV-studerende er alle mødre, og den psycho-societal tilgang viser, hvordan det har betydning for deres læring og uddannelsesdeltagelse. Ahrenkiel m.fl. (1998 :97) fremhæver, at det er en vigtig pointe, *”at familielivet virker delvis hæmmende for kvinders lyst til og mulighed for at uddanne sig.”*, og det bliver også tydeligt, at familielivet besværliggør muligheden for at uddanne sig for de IKV-studerende.

Rasmus er den eneste mandlige IKV-studerende i den overvejende kvindedominerede - men alligevel mere kønsudlignede - fysioterapeutuddannelse. Rasmus uddannelsesdeltagelse synes set fra Rasmus perspektiv at lykkes ret fint da han identificerer sig med sine medstuderende og underviserne på uddannelsen. Til gengæld har han gennem uddannelse ændret sit syn på professionen og har svært ved at identificere sig med den uforudsigelige del af professionen. Rasmus italesætter på intet tidspunkt i sin livshistoriske fortælling kønselementer. Gennem de IKV-studerende bliver det tydeligt, at begge professioner uddanner til flere forskellige professionsidentiteter. Hermed bliver det formentlig også lettere for de studerende at identificere sig med dele af professionen og hermed forbinde deres subjektivitet til professionsidentiteten. Det kan dog også forstås som en udfordring, da det kræver overblik at finde sin egen legitime plads i uddannelsen og forståelse af uddannelsernes kompleksitet. Det

kan gøre det vanskeligt at navigere mellem egne og uddannelsens mange logikker.

10. Konklusion

For at kunne konkludere på afhandlingens problemformulering har jeg, gennem analysen vist, hvordan IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger har betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og deltagelse på professionsuddannelserne bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen. Problemformuleringen lød:

Hvilke betydninger har IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for læring og erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse i professionsuddannelse?

Efter at have konkluderet på problemformuleringen vil jeg i to afsnit reflektere over *IKV som optagelsesmulighed* og *Voksne i uddannelse*, for at give nogle nuancer af, hvordan afhandlingens fund har betydning for optagelsesmuligheden og for at være voksen i uddannelse. Herefter vil jeg fortsætte med *Afhandlingens fund i forhold til den politiske intention*, for at reflektere over, om hensigterne med IKV og IKV i praksis stemmer overens. Det fører mig videre til *Afhandlingens bidrag i forhold til den eksisterende viden på området*, hvor jeg argumenterer for den viden og de særlige nuancer, som afhandlingen bidrager med. Herefter reflekterer jeg over punkter i afhandlingen, som kan synes kritiske i afsnittet om *Metodekritik*. Afslutningsvis laver jeg en kortere *Perspektivering*.

10.1 Konklusion

Analyserne viser, at livshistorien har afgørende betydning for subjektets processuelle lærings- og erfaringsdannelse gennem uddannelser, som en særlig subjektiv måde at ændre sin identitet på hen imod professions normer og værdier og gennem særlige subjektive uddannelsesdeltagelsesmuligheder, der må forstås som unikke og vanskeligt lader sig generalisere.

Derfor bliver det en teoretisk pointe at forstå, at subjektets livshistorie og forudsætninger kan antage mange forskellige arter betydninger for den enkeltes læring, erfaring, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse.

Det gør, at uddannelsen må forstås som en kompleks socialiseringsproces ind i en specifik profession, der handler om mere og andet end at tilegne sig

kompetencer til at blive professionsudøver. Personlig og faglig udvikling, håb, drømme og forestillinger om fremtiden - såvel som hverdagsliv - skal forenes, for at læring, erfaringsdannelse, professionsudviklingen og uddannelsesdeltagelse bliver meningsfuld for den enkelte. De syv analyser understreger, nuancerer og giver en dybere forståelse af denne subjektive fundering.

Analyserne viser, at livshistorien har forskelligartet betydning for subjektets lærings- og udviklingsproces. Subjektet tager afsæt i sin egen socialiseringsproces igennem livet og i de udfordringer, såvel som medgang, som livet tilbyder, når subjektet skaber nye erkendelser både om nye livsudkast og ikke mindst selvforståelse. Analyserne viser, hvordan den enkelte på baggrund af sin livshistorie, ændrer mening og opnår erkendelser, der giver grobund for læring og ny erfaringsdannelse. Livshistorien har derfor også betydning i forhold til muligheden for at identificere sig med professionen. Subjektets livsværdier og normer gennem socialiseringsprocesser i uddannelse, praktik og hverdagsliv bliver en del af subjektets selvforståelse gennem uddannelsesdeltagelse, der sker på baggrund af den sociale kontekst, som uddannelsen tilbyder.

Afhandlingens særlige pointe er, at flertallet af IKV-studerende oplever at skille sig ud fra deres medstuderende; ikke på grund af deres færre skolastiske erfaringer, men fordi de er et andet sted i deres liv, har andre erfaring og har et anderledes hverdagsliv, der bliver særligt synligt gennem fortællingerne om at være psykiatrisk patient eller afsonende i fængslet.

Gennem den psycho-societal tilgang bliver det synligt, hvordan tidligere skoleerfaring, og herunder også uddannelsesdeltagelse, har betydning for uddannelsesdeltagelse senere i livet. Livshistorien giver subjektet særlige muligheder og barrierer, som subjektet gennem uddannelse arbejder med for at skabe tilhør og for at kunne identificere sig med medstuderende, uddannelserne og professionen. Denne udvikling ses gennem den subjektive modstand mod forandring og viser, hvordan subjektet gennemgår en læringsproces og identitetsudvikling.

En anden pointe er, at alle IKV-studerende er glade, taknemmelige eller overraskede over, at denne optagelsesmulighed er mulig for dem. Det afspejler en dominerende forståelse af, at karaktersystemet er et retfærdigt optagelseskrav, og derfor kommer IKV de IKV-studerende til hjælp. Samtidig er flertallet af de IKV-studerende tilbageholdende med at fortælle deres medstuderende om, hvordan de er optaget på uddannelsen. De oplever, at deres medstuderende ikke er bekendt med denne optagelsesmulighed, og det kan ses som en

konsekvens af den manglende synlighed af optagelsesmuligheden, af den tvedygtige politiske opbakning eller mangel på samme såvel som af den manglende diskussion om livslang læring og uddannelse i samfundet.

Den tredje pointe er, at uddannelserne implicit trækker på de subjektive erfaringer i uddannelsen, og derfor synes erfaringer, der er relateret til professionen, at få stor betydning for muligheden for at koble sig på uddannelsen. Det handler for bygningskonstruktørsuddannelsen om erfaringer med byggeri, mens det på fysioterapeutuddannelsen handler om relationserfaringer.

Hermed bekræfter analyserne, at kompetencer ikke kan forstås som noget, der læres i særlige formelle, ikke-formelle eller uformelle læringssfærer, men at kompetencer må forstås som livshistorisk forankret.

10.2 IKV som optagelsesmulighed

Jeg vil nu reflektere over IKV som optagelsesmulighed, da afhandlingen efterlader mig med nogle spørgsmål og betragtninger. Hvad er meningen med at lave IKV-vurderinger, der tager afsæt i den enkeltes kompetencer, delt op efter formelle, ikke-formelle og uformelle? Når analyser viser, hvor komplekst og subjektivt funderet læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse er - og i virkeligheden vel også kompetencer. De livshistoriske interviews viser, at det er den manglende anerkendelse fra uddannelsessystemet og samfundets side af, at uddannelse ikke kun handler om, at de studerende skal kvalificere sig til professionsarbejdet, men om at forene den personlige og faglige udviklingsproces med et hverdagsliv, der er indvævet i sociale og samfundsmæssige strukturer, der har betydning for muligheden for at lære, erfare og deltage i uddannelse.

Om IKV skaber social mobilitet kommer i høj grad an på den enkelte uddannelses måde at forvalte IKV optaget på. Der synes at være en praksis, hvor det kræves, at mellem et og tre Hf-fag går forud for optagelse. Dette kan både ses som en sikring: for et vist engagement fra IKV-ansøgerens side, for at mindske en faglig forskel mellem de studerende eller som en forudsætning for at kunne følge undervisningen. Her viser analysen af Bjarne, at fængselsvæsenet kan forhandle dette krav bort, hvilket gør betydningen af kravet noget uklart.

Tre ud af fire af de IKV-studerende bryder den social arv på bygningskonstruktørsuddannelsen; Hanne's mor har en bacheloruddannelse, og derfor mener jeg

ikke, at hun bryder sin sociale arv, selvom det oftest ses i forhold til fædrenes uddannelsesniveau. To ud af tre bryder den social arv på fysioterapeutuddannelsen – og så alligevel ikke, for Pia har, inden hun starter på fysioterapeutuddannelsen, allerede brudt sin sociale arv gennem sin tidligere uddannelse, der er med til at kvalificere hende til IKV-optaget. Hermed kan det konkluderes, at IKV også kan være et redskab til brud med den sociale arv, men som nævnt handler det i høj grad om måden, IKV forvaltes på af den enkelte uddannelse. Den subjektive håndtering af at bryde med den sociale arv afhænger i høj grad af den enkeltes livshistorie og hverdagslivet, derfor synes der ikke at være særlige mønstre, der kan beskrive dette.

Samtidig kan IKV også forstås som et spørgsmålstejn ved hele vores optagelsessystemet generelt. Når studerende, der ikke har de formelle optagelseskrav, faktisk godt kan klare sig i uddannelserne, hvordan kan vi så forstå vores eksisterende optagelsessystem - når forudsætningerne for at få ens ønskede uddannelser bliver stoppet af en karakterskala, som denne afhandling viser, ikke har betydning for, om man kan være uddannelsesdeltagende? Dette er et stort spørgsmål, der både kan rette sig imod professionernes ønske om at lukke sig om sig selv, såvel som den tidligere dominerende forståelse af, at karakterkrav som optagelsesgrundlag er retfærdig. Er det hensigtsmæssige at lade karakterer begrænse mennesker i at få en uddannelsen, de gerne vil og kan, når intentionen er at skabe et videnssamfund? Eller er der helt andre logikker ude at gå her?

10.3 IKV- voksne i uddannelse

Afhandlingens analyser udfordrer i høj grad forskningen om voksne i uddannelse, som jeg har præsenterede i afsnit 4.3.2. og 4.4, som selvfølgelig tager afsæt fra de forskellige perspektiver, hvorfra de voksne i uddannelse forstås. Der er tale om hhv. et lærings- og uddannelsesperspektiv og om afhandlingens subjektive perspektiv. Afhandlingens analyser viser, hvordan det for de IKV-studerende i høj grad har betydning, at de får opbakning fra kæresten og (nuværende) familien i deres valg om uddannelse og uddannelsesdeltagelse. Ingen af de IKV-studerende beskriver at have svært ved at sætte sig i rollen som studerende ud fra positioner mellem underviser og studerende, som beskrevet af Hjort (2005). Det handler i stedet om oplevelser og følelser af at blive anerkendt for den man er, og en forståelse for at hverdagslivet også har betydning.

Analyserne af de IKV-studerende viser, hvordan de trækker på deres folkeskoleerfaringer - særlig Bjarne som efterlever disse, men de beskriver ikke at ville overlade ansvaret for deres læring til underviserne, som Illeris beskriver (Illeris 2003).

Afhandlingens analyser viser, hvordan motivationen for de IKV-studerende er subjektiv funderet og har mange elementer; det handler blandt andet om at være 'klar' til uddannelsen og om at have mulighed for at tillægge uddannelsen en særlig subjektiv betydning. Fælles er, at de tydeligvis er motiveret for uddannelse, da uddannelsesdeltagelse ikke blot handler om dem selv, men om at den også har betydning for deres familier, både økonomisk og ikke mindst i forhold til fravær fra familien.

Hvornår voksne mennesket eller IKV-studerende lærer er forsat en godt spørgsmål, som afhandlingen ej heller kan redegøre nøjagtigt for. Analyserne viser dog, at forudsætningerne for, at læring kan finde sted, må findes i livshistorien, da afsættet for erkendelser og meningstilskrivelse tager afsæt i den enkeltes erindringsstrukturerne og hermed erfaringsdannelse, som uddannelserne netop implicit gør brug af (Ulriksen 2004). Det er derfor indlysende, at ambivalens og modstand mod læring ses både fra et lærings- og undervisningsperspektiv samt fra det subjektive perspektiv. Her nuancerer den psycho-societal tilgang forståelse af modstand og ambivalens. Det handler ikke om 'stoffet' eller om underviserne, men om en integrering af uddannelse og profession i subjektet, da subjektet skal '(gen)forhandle' sine forståelser, meninger, værdier og normer, som er erfaret gennem livshistorien.

10.4 Afhandlingens fund i forhold til den politiske intention

Jeg har i kapitlet 2 om livslang læring og den politiske kontekst, hvorfra forskningsproblemstillingen tager sit afsæt, argumenteret for og lavet en kritisk gennemgang af den politiske baggrund og den praksis, der er i forhold til IKV. Jeg vil i dette afsnit sammenholde og reflektere over dette, sammenholdt med analysens fund.

EU's intention om at skabe et videnssamfund, gennem anerkendelse af ikke-formel/uformelle kompetencer, bliver i en vis grad i analysen opfyldt. Det sker

mest på bygningskonstruktøruddannelsen, hvor der optages IKV-studerende med ingen formel uddannelse udover grundskolen.

På fysioterapeutuddannelsen er der tale om en ændring af karrierevalg og personlig udvikling. Ingen af informanterne er optaget udelukkende på ikke-formelle/ uformelle kompetencer, så her kan det diskuteres, om intentionen og muligheden for deltagelse i uddannelse for alle reelt er tilstede.

Men som afhandlingens særlige pointe, og som analyserne viser, så må man forstå, at ikke-formelle og uformelle kompetencer ikke er begreber, der er nuancerede nok til at begribe menneskets læringspotentiale, da livshistorien har betydning for læring, erfaringsdannelse, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse. Hermed kan der være andre IKV-ansøgere, der ligeså kvalificerede, da det i høj grad er professionsrelevante erfaringer, de IKV-studerende fremhæver som betydningsfulde, da uddannelserne implicit trækker på disse og hermed få betydning for, hvor tilgængelig læring, erfaringsdannelse og uddannelsesdeltagelse bliver for de IKV-studerende.

Adgangsbekendtgørelsens formulering, der afspejler en mulighed for og mulighed for ikke at anvende IKV som adgangsmulighed, viser det tvetydige og manglende ansvar, der er på området – såvel som at det er uddannelsernes eget valg om, hvem de optager fra kvote 2, der gør, at der er en manglende gennemsigthed på området. Man må spørge sig selv, om retfærdigheden sker fyldest, som jeg også tidligere har peget på.

Under forudsætningen af at alle de IKV-studerende gennemfører deres uddannelse, vil de, ligesom de 'ordinære' studerende, kvalificere sig til arbejdsmarkedet gennem uddannelsesdeltagelse. Analysen viser, at det for nogle bliver deres første uddannelse, mens det for andre bliver et karriereskifte. Derfor kan der argumenteres både for og imod, at intentionerne angående kvalificering til arbejdsmarkedet opfyldes. Det kan føres tilbage til den tvetydig mulighed, der kan læses ind i den livslange læringspolitik.

10.5 Afhandlingens bidrag til den eksisterende viden på IKV-feltet

Jeg har i kapitel 3 og 4 lavet en kritisk gennemgang af den eksisterende viden om IKV-studerende på videregående uddannelser og forudsætningers betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og

uddannelsesdeltagelse. Jeg vil i dette afsnit sammenholde mine analytiske fund med den eksisterende viden. Det giver mulighed for at synliggøre afhandlingens bidrag til den eksisterende viden. Generelt viser det sig, at den eksisterende litteratur er for snæver. Kategorierne som påføres subjekterne, rummer ikke forståelser for menneskets kompleksitet, hvilket den livshistoriske tilgang og den psycho-societal analyse i højere grad er sensitiv overfor. Derfor tilføjer afhandlingen nuancer til den eksisterende forskning.

Afhandlings anden pointe om, at de IKV-studerende ikke fortæller om deres optagelsesgrundlag til deres medstuderende, ligger i forlængelse af Vejrup & Vilups (2016) fund om det samme, hvad de tolker som frygt for *ikke* at blive socialt anerkendt. Afhandlingen kan her bidrage med en forståelse af, at dette også kan ses i lys af, at der på uddannelserne ikke er stor viden blandt medstuderende om IKV, og at IKV ej heller synes at være anerkendt i samfundet.

Analysen viser, at de IKV-studerende oplever at skille sig ud på grund af deres alder, ligesom hos Troelsen & Jakobsen 2016a; 2016b; Johnson & Mark 2016; Eijgendaal & Kjær 2016; Vejrup & Vilup 2016 også beskriver. Afhandlingen giver en dybere forståelse af alderens betydning gennem brugen af den psycho-societal tilgang, hvor de IKV-studerendes alder viser sig at være kædet sammen med et anderledes hverdagsliv end de 'ordinære' studerende. Det viser sig blandt andet ved, at nogle IKV-studerende er forældre, men tydeligst, når der er tale om at være fange eller psykisk syg.

Dette viser sig at få betydning for uddannelsesdeltagelsen, da de IKV-studerende tvinges til at forhandle med medstuderende om deres deltagelse og samarbejde. Set fra de IKV-studerendes perspektiv synes der ikke at være forståelse for deres hverdagslivsforpligtigelser.

IKV-studerendes syn på medstuderende handler blandt andet om, hvordan og hvilken gruppe, de IKV-studerende knytter et tilhørsforhold til. Det kunne tyde på, at socialiseringsprocessen på de to uddannelser også handler om at 'finde sin plads i flokken', som Wackerhausen (2004) påpeger i forhold til professionsidentiteten. Denne 'plads' viser sig også at have betydning for uddannelsesdeltagelsen, da identificering med medstuderende får betydning for muligheden for læring og erfaringsdannelse. Afhandlingens analyser viser, at medstuderende kan opleves at være 'for' ambitiøse og/eller konkurrenter, hvad der er med til at skabe en konfliktfyldt uddannelsessfære, såvel som at de medstuderende kan være et væsentligt element for en positiv oplevelse af uddannelsesdeltagelsen.

Mine fund kan også bekræfte, at nogle af de IKV-studerende, på hhv. bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen, arbejder med en balancering mellem uddannelse og privatliv; dette synes mest udbredt blandt uddannelsens kvindelige informanter og Søren, hvad der stemmer overens med den eksisterende viden på området (Eijgendaal & Kjær 2016; Vejrup & Vilup 2016).

Det er et fåtal af undersøgelsens informanter, der tænker, at de skal tilbage til det arbejdsmarked, de kommer fra - som Mellon (2016) beskriver som den ene måde, der er motiverende. De har derimod brug for at komme videre til noget nyt, som er Mellons anden pointe.

Afhandlingen giver et mere nuanceret blik på antagelsen om, at de skolastiske erfaringer har betydning for IKV-studerende, som den eksisterende viden på feltet også finder (Troelsen og Jakobsen 2016a; 2016b; Johnson & Mark 2016; Eijgendaal & Kjær 2016; Vejrup & Vilup 2016). For nogle er det en udfordring, mens det for andre ikke volder problemer. Dette kan skyldes, at informanterne enten har et eller flere fag på Hf-niveau eller mere uddannelse bag sig. Det er derfor vigtigt, at uddannelsessystemet tager denne antagelse til revurdering, for når IKV-studerende har gennemført nogle Hf-fag, så kan man vel ikke fastholde, at de mangler skolastiske erfaringer? Dette bliver mit spørgsmål til uddannelserne.

Afhandlingen bidrager ligeledes med et nyt perspektiv på identificering med professionsuddannelserne. Identificering med uddannelsen og professionen har for nogle af de IKV-studerende har en stor betydning, da dette er en del af deres nye livsudkast - men identificeringen med profession også kan ændres gennem uddannelsen, da virkeligheden viser sig anderledes end antaget, da man startede på uddannelsen.

Afhandlingen nuancerer forståelsen af social arvs betydning som mere end bare betydningen af forældres uddannelsesniveau. Ses der isoleret på denne betragtning (Hansen 1999), så er IKV med til at skabe social mobilitet for fem af de syv IKV-studerende, men for den ene af de fem har denne mobilitet allerede fundet sted gennem tidligere uddannelse. Til gengæld ligner de IKV-studerende på bygningskonstruktøruddannelsen i højere grad de øvrige studerende på alder og med de mere end 5 års erhvervserfaring (Harrits og Olesen 2012). De

fysioterapeutstuderende skiller sig ud på netop alder og på de mere end fem års erhvervserfaring (Harrits og Olesen 2012).

Afhandlingen giver en dybere forståelse af mønstrebruddet med opvækstens vilkår, da den giver mulighed for at forstå de særlige subjektive processer, der ligger til grund for, at subjektet bryder med opvækstnormerne. Der er, som Elsborg m.fl. konkluderer, ikke blot tale om mødet med særlige personer, men også om drastiske livsændringer, der skaber grobund for ændring af livsudkast. Set i forhold til Elsborg, Jensen & Seebergs (2006) bidrag, så synes den særlige person, som de IKV-studerende tilskriver betydning at være den nære familie eller kæresterelationen. Om dette skyldes, at vi ser på forskellige aldre af mønstrebrud, vides ikke, men det har heller ikke været min hensigt at kigge efter mønstre.

Afhandlingen viser, at rekruttering af studerende til professionsuddannelserne har stor betydning for, hvor fleksibel uddannelsessystemet er, hvilket Harrit og Olesen (2012) også peger på. Afhandlingen viser, hvordan der på begge uddannelser stilles krav om et-tre Hf-fag. Hermed er der ikke en direkte adgang gennem anerkendelse af livslang læring til de to professionsuddannelser.

Afhandlingen viser desuden, hvordan det at være gift og have børn, som Jensen, Kolodziejczyk & Jensen (2010) konkluderer skulle være forebyggende for frafald, synes at vanskeliggøre selve uddannelsesdeltagelsen for IKV-studerende. Dette skyldes selvfølgelig, at afhandling handler om processen frem til at blive professionsbachelor, mens Jensen, Kolodziejczyk & Jensen (2010) udelukkende kigger på opnåelse af titlen som professionsbachelor.

Afhandlingen finder flere identiske betydninger for uddannelsesdeltagelse, som Ulriksen m.fl. (Ulriksen, Murning & Ebbensgaard 2009; Johannsen, Ulriksen & Holmegaard 2009; Holmegaard, Madsen & Ulriksen 2014). Herunder også betydning af den subofficielle kommunikation for uddannelsesdeltagelsen, hvor det på bygningskonstruktøruddannelsen er tydeligt, at internettet er et forstyrrende element for uddannelsesdeltagelsen. Afhandlingen bidrager med en mere nuanceret forståelse af livshistoriens betydning for uddannelsesdeltagelsen, hvor arbejds erfaringer og livsvilkår synes at have større betydning for tilhør end opvækstforhold, når man er voksen og i uddannelse end det har i gymnasiet.

Illeris (2003) konkluderer, at der er fare for, at voksne resignerer, når de kommer i uddannelsen. Dette finder jeg på ingen måde i afhandlingen, men hans konklusion om folkeskoleerfaringernes betydning synes også gældende for IKV-studerende, der fortæller om oplevelser fra folkeskolen om at 'skille sig ud', at det var kedeligt eller at have været blevet mobbet. Til gengæld bidrager afhandlingen med en bredere forståelse for den subjektivt funderede motivation for uddannelse; ikke bare som lyst eller nødvendighed, men som drastiske hændelser i livshistorien, der åbner for muligheden for at tænke og ønske andet, end hvad der tidligere syntes at være et muligt livsudkast.

Det kan konkluderes, at afhandlingen kvalificerer og nuancerer den eksisterende viden på området. Netop med den psycho-societal tilgang bliver de subjektive betingelser for uddannelsesdeltagelse, læring og identificering med professionerne beriget – og gør det muligt at forstå de livshistoriske forudsætninger betydning for IKV-studerende oplevelse af at være i uddannelse.

10.6 Metode kritik

Afhandlingen er afgrænset til kun at omhandle IKV-studerende, der er en lille gruppe af studerende på professionsuddannelserne, som ikke har en adgangsgivende eksamen, men som vurderes gennem IKV til at have ækvivalere kompetencer. Jeg har haft en del overvejelser om brugen af begrebet IKV-studerende, der kan forstås som en marginalisering af de IKV-studerende og opfattes nedladende - som nogle, der ikke er lige så kompetence som 'ordinære' studerende. Dette er bestemt ikke min opfattelse. Begrebet IKV-studerende bruges i litteraturen og i hverdagssproget blandt studievejleder, derfor har jeg fastholdt brugen af begrebet.

Jeg havde som udgangspunkt tænkt mig at anvende mixed metode, men det viste sig, at det kvantitative datamateriale ikke var stort nok til at anvende den kvantitative metode. Jeg er endt med at anvende livshistoriske interviews, som har vist sig at være et omfattende arbejde. Jeg har haft overvejelser om observation af undervisningen, der kunne have vist nogle kulturmæssige dynamikker i undervisningssfærerne, men valgte at holde fast i den subjektive oplevelse af at være i uddannelse. Det er netop også afhandlingens styrke, da anvendelsen af den metode, sammen med det livshistoriske interview, er rig på data og dybde. Et mere nuanceret indblik i menneskets hverdagsliv bliver givet

omkring de kulturelle og samfundsmæssige forankrede betingelser, som påvirker uddannelsesdeltagelse og læring i det hele taget.

Jeg har oplevet vanskeligheder i forhold til anvendelse af livshistorie som metode i forhold til mætningsgraden af interviewene, da det ikke umiddelbart er faldet mine informanter ind at tale om deres forældre og deres barndom. De fleste er midt i deres liv og er kommet videre. Derfor oplevede jeg også, at informanterne blev overraskede, hvis jeg spurgte ind til deres forældre. Metoden byder at tale om de nedslagspunkter i livshistorien, som fortælleren selv trækker frem, og derfor synes nogle af mine interviews at have huller i den livshistoriske fortælling. Det har givet mig en anden udfordring i forhold til den dybdehermeneutiske analysestrategi, der har til formål at skabe forståelser af den kulturelle kontekst. Det har fået mig til at stille mig selv spørgsmålet: *Hvornår er materialet stærkt nok til at bære fortolkninger af denne art?* Rent metodisk bestemmes dette af den kollegiale intersubjektivitet, som jeg har argumenteret for i afsnit 5.9.

Jeg er som forsker ikke uafhængig af mit forskningsfelt, da jeg har været underviser og studievejleder på fysioterapeutuddannelsen. Dette gør, at jeg får mulighed for bedre at forstå de interne 'kampe', der er i professionen, som jeg ikke har haft samme mulighed for på bygningskonstruktøruddannelsen. I et forsøg på at få blik for min egen forforståelse af professionen valgte jeg derfor at interviewe på bygningskonstruktøruddannelsen først. Her kom jeg ind i et nyt felt med et anderledes sprog og nye begreber. Jeg kan efterfølgende se, at jeg ikke har haft sammen forståelse for, hvad der er på spil i bygningskonstruktøruddannelse, som jeg har haft på fysioterapeutuddannelsen.

Det betyder også, at når jeg laver interviews på fysioterapeutuddannelsen har jeg ikke været underviser eller vejleder i ca. et år, hvilket har givet mig en større distance til uddannelsen. Jeg betragtede ikke mig selv som en del af den, men som et tidligere medlem – der kan kigge ind på uddannelse, nu med andre både menneskelige og teoretiske perspektiver. En ting, der blev særlig synlig for mig, var, at jeg som underviser identificerede mig med professionen som værende fysioterapeut og ikke som det at være underviser – hvilket jeg syntes var slående, da min arbejdsfunktion som underviser var meget anderledes end som at være fysioterapeut. Derudover blev jeg bevidst om det særlige studievejlederperspektiv, som jeg havde været socialiseret ind i, hvor optagelse af de 'rigtige' studerende er vigtigt og hvor gennemførelse er afgørende for

uddannelseseksistens - og er efterfølgende blevet bevidst om den særlige subjektive udvælgelse, der foregår i kvote 2-optaget. Selvom jeg havde være væk i et år, var jeg bekendt med de IKV-studerende, som jeg interviewede, hvilket gør bevidstheden om magtasymmetrien særlig vigtigt. Det har jeg forsøgt at imødekomme ved at stille åbne spørgsmål og ved at have været bevidst om at få informanterne til at beskrive det indforståede gennem spørgsmål som; *'kan du uddybe, hvad du mener med det?'* Det gjorde jeg netop for at forsøge at begribe informanternes forståelse af, hvad det er, vi godt begge ved. Jeg kan ikke være helt sikker på, at dette er lykket, men jeg har selv en oplevelse af at have fået nogle ærlige og brugbare interviews på fysioterapeutuddannelsen, som metoden også kan støtte op om, da det livshistoriske interview handler om informantens nedslag i egen livshistorien og ikke om direkte at svare på spørgsmål.

Valget af to vidt forskellige uddannelser, hvortil jeg har haft vidt forskellige forforståelser, har samtidig åbnet mulighed for at se forskellighederne mellem uddannelserne. Dette har været med til at synliggøre betydningen af subjektive, kulturelle og sociale rammers betydning for læring, erfaringsdannelse, inficering med professionen og uddannelsesdeltagelse.

10.7 Perspektivering

Med afsæt i ovenstående forståelse af disse uddannelser har vi fået bedre greb om de lærings- og identitetsprocesser, som IKV-studerende møder, når de starter på professionsuddannelserne: bygningskonstruktør og fysioterapi.

Gennem projektet er det blevet tydeligt, at der i Danmark ikke har været stor bevågenhed på området i forhold til videregående uddannelser. Det er der behov for – både så borgeren ved, at denne mulighed findes, og ikke mindst for at skabe en debat om, hvad uddannelse i det hele taget kan og skal.

De senere års politiske diskurs på uddannelsesområdet med besparelser tyder på, at vi i Danmark er på vej i en anden retning, end da vi tilsluttede os livslang læring. Men hvilken vej er det så, vi er på vej ad, og hvor skal det føre os hen? Den diskussion synes ikke at være taget. I stedet er det de økonomiske effektiviseringsmekanismer, der lukker debatten – som en nødvendighed.

Der har været en stærk tradition, en stolthed - og tør jeg sige; som en del af vores selvforståelse i Danmark, at have et uddannelsessystem, der var for alle. Spørgsmålet er nu, om det i virkeligheden er for alle? Optaget af IKV-

studerende viser, at det varierer fra uddannelse til uddannelse. Grundet de svage formuleringer i adgangsbekendtgørelsen er det muligt for de enkelte professionsuddannelser ikke at anvende denne optagelsesmulighed. Det berettiger netop spørgsmålet om uddannelsessystemet er for alle?

Afhandlingen viser, hvordan livslang læring fortsat er til forhandling. Det er oppe mod store kræfter. F.eks. deltager alle borgere i Danmark i uddannelsessystemet, hvor vi socialiseres ind i en forståelse af, at uddannelse er vigtig. For nogle af projektets informanter får det stor betydning, når det i stedet får den konsekvens, at uddannelse ikke er for dem. Anvendelse af den direkte vej i uddannelsessystemet synes at være en diskurs, der er accepteret – men afhandlingen viser netop, at man ad en mere kringlet vej også kan opnå en BA-grad. IKV som optagelsesmulighed stiller i det hele taget optagelsessystemet til debat. Hvad er det, som de studerende skal have med sig ind i uddannelsen? Afhandlingen peger på, at det er professionsrelaterede erfaringer, som uddannelserne gør implicit brug af, og at disse derfor får betydning for de studerendes læring og uddannelsesdeltagelse.

I et optagelsesperspektiv viser analyserne, at de IKV-studerende har svært ved at sætte ord på, hvad det er, de kan og har gjort, som berettiger, at de er optaget på uddannelserne. Det tyder på, de ikke selv ved, hvordan deres kompetencer ækvivalerer adgangskravene. De IKV-studerende har i det hele taget svært ved at sætte ord på, hvorfor de blev optaget på uddannelsen og fik muligheden for uddannelsesdeltagelse. Det kan føres tilbage til den bredere forståelse af kompetencer, som i uddannelsessammenhæng har sin særlige betydning. Et redskab, der kan bruges til bedømmelse og vurdering. I et samfundsmæssigt perspektiv afspejler det en manglende italesættelse af individuel kompetencevurdering i det hele taget.

Afhandlingen afspejler også de samfundsmæssige krav, der er til uddannelserne, hvor det for bygningskonstruktøruddannelsen handler om den teknologiske udvikling med 3D-tegninger og programmering, og hvor det for fysioterapeutuddannelsen handler om kravet om en evidensbaseret praksis. Det stiller krav til uddannelserne om løbende ændring og tilpasning i forhold til modernitet.

Der er fortsat brug for opmærksomhed på nye initiativer, hvis man fra politisk hold såvel som fra uddannelsesmæssig side ønsker at leve op til en bredere læringsforståelse som livslang læring.

11. Reference liste

Ahrenkiel, A., Illeris, K., Sederberg, M-L., Simonsen, B. *Voksenuddannelse og deltagermotivation* 3.rapport fra voksen didaktik-projektet, Erhvervs-og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde universitetscenter. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Alheit, P. 1995, ”Det biografiske spørgsmål: en udfordring til voksenuddannelse”, *Social Kritik*, 6 (36): 19-28.

Alba, G.D & Sandberg, J. 1996 ”Educating for competence in professional practice” *Instructional Science* 24: 411-437.

Amorim, J.P. 2013, Da “Abertura” das Instituições de Ensino Superior a “Novos Públicos”: O Caso Português. Tese apresentada a Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação” (The “Opening up” of Higher Education Institutions to the “New Public”: The Portuguese Case. Thesis presented in the Portuguese Catholic University for the degree of Doctor of Educational Sciences). http://www.researchgate.net/profile/Jose_Pedro_Amorim/publications (set 27.10.2015)

Andersen, A., Wulf-Andersen, T., & Heilesen, S., 2015, “The Evolution of the Roskilde Model in Denmark”, *Council On Undergraduate Research Quarterly*, 36 (2): 22-27. (set 23.03 2018).

Andersen, L.L. 1996 ”Bag facaden: subjektive og symbolske dynamikker i institutionelle moderniseringsprocesser: en analyse af læreprocesser og organisationsudvikling i moderniseringen af det sociale felt”. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Andersen, L.L. 2003, ”Ambivalent indflydelse og individualiseret skrøbelighed. Organisation og efteruddannelse i socialforvaltningen”. I *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsesreformer i et livshistoriske perspektiv* red. Andersen, A. & Sommer, F. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, L.L.& Dybbroe, B. 2016, "Introspection as intra-professionalism in social and health care" *Journal of Social Work Practice*, 31 (1): 21-35
<https://www.tandfonline-com.ep.fjer-nadgang.kb.dk/doi/pdf/10.1080/02650533.2016.1142952?needAccess=true>
(set 20.05.2017)

Andersen, P. Ø. 2017 "Tendenser og grundlæggende problemer i pædagogisk teori i uddannelsesvidenskab i "Klassisk og moderne pædagogisk teori" 3.udgave red. Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. København: Hans Reitzels Forlag.

Anderson P., Fejes A. & Sandberg F., 2013 "Introducing research on recognition of prior learning" *International Journal of Lifelong Education*, 32 (4): 405-411.
<http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2013.778069> (set 20.05.2017)

Anderson P. & Helberg K. 2009 "Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice" i *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3): 271-282.

Arias, C.E. 2014 "VPL for more inclusive higher education in Honduras Content analysis based on literature review on the Validation of Prior Learning" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Berewill, M., Morgenroth, C. & Redman, P. 2010 "Alfred Lorenzer and the depth-hermeneutic method" *Psychoanalysis, Culture & Society* 15(3): 221–250.

Bertaux, D. 2003 "The flares and fireworks, or Leïla on the grid: an attempt at characterising, first through a metaphor and the beyond it, what might differentiate two well-known approaches to the sociological use of life stories", Paris; CNRS.

Blaabjerg, B. Damkier, M. & Mølgaard, D. 2016 "At forstå og vurdere ikke-formelle og uformelle kompetencer hos IKV-ansøgere til læreruddannelsen" i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* red. Salling Olesen, H. & Aaggard, K. NVR.

Blaabjerg, B. & Damkier, M, 2018 "Individuel kompetencevurdering af ansøgere til læreruddannelsen – en af studievejlederens mange arbejdsopgaver" i *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring*. Red. Salling Olesen, H., Husted, B. & Aagaard, K. NVR.

Brinkmann, S. & Tanggaard, T., 2015, *Kvalitative metoder*, 2. udgave. København: Hans Reitzel.

Conroy, S.A. & O'Leary-Kelly 2014 "Letting go and moving on: work-related identity loss and recovery *Academy of Management Review* 39 (1): 67-87.

Delors, J. m.fl. 1996 "Learning: the treasure within". *Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century* Paris: UNESCO.

Dunn, R. 2003 *Artikelsamling om læringsstile* 1. udgave, 2. oplag. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Duvekot, R. 2014 "Training the assessors and guides for validation of prior learning *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Dybbroe, B. 1999 "Som var det mine egne: omsorg som kundskab og arbejde i to kulturer. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Dybbroe, B. 2001 "Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smertelige tyngde -om at lære omsorg i det pædagogiske felt" i *Bøjelighed og tilbøjelighed, livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, Narayana Press.

Ehlers, S. 2006 The decline and fall of "Folkeoplysning og Voksenundervisning" Nordic policy-making during the transition from adult education to adult learning i *Identity, Education and Citizenship – Multiple Interrelations*. Frankfurt: Peter Lang.

Eijgendaal A. & Kjær, L. 2016 "Gør porten høj gør døren vid", i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* Red. Salling Olesen, H. & Aagaard, K. NVR

Eijgendaal A. & Kjær, L. 2018 "BROER – fra kompetencer til kompetent – hvordan bygger vi sammen med IKV-ansøgeren bro fra livskompetencer til eksPLICIT kompetence? Hvordan bygger vi bro mellem livskompetence og systemkrav" i *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring*. Red. Salling Olesen m.fl. NVR.

Elfert, M. 2015, UNESCO,” The Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning European” *Journal of Education*, 50 (1): 88-100.

Elkjær, B., 2012 “Et indblik i pragmatisk læringsteori – med udsigt til fremtiden”, i *49 tekster om læring* red. Illeris, K., Frederiksberg: Samfundslitteratur.
Elsborg, S., Hansen, T. J. og Hansen, V. R. 1999 *Den sociale arv og mønsterbrydere*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Elsborg, S., Jensen, U.H., Seeberg, P., 2005a ”Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne”. *Mønsterbryderprojektet 2004-2006, Arbejdsrapport om social mobilitet og intergenerational uddannelsesmobilitet, Rapport 1* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Elsborg, S., Jensen, U.H., Seeberg, P., 2005b ”At skabe succes”. *Mønsterbryderprojektet 2004-2006, Anbefalinger vedrørende mønsterbrud i ungdomsuddannelserne, Rapport 2* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Elsborg, S., Jensen, U.H., Seeberg, P., 2006 ”Udvikling og forskning i samspil” mønsterbryderperspektiv på de gymnasiale uddannelser”. *Mønsterbryderprojektet 2004-2006, Rapport 3* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Enggaard, E. & Aagaard, K. 2014 ”Meeting points in the VPL process - a key challenge for VPL activities” *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Eriksen Rask T., 2008, ”Fra kropslige erfaringer til forhandlingserfaringer – ændring i de sygeplejestuderendes omsorgserfaringer fra 1987-2002” *Kvinder, Køn & Forskning* 3: 33-42.

<https://tidsskrift.dk/index.php/KKF/article/viewFile/44287/84066>

(set 18.01.2016)

Eriksen, E.H., 1971 *Indsigt og Ansvar*. København: Hans Reitzels.

EUR-Lex 2007 *Access to European Union law* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/?uri=uriserv%3Ac11071> (set 18.02.2016)

European Commission 2001 *Making a European area of lifelong learning a reality*
[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUri-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF)
[Serv.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF) (Set 24.03.2018)

European Commission; Cedefop; ICF International 2014. *European inventory on validation of nonformal and informal learning 2014: country report Denmark*.
http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2014/870_54_DK.pdf
(Set 24.04.2018)

Faure, E. m. fl. 1972 *Learning to be: The world of education today and tomorrow*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>
(Set 28.04.2015)

Fauske, H., Nilsen, S. & Nygren, P. 2008, *Læring i fællesskab: En pædagogisk model for professionsuddannelser*. København: Dansk psykologisk forlag.

Fog, J. 2004, *Med samtale som udgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview* 2. udgave. København: Akademisk Forlag.

Folketinget 2015, L 3 *Forslag til lov om ændring af lov om fastsættelse af udgiftslofter for stat, kommuner og regioner for finansårene 2014-2017 og lov om fastsættelse af udgiftslofter for stat, kommuner og regioner for finansåret 2018*. [http://www.ft.dk/sam-](http://www.ft.dk/samling/20151/lovforslag/L3/som_vedtaget.htm#dok)
[ling/20151/lovforslag/L3/som_vedtaget.htm#dok](http://www.ft.dk/samling/20151/lovforslag/L3/som_vedtaget.htm#dok)
(Set 27.04.2017)

Gadamer, H-G. (1989 [1960]), *Truth and Method*. London: Sheed & Ward.

Gadamer, H-G. (1990 [1960]) "Wahrheit und Methode" JCB Mohr. (Poul Siebeck, (1990 [1960]). I *Hermeneutik en antologi om forståelse* red. Gulddal J. & Møller, M. København: Gyldendal 2005

Garavan, T.N. & McGuire, D. "Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and reality" *Journal of workplace Learning* 13 (4) MCB University Press.

Gerster, A.C. 2014 "From valuation to validation: competence-based approaches for career planning -The perspective of a bottom up stakeholder in Switzerland" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Goodson, I. & Adair, N. 2007 "Life History interviews: Voice, Research Process and Tales From the Field" i *Livshistoriskforskning og kvalitative interview* red. Petersen A. Glasdam, S & Lorentzen V. Viborg: Forlaget PUC

Gripsrud, B.H. & Mellon, K. 2017 "Dubrovnik-metoden -et analytisk værktøj til undersøgelse og forståelse af læreprocesser" i *Læring eller ikke-læring* red. Mellon K. Frederikshavn: Dafolo.

Guldager A. & Jacobsen, R.Ø. 2012, "Direkte og uhindret vej" *Fysioterapeuten* 9. <https://fysio.dk/fysioterapeuten/arkiv/nr.-9-2012/En-direkte-og-uhindret-vej> (set 25-04-2018)

Gullestand, M.1996 *Everday Life Philosophers -Modernity, Morality and Autobiography in Norway*, Oslo: Scandinavian University Press.

Morelock, J. 2017 "A systematic literature review of engineering identity: definitions, factors, and interventions affecting development, and means of measurement" *European Journal of Engineering Education* 42 (6):1240-1262.

Hansen, E.J 2011 *Uddannelsessystemet i et sociologisk perspektiv* København: Hans Reitzels

Hansen, E.J. 2015 *Social mobilitet : drøm, realitet, illusion* København: Hans Reitzels.

Hansen, J. 2012 *Bygningskonstruktøruddannelsens historie. Fra tegneundervisning for håndværkere til professionsbachelor* København: Konstruktørforeningen.

Hansson B. 2015 "Bare skør-normal: en analyse af en brugerstøttepraksis i psykiatrien". Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Harrits, G.S. & Olesen, S.G. 2012, *På vej til professionerne* Aarhus:ViaSysteme

Haastrup L. & Knudsen L.E.D 2015 *Teori & praksisdidaktik* 1. udgave, København: Forlaget UP-unge Pædagoger

Hiim H & Hippe E. 2005 *Didaktik for fag og professionslærere*. 1.udg. København: Gyldendal.

Hjort, A. 2016, "Udgifterne til SU eksploderer" 23. august 2016 <http://politiken.dk/indland/uddannelse/art5633301/Udgifterne-til-SU-eksploderer> (set 23.08.2016)

Hjort, K. 2004 "Hvad er egentlig værd at vide om professioner?" i *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*, red. Hjort, K. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. 2005 *Professionalisering i den offentlige sektor* Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. 2006a "Diskursen om kompetenceudvikling" *Nordisk Pedagogik* 26 333-345

Hjort, K. 2006b "Professionalisering af arbejdet med mennesker- honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF Fokus* 4 <http://www.ftf.dk/aktuelt/ftf-dokumentation/pjecer/artikel/professionalisering-af-arbejdet-med-mennesker-honnet-ambition-eller-demokratisk-noedvendighed/> (set 31.05.2016)

Hjort, K. 2012 *Det affektive arbejde* Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Hollway, W. & Froggett, L. 2013 Research In-Between Subjective Experience and Reality *HSR* red. Best & Schöder 38 (2): 140-157.

Holmgaard H., Madsen, L.M., Ulriksen, L. 2014 *Når forventninger ikke stemmer overens med virkeligheden. En undersøgelse af de studerendes valg og strategi i overgangen til de længere videregående teknat-uddannelser*. Dansk universitetspædagogik tidsskrift 9 (16): 44-57.

Honneth, A. 2006 *Kampen om anerkendelse* København: Hans Reitzel.

Horsdal, M. 1998 *Halvfemserfortællinger: nye hverdagshistorier fra Danmark* Valby: Borgens forlag.

Højberg, H. 2013 ”Hermeneutik, forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne i *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* red. Af Fuglsang, L., Olsen, P.B. & Rasborg K. Frederiksberg, Samfundslitteratur, 3. udgave.

Højvang, A.M. 2005 ”Fysioterapi i bevægelse og forandring – men hvordan og herhen?” i *Professionsidentitet i forandring* red. af Eriksen, T.R. og Jørgensen, A.M. København K.: Akademisk Forlag

Illeris, K. 2000 *Tekster om læring* 1. udg. Frederiksberg: Roskilde Universitetets forlag.

Illeris, K. 2003 *Voksenuddannelse og voksenlæring* 1. udg. Frederiksberg: Roskilde Universitetets forlag.

Illeris, K. 2011 *Kompetence Hvad-Hvorfor-Hvordan?* 1.udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. 2012 *Voksenuddannelse og voksenlæring* Frederiksberg: Roskilde Universitetets forlag.

Jarvis, P. 2012, ”Livslang læring – et flertydigt begreb” i *49 tekster om læring* red. Illeris, K., Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, C.N. 2005, ”Indledning” i *Voksnes læringsrum* red. Jensen, C.N. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.

Jensen, K.B., Kolodziejczyk & Jensen, T.B. 2010 *Frafald på professionsbacheloruddannelserne – hvordan klarer uddannelsesinstitutionerne sig?* København K: AKF.

Johannsen, Ulriksen, Holmgaard ”Deltagerforudsætninger” i *Universitets pædagogik* red. Rienecker, L., Jørgensen P.S., Dolin, J. Ingerslev, G.H. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Johnsen, H. & Mark 2016a, "Metoder i narrative samtaler med IKV-studerende" i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* Red. Salling Olesen, H. & Aagaard, K. NVR.

Johnsen, H. & Mark 2016b, "Et anerkendende fællesskab", i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* Red. Salling Olesen, H. & Aagaard, K. NVR.

Jørgensen I. 2012 "Må en fys. være fed?" *Danske Fysioterapeuter, Studenterbladet Truncus* 3.

Jørgensen, P. 2017 "Fysioterapiens historie nationalt og internationalt" i *Basisbogen i fysioterapi* Red. Bjørnlund, Sojberg & Lund 2. udg. København: Munksgaard.

Jæger, M.M. 2003 "Mønstrebrydere og social arv i Danmark – perspektiver fra socialforskningsinstituttets udgdomsforløbsundersøgelse" AP 07 <https://www.sfi.dk/publikationer/moensterbrydere-og-social-arv-i-danmark-10753/> (Set 13.02.2018)

Kondrup, S. 2012 "*Livslang læring for alle? En arbejdslivshistorisk undersøgelse af det ufaglærte arbejdsliv som betingelse for livslang læring og opkvalificering*" Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet. http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8910/1/sissel_fin.pdf (set 22.02.2016)

Kvale, S. 2001, *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København: Hans Reitzels forlag.

Lave, J. & Wenger E. 2012, "Social læring" i *49 tekster om læring* red. Illeris, K. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Larsen m.fl. 2016 "Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver" *SOSIOLOGI I DAG*, 46 (3-4):110-129

Larsen, N., Enggaard, E. & Dahler, A. 2011 "Dokumentation og vurdering mellem kontrol og udvikling" i *Anerkendelse af realkompetencer* red. Aagaard, K & Dahler, A. Aarhus: System.

Larsen, S.E. 2005 "Klar, parat, start! – om viden, voksne og kompetence" i *Voksnes læringsrum* red. Jensen. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene

Larsen, T.V 2013 "Snak dig ind på uddannelsen" *Børn og Unge* 3:10

Lárusdóttir, F.M. 2014 "Increasing employability of low qualified workers through the development of skills recognition system in adult education An IPA-funded project in Iceland, 2012-2015" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Laursen, P.F. 2004 "Hvad er egentlig pointen ved professioner?" i *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*, red. Hjort, K. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Laursen m.fl. 2005 *Professionalisering – en grundbog* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Leithäuser, T. 2013 "Psychoanalysis, Socialization and Society – The Psychoanalytical Thought and Interpretation of Alfred Lorenzer", *HSR*. red. Best & Schöder 38 (2): 56-70.

Leithäuser, T. & Volmerg B. 1988 *Psychoanalyse in der Sozialforschung*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Leth, J.B. & Baagøe Nielsen, S. 2018 "Individuel kompetencevurdering (IKV) – som vej til et bredere læringsbegreb?" i *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring*. Red. Salling Olesen, Husted, Aagaard. Århus: NVR.

Leushuis, P. 2014 "The Quality Code on Validation of Prior Learning in The Netherlands: past, present and near future" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Lindholm, J. 2018 "Hverdagsliv fortællinger om kompetencer i sundhedsuddannelserne" i *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring*. Red. Salling Olesen, Husted, Aagaard. Århus: NVR.

Lindquist m.fl. 2006 "Physiotherapy students' professional identity on the edge of working life" *Medical Teacher* 28 (3): 270-276.

Liveng, A. 2007 "Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring: Social- og sundhedshjælperelvers orienteringer mod omsorgsarbejdet og deres møde med arbejdets læringsrum" Ph.d.-afhandling Roskilde: Roskilde Universitet

Liversage, A. 2005 "Finding a Path- Labour Market Life Stories of Immigrant Professionals" Ph.d.-afhandling, Copenhagen Business School

Lorenzer, A. 1975, *Materialistisk socialisationsteori* København: Rhodos.

Lovtidende A 2016 *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi* BEK nr. 503 af 30/05/2016 <https://www.retsinformat.dk/forms/R0710.aspx?id=180536> (set 27.01.2017)

Mellon, K. 2016 "IKV-studerende med positive fremtidsperspektiver: om identifikation, rekonfiguration og professionssyntetisering" i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* red. Salling Olesen og Aagaard, A. Århus: NVR.

Mellon, K. 2018 "Identifikation med omsorg. På vej mod en ny professionsidentitet" i *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring*. Red. Salling Olesen, Husted, Aagaard. Århus: NVR.

Metropol 2017, *Optagelse uden adgangsgivende eksamen* <https://www.phmetropol.dk/uddannelser/fysioterapeut/optagelse#tab-Fysioterapeut-1:accordion-Ingenadgangsgivende> [set 20.03.2017]

Ministerie for børn, undervisning og ligestilling *Uddannelses Guiden* <https://www.ug.dk/> (set 08.02.2016)

Morelock, J.R. 2017 "A systematic literature review of engineering identity: definitions, factors, and interventions affecting development, and means of measurement", *European Journal of Engineering Education*, 42:6, 1240-1262

Morgan, D.H.J. 1992 *Discovering MEN, Critical studies on men and masculinities*, London: Routledge.

Nagbøl S. 2002 "Oplevelsesanalyse & Subjektivitet" i *Psyke og Logs*, 23 (1): 284-315.

Nielsen m.fl. 1994 "Arbejde og subjektivitet:- en antologi om arbejde, køn og erfaring" *Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*, 26 Roskilde: Roskilde Universitet,

Nielsen m.fl. 2015, "Mønstrebryderindsatser på videregående uddannelser – en forskningskortlægning" *SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd* 15:21 <https://www.sfi.dk/publikationer/moensterbryderindsatser-paa-de-videre-gaaende-uddannelser-2909> (Set 06.02.2018)

Nielsen, B.S 2002 "Socialisation" i *Psykodynamisk leksikon* red. Olsen, O.A. København: Gyldendal.

Nielsen, K. & Kvale, S 1999. *Mesterlære læring som social praksis* København: Hans Reitzels Forlag

Nissen, T. 2000 "Indlæringsformer, særlige procedurekrav og kriterier" i *Tekster om læring*, red. Illeris, K. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.

NVR 2010 *Adgangsbevis, kompetencebevis og uddannelsesbevis* <http://viden-om-realkompetence.via.dk/hvad-er-realkompetence-1> i fanebladet Adgangsbevis, kompetencebevis og uddannelsesbevis (Set 08.02.2017).

NVR, 2016 *Adgangsbevis, kompetencebevis og uddannelsesbevis* <http://viden-om-realkompetence.via.dk/hvad-er-realkompetence-1> (Set 10.02.2017).

NVR 2016 *Adgangsbevis, kompetencebevis og uddannelsesbevis* Online <http://viden-om-realkompetence.via.dk/hvad-er-realkompetence-1> i fanebladet Begreberne RKV og IKV (set 10.02.2017)

NVR 2017 VIA livslang læring online <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/livslang-laering/program-for-realkompetence> (set 10.02.2017)

OECD 1996, *Recognition of Non-formal and Informal Learning* <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/recognitionofnon-formal-and-informal-learning-home.htm> (Set 22.05.2017)

Palumbo m.fl. 2014 ”VPL in Italy. A case from the University of Genoa” *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Piaget, J. 2000 ”Ligevægts begrebets rolle i psykologi” i *Tekster om læring* red. Illeris, K. Frederiksberg: Roskilde Universitetets forlag.

Pedersen, K. & Høyrup, S. 2003 ”Kampen om kompetencerne” i *Pædagogisk sociologi - en antologi* red. Bryderup, I.M. København NV: Danmarks pædagogiske Universitets Forlag.

Redman, P., Berewill, M. & Morgenroth, C. 2010 ”Special issue on Alfred Lorenzer: Introduction” *Psychoanalysis, Culture & Society* 15: 213–220.

Retsinformation 2000 *Loven om mellemlange videregående uddannelser* <https://w0.dk/~chlor/www.retsinformation.dk/lov/123433.html> (Set 06.04.2017).

Retsinformation 2009, *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som bygningskonstruktør, erhvervsakademiuddannelse til byggetekniker AK samt erhvervsakademiuddannelse til kort- og landmålingstekniker AK* <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=125668> (Set 11.04.2017).

Retsinformation 2016a *Lov om ændring af lov om adgangsregulering ved videregående uddannelser* <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186021>/(Set 15.03.2017).

Retsinformation 2016b *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i fysioterapi* <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=180536> (Set 23.03.2017)

Retsinformation BEK nr. 85 2016 *Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser* <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2016/85> (Set 22.09.2016)

Retsinformation 2017 *Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser* <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=186297> (Set 04.05.2017)

Rømer, T.A. 2010 *Uddannelse i spænding: åbenhjertighedens, påmindelsens og tilsynkomstens pædagogik* Århus: Forlaget Klim

Salling Olesen, H. & AAGAARD, K. 2016, *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* Århus: NVR.

Salling Olesen, H., Husted, B. & Aagaard, K. 2018, *Livserfaring og kompetenceudvikling. Individuel kompetencevurdering som bidrag til livslang læring* Århus: NVR.

Salling Olesen H. 1985 Voksenundervisning – hverdagsliv og erfaring *Unge pædagogs serie*. B, nr. 42 København.

Salling Olesen H. m.fl. 1999 "Livshistorieprojektet - voksnes liv og læring" <http://forskning.ruc.dk/site/files/38631678/Livshistorieprojektet.pdf> [Set 01.03.2018).

Salling Olesen, H. 2000a "Erfaringsbegrebet" i *Tekster om læring* Red. Illeris, K., 1. udg. Frederiksberg: Roskilde Universitets forlag.

Salling Olesen, H. 2000b "Professionel læring og personlig udvikling" *Livshistorieprojektet Småskrift* nr. 6, Roskilde Universitetscenter.

Salling Olesen, H. 2000c "Professional Identity as Learning Processes in Life Histories" *Livshistorieprojektet Småskrift* nr. 12, Roskilde Universitetscenter.

Salling Olesen, H. 2002a "Experience, language and subjectivity in life history approaches" *Livshistorieprojektet Småskrift* nr. 14, Roskilde Universitetscenter.

Olesen, H. S. 2002b "Udforskningen af det problematiske subjekt: livshistorie, subjektivitet, erfaring". I K. Weber (red.), *Læring på livstid: forskningsperspektiver på livslang læring* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Salling Olesen, H. 2003 "Individualisering –fast food eller fælles buffet? Behovet for ny uddannelse tænkning" i, *Uddannelsesreformer og levende mennesker: uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*. Red. Sommer, F.M. & Andersen. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Salling Olesen, H. 2004 "Har professioner en fremtid? Kan de professionelle skabe den?: Viden, arbejde og køn" i *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser*, red. Hjort. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Salling Olesen, H. 2005 "Kvalifikation og kompetence" i *Voksenpædagogiske opslagsbog: alfabetisk ordnet* red. Cornelius & Schnack 3. Udg. København: Christian Ejlers.

Salling Olesen, H. 2007 "Theorising learning in life history: A psychosocietal approach" i *Studies in Education of Adults* 39 (1): 38-53.

Salling Olesen, H. 2012 "Erfaringsbegrebet" i *49 tekster om læring* red. Illeris, K., Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Salling Olesen, H. 2013 "Learning and the psycho-societal nature of social practice : Tracing the invisible social dimension in work and learning". Paper presented at *7th European Research Conference*, Berlin, Tyskland.

Salling Olesen 2014 "The invention of a new language of competence – a necessary tool for lifelong learning policy" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Salling Olesen, H. 2017a "Learning and Experience - a Psycho-societal Approach" i *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* red. Milan, M m.fl. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Salling Olesen, H. 2017b "Læringsbarrierer, læringsmodstand og læringsfor-svar -prismer for en historisk konfliktudfoldelse" i *Læring eller ikke-læring* red. Mellon K. Frederikshavn: Dafolo.

Salling Olesen, H, & Weber, K. 2012 " Socialization, Language, and Scenic Understanding. Alfred Lorenzer's Contribution to a Psycho-Societal Methodology" *HJR*, red. Best & Schöder 38 (2): 26-55.

Schmidt, C. 2007 "Fra pædagogstuderende til pædagog: livshistoriens potentiale i forhold til at forstå læring som subjektiv tilegnelse." Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Schütze, F. 1983 "Biographieforschung und narratives Interview" *Neue Praxis*, 3.

Serbati m.fl. 2014 "An academic path to recognize experiential learning -the case of Padua University" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Sommer, F. & Andersen A.S. 2003 "Indledning" i *Uddannelsesreformer og levende mennesker: uddannelsernes erhvervsretning i livshistorisk perspektiv*. red. Sommer, F. & Andersen, A.S. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Styrelsen for videregående uddannelser 2015 *Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser* <https://www.retsinformat.dk/forms/r0710.aspx?id=168900> (Set 01.02.2016).

Thomas, B. 2014 "The experience of the *cites des Métiers* in the French context of Validation of Prior Learning" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Thomsen, D.K. 2013 *Livshistorien* Århus: Aarhus Universitetsforlag

Thomsen, J.P. 2015 "Maintaining inequality effectively? Access to higher education programs in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984-2010." *European Sociological review*, jcv 067

Thomsen, R. Mathiasen C. & Wahlgren, B. 2013, *Vejledning og kompetenceafklaring i danske fængsler* NCK & DPU

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

UCC 2017 *Individuel kompetencevurdering* <https://ucc.dk/optagelse/saadan-soeger-du/ikv> (Set 21.03.2017).

UCL 2017 *Optagelse via IKV* <https://ucl.dk/uddannelser/fysioterapeutuddannelsen/optagelse-og-ansoegning-fysioterapeutuddannelsen/saadan-soeger-du-fysioterapeutuddannelsen/> (Set 20.03.2017).

UCN 2014 *Studieordning for bygningskonstruktører fælledelen* <http://www.ucn.dk/Files/Billeder/ucn/Uddannelser/Bygningskonstrukt%C3%B8r/Studieordning-f%C3%A6llesdel-efter%C3%A5r-2014-bygningskonstrukt%C3%B8r.pdf> (Set 01.02.2016).

UCN 2017a *Bygningskonstruktør adgangskrav* <https://www.ucn.dk/uddannelser/bygningskonstruktør/adgangskrav-og-optagelse/adgangskrav-og-udvalgelseskriterier> (Set 23.03.2017)

UCN 2017b *Bygningskonstruktør/Uddannelsens indhold* <https://www.ucn.dk/uddannelser/bygningskonstruktør/uddannelsens-indhold> (Set 22.03.2017)

UCN 2017c *Fysioterapeut/Praktik* <https://www.ucn.dk/uddannelser/fysioterapeut/uddannelsens-indhold/praktik> (Set 22.03.2017)

UCN 2017d *Fysioterapeut/adgangskrav og optagelse Online* <https://www.ucn.dk/uddannelser/fysioterapeut/adgangskrav-og-optagelse> (Set 22.05.2017).

UCN 2017e *Fysioterapeut/Uddannelsens indhold* <https://www.ucn.dk/uddannelser/fysioterapeut/uddannelsens-indhold> (Set 22.03.2017).

UCN 2017f *Individuel kompetence vurdering* <https://www.ucn.dk/uddannelser/bygningskonstruktør/adgangskrav-og-optagelse/individuel-kompetence-vurdering> (Set 20.03.2017).

UCSJ 2017 *Individuel kompetencevurdering* <http://ucsj.dk/optagelse/individuel-kompetencevurdering-ikv/> (Set 21.03.2017)

UCSyd 2017 *Individuel kompetencevurdering* <https://www.ucsyd.dk/uddannelser/fysioterapeut/optagelse-og-oekonomi/individuel-kompetencevurdering/> (Set 21.03.2017).

Uddannelses og forskningsministeriet 2015 *Hovedtal- Den koordinerede tilmelding (KOT)* <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/grundtal-om-sogning-og-optag/kot-hovedtal> (Set 29.01.2016).

Uddannelses og forskningsministeriet 2015 & 2016, *Fremdriftsreformen* <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/indsatsomraeder/fremdriftsreformen> (Set 15.03.2017).

Uddannelses og forskningsministeriet 2017a *Tilskud til uddannelse* <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/universiteter/okonomi/uddannelsesbevillinger>. (Set 22.03.2017).

Uddannelses og forskningsministeriet 2017b *Tilskud* <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/okonomi/tilskud> (Set 22.03.2017).

Ulriksen, L. 2004 "Den implicitte studerende" *Danske Pædagogiske Tidsskrift* (3): 48-59

Ulriksen, L., Murning, S., & Ebbensgaard, 2009 *Når gymnasiet er en fremmed verden – eleverfaringer -social baggrund -fagligt udbytte* 1. udg. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet 2007, *Danmark's strategi for livslang læring* <http://static.uvm.dk/Publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf> (Set 15.03.2017).

Undervisningsministeriet, Styrelsen for IT og Læring 2017 *Min kompetence mappe* <https://www.minkompetencemappe.dk/> (Set 05.04.2017)

UNESCO (2016) *About us* <http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco> (Set 29.08.2016).

Ursic, M. & Gabrscek S. 2014 "Validation of Prior Learning (VPL) in the context of Slovenia higher education -a case study" *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

Vejrup, K.S, & Vilstrup, J. 2016, "Individuel kompetencevurdering sygepleje-uddannelsen" i *IKV, individuel kompetencevurdering ved professionsuddannelserne – livslang læring i praksis* Red. Salling Oelsen & Aagaard, K. Århus: NVR.

Van Kleef, J. 2014 "Adopting practical strategies to enhance in Validation of Prior Learning *Linkages of VPL – Validation of prior learning as a multi-targeted approach for access to learning opportunities for all*. European Centre for Validation of Prior Learning.

VIA 2017, *Individuel kompetencevurdering* <http://www.via.dk/uddannelser/optagelse/kompetencevurdering> (Set 20.03.2017).

Wackerhausen, S. 2004, "Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder" i *Videntoori, professionsuddannelse og professionsforskning* red. Hansen, N.B. & Glee-rup, J. Odense: Syddansk Universitetsforlag

WCPT 2014, *Policy statement: Description of physical therapy* <http://www.wcpt.org/policy/ps-descriptionPT> (Set 13.03.2016)

Weber, K. 1995 Ambivalens og erfaring: mod et kønsdifferentieret læringsbe-greb: en analyse af kvinders læreprocesser i Fagbevægelsens interne uddannel-sessystem. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetsforlag.

Weber, K. 1999 "Voksenlivets rejse – livshistorien mellem positivisme og kon-struktionisme" *Livshistorieprojektet Småskrift nr. 5* Roskilde: Roskilde Universi-tetscenter.

Weber, K. 2001 "BROK, BROK, BROK, -om hverdagsliv, livshistorie og am-bivalens i læreprocesser." i *Bøjelighed og tilbøjelighed, livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Weber, K. 2003 "Forandringserfaring og arbejdsidentitet" I *Uddannelsesreformer og levende mennesker. Uddannelsesreformer i et livshistoriske perspektiv* red. Andersen, A.S. & Sommer, F. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Weber, K. 2005 "Rummelige pædagoger – kompetencejunglen som indre og ydre realitet?" *BUPL & SL* 32.

Weber, K. 2010 "Professional learning between past experience and future work" *Frontiers of education in China* 5(3):329-346

Weber, K. 2013 "Learning, Work, and Language Games", *HSR*, red. Best & Schöder 38 (2) 91-106.

Wormslev M. & Skall H.F. 2010 *Professionens og fysioterapiuddannelsens historie i Basisbogen i fysioterapi*, Red. Bjørnlund, Sojberg & Lund 2. udg. København: Forlaget Munkegaard Danmark.

12. Bilag

1. Søgning på ERIC databaserne
2. Søgning på databasen DDF
3. Søgning på UC viden
4. Bygningskonstruktøruddannelsens 6 kompetencer
5. Fysioterapeutuddannelsens 15 kompetencer
6. Samtykke erklæring
7. Kontakt til de studerende
8. Støttespørgsmål

Bilag 1 Bygningskonstruktør kompetencer efter endt uddannelse

I bekendtgørelse for professions bachelor som bygningskonstruktør beskrives følgende kompetencer en bygningskonstruktør besidder efter endt uddannelse.

- 1) **lede**, projektere, **planlægge** og **udføre** komplekse bygge- og anlægsopgaver, selvstændigt og i samarbejde med andre professionelle,
- 2) **identificere** eget videns- og læringsbehov og **tilegne** sig ny viden og omsætte denne i praksis i forhold til professionen,
- 3) **håndtere kommunikation** mellem brugere, bygherrer, rådgivere, projekterende og udførende om teknisk projektering, udbud og gennemførelse af komplekse bygge- og/eller anlægsopgaver,
- 4) **håndtere** administrative opgaver og projektstyring inden for bygge-/anlægsområdet,
- 5) **håndtere** samfundsmæssige og teknologiske aspekter i udformning og bearbejdning af byggeprojekter,
- 6) **håndtere** sociale kulturelle og etiske forhold i udformning og bearbejdning af byggeprojekter samt indgå i ledelses- og samarbejds-mæssige sammenhænge med andre med anden uddannelsesmæssig, sproglig og kulturel baggrund (Retsinformation, 2017)

Bilag 2 Fysioterapeutens kompetencer

Den uddannede kan

- 1) **selvstændigt håndtere og tage ansvar for** udførelse, formidling og ledelse i forhold til udredning, diagnostik, behandling og genoptræning, sundhedsfremme, optimering af sundhed, samt forebyggelse og rehabilitering,
- 2) selvstændigt **håndtere** professions- og forskningsbaseret viden i professionelle sammenhænge og kunne følge, anvende og deltage i forsknings- og udviklingsarbejde inden for såvel tværprofessionelle som fysioterapeutiske professionsområder i såvel offentlig som privat sektor,
- 3) **udøve selvstændig** professionel vurdering i unikke og komplekse situationer og i samarbejde med øvrige sundhedsprofessionelle bidrage til at udnytte de samfundsmæssige ressourcer effektivt og sikkert gennem evaluering, dokumentation og kvalitetssikring,
- 4) **selvstændigt lede og udvikle** nye virksomhedsområder i relation til samfund og sundhed, der understøtter iværksætteri samt sundhedsteknologisk og borgerdreven udvikling inden for offentlig og privat sektor,
- 5) **selvstændig indgå** i en situationsbestemt terapeutisk relation til borgercenterede ydelser - med udgangspunkt i gældende etiske retningslinjer, patientsikkerhed og krav til journalføring og identificere og håndtere de etiske dilemmaer, der opstår under professionsudøvelsen,
- 6) **selvstændigt identificere** borgere med behov for ernæringsindsats samt gennem tværfagligt samarbejde med ernæringsfagligt personale at udarbejde helhedsorienterede rehabiliteringsplaner,
- 7) **påtage sig selvstændigt** ansvar som koordinerende og ledende inden for de sundhedsmæssige implementeringer og interventioner i behandlende, sundhedsfremmende, forebyggende og rehabiliterende praksis,
- 8) **tilpasse sig nye** situationer og være innovativ i løsning og beslutningstagning individuelt og i samarbejde med borgerne og andre samarbejdspartnere,
- 9) **udvikle egen** viden og færdigheder gennem livslang læring,
- 10) **selvstændigt anvende og integrere** national og international forskningsbaseret litteratur samt resultater med henblik på at integrere disse i professionsudøvelsen og udviklingen,
- 11) **håndtere og selvstændigt** indgå i kommunikation i forskellige kontekster, herunder indgå i en ligeværdig, dialogbaseret og værdiskabende relation med borgere, patienter, pårørende og tværprofessionelle samarbejdspartner,

- 12) **håndtere og selvstændigt** indgå i tværprofessionelt og tværsektorielt samarbejde og med afsæt i et helhedsperspektiv understøtte borgeren og patienten som en central og aktiv aktør i det individuelle forløb,
- 13) **håndtere og påtage sig ansvar** for professionsrelevant teknologi, herunder informations- og kommunikationsteknologi i den relevante kontekst,
- 14) **håndtere og påtage sig ansvar** for kvalitetssikring og kvalitetsudvikling og
- 15) **udvise ansvarlighed og holde sig** fagligt ajour ud fra en forståelse for og identifikation af egne læreprocesser og udviklingsbehov (Retsinformation, 2016a)

Bilag 3 Søgning i ERIC Kombinationssøgning

Søgestrategi

Jeg har foretaget en søgning på ERIC og herunder databaserne; Academic Search Premier, Education Research Complete, Library, Information Science & Technology Abstracts, PsycINFO, SocINDEX with full text, som anvendes indenfor uddannelsesforskning, sociologi og psykologi.

Jeg bruger søgeordene recognition of prior learning, der giver 445 hits, participation, der giver 553.599 hits, higher education 1.550.636 hits og education 7.352.494.

En kombinationssøgning mellem “recognition of prior learning”/ “participation”/ “higher education” giver 9 hits (bilag 3). Efter gennemlæsning af abstracts, bliver to er frasorteret (nr. 2 & 8), da det er opsamling af conference papers. En sorteres fra, da den er skrevet på litauisk (nr. 6), en frasorteres, da det er et filosofisk skriv om fleksibel læring (nr. 9), en sorteres fra, da det handler om Bologna processen (nr. 7), en sorteres fra, da det omhandler Sydafrikas universitetssystems historiske udvikling (nr. 3), en sorteres fra det canadiske PLAR, som er et krediteringssystem (nr. 5) og en frasorteres, da det omhandler implementering af RPL (nr. 4). Og den sidste (nr. 1) er ej heller relevant i forhold til afhandlingen. Hermed gav denne søgning ingen relevante artikler.

Jeg prøver at udvide søgning ved at erstatte higher education med education, så bliver søgeordene/ ”recognition of prior learning”/ ”participation” /”education”. Søgningen giver 21 hits (bilag 3), otte er genganger fra ovenstående søgning, og er derfor frasorteret (nr. 3,4, 9, 12,13,14, 15, 21). To frasorteres, da den handler om anerkendelse og partnerskab i aktionsforskning (nr. 1 & 16), en frasorteres, fordi den handler om, hvad man lærer af selv RPL processen (nr. 2), en frasorteres, da den handler om sikring af selve valideringsprocessen (nr. 5). Den næste frasorteres, fordi den handler om, hvordan tredje lande kan bruge anerkendelse af livslang læring til at opbygge samfundet (nr. 6). Den næste er frasorteret, fordi den omhandler flytning (nr. 7). Den efterfølgende er frasorteret, fordi den handler om validering og læringen udenfor det formelle uddannelsessystem (nr. 8). Den næste er frasorteret, da den handler om, hvordan man får mangfoldiggjort læreruddannelsen, således elevernes læring

forbedres (nr. 11). To frasorteres, fordi de omhandler erhvervsuddannelser (nr. 17 & 19). En frasorteres, da det er en rapport om, hvordan man får voksne tilbage i uddannelse (nr.18). Det sidste hit (nr. 20) er ligeledes frasorteret, da der er tale om konference papers.

Jeg ender op med en relevant artikel i forhold til problembaggrundens fokus, de studerendes perspektiv i forhold til uddannelsesdeltagelse og identitet, som jeg præsenterer i opgavens kapital 2. *Trajectories in teacher education: Recognising prior learning in practice*

Recognition of prior learning/ participation/higher education

The screenshot shows a Google Scholar search results page. The search query is "Recognition of prior learning/ participation/higher education". The results are listed in a table-like format with columns for the article title, author, year, and a link to the full text. The first result is "Twenty-Five Years After—Rebuilding the Lifelong Learning System in the Czech and Slovak Republic: Progress, Challenges and Lessons Learned from a Narrative Research" by Štěrbová, Tereza, published in 2013. The second result is "Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times" by Klapálek, David, published in 2013. The third result is "Education scholarship in Higher Education in South Africa, 1995-2006" by Steyn, S., published in 2013. The fourth result is "The Truth and Reconciliation Commission in the Faculty of Education of the University of Pretoria, South Africa" by Motalang, Julia, published in 2013. The fifth result is "Achieving Our Potential: An Action Plan for Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) in Canada" by Montrose, Mary, published in 2013. The sixth result is "Suaugusiųjų patirties ir neformaliojo ir informalaus mokymosi pripažinimo universitetinėse studijose" by Štěrbová, Tereza, published in 2013. The seventh result is "Bologna with Student Eyes, 2007" by Minick, Anne, published in 2007. The eighth result is "Working Knowledge: Productive Learning at Work. Proceedings [of the] International Conference (Sydney, Australia, December 10-13, 2000)." by Smith, Colin, published in 2000. The ninth result is "Learning and the 'F' World" by Hart, Ian, published in 2000. The page also includes a sidebar with filters for "Refine Results" and "Search Results: 1 - 9 of 9".

- 17 **Recognition of Prior Learning in the Vocational Education and Training Sector.**  
-  By: Coleman, Karen; Crockett, Simon; Berman, Andrew. 2003. 75 pp. (E0405716), Database: ERIC
- Subjects:** Access to Education, Educational Policy, Educational Research, Experiential Learning, Foreign Countries, Informal Education, Nonformal Education, Nontraditional Education, Participation, Postsecondary Education, Prior Learning, Recognition (Achievement), Secondary Education, Student Attitudes, Student Certification, Student Characteristics, Student Experience, Transfer Policy, Vocational Education, Work Experience
-  [Check NFE for full text](#)
-
- 18 **Final Report of the MLA Committee on Lifelong Learning: Helping Adults Return to Learning To Improve Their Employment Potential and Realize Their Career Goals.**  
-  By: Adults Learning, Education. 2002. 19 pp. (E0427026)
- Full Text from ERIC, Database: ERIC**
- Subjects:** Access to Education, Adult Education, Adult Learning, Adult Literacy, Adult Students, Career Development, Coordination, Counseling Services, Definitions, Delivery Systems, Educational Benefits, Educational Needs, Educational Objectives, Educational Opportunities, Educational Policy, Educational Technology, Employment Potential, English (Second Language), Financial Support, Foreign Countries, Government Role, Lifelong Learning, Library Education, Nontraditional Students, Policy Formation, Position Papers, Postsecondary Education, Prior Learning, Public Policy, Role of Education, Rural Areas, Rural Education, Skill Development, State Surveys, Surveys, Urban Areas, Urban Education
-  [Check NFE for full text](#)
-
- 19 **Women in Vocational Education and Training: An Analysis of 1996 and 1999 Data.**  
-  By: Phan, Dawn. 2001. 34 pp. (E0407331), Database: ERIC
- Subjects:** Academic Achievement, Comparative Analysis, Course Selection (Students), Credits, Data Analysis, Disabilities, Education from Resettlement, Educational Attainment, Educational Trends, Employment Patterns, Employment Qualifications, English (Second Language), Enrollment Trends, Equal Education, Ethnic Groups, Females, Foreign Countries, Geographic Regions, Immigrants, Indigenous Populations, Limited English Speaking, Males, Minority Groups, National Surveys, Nontraditional Occupations, Outcomes of Education, Postsecondary Education, Prior Learning, Regional Characteristics, Secondary Education, Sex Differences, Tables (Data), Trend Analysis, Unemployment, Vocational Education, Women's Education
-  [Check NFE for full text](#)
-
- 20 **Working Knowledge: Productive Learning at Work. Proceedings [of the] International Conference (Sydney, Australia, December 10-13, 2000).**  
-  By: Symes, Dawn. 2000. 367 pp. (E0441080)
- Full Text from ERIC, Database: ERIC**
- Subjects:** Academic Achievement, Certification, Computer Mediated Communication, Cooperative Education, Developing Nations, Education from Resettlement, Educational Development, Educational Research, Employment, Employment Experience, Epidemiology, Ethnography, Experiential Learning, Family Development, Family Literacy, Foreign Countries, Handicapped, Higher Education, Industrial Training, Informal Education, Inquest Programs, Job Training, Library Education, Postsecondary Education, Secondary Education, Teleconferencing, Vocational Education, Work Environment, Work Ethics, Workplace Literacy
-  [Check NFE for full text](#)
-
- 21 **Learning and the F Word.**  
-  By: Hart, Len. Educational Media International. JAH2006, Vol. 37 Issue 2, p98-101, 4p. DOI: 10.1080/09523080410001600000. Database: Academic Search Premier
- Subjects:** OPEN Learning, EDUCATION, Educational Support Services, All Other Miscellaneous Schools and Institutions, Administration of Education Programs
-   [PDF Full Text \(PDF\)](#)  [Check NFE for full text](#)  [Punch's Media](#)

Page: 1

Bilag 4 Søgning i Den danske forskningsdatabase

[illegible]

2. RKV/IKV - et erfaringsbaseret katalog om individuel realkompetencevurdering

Forfattere: Ankerstjerne, Jan; Larsen, Erik Plambæk; Ejstrup, Jette; et al.
Type: Rapport
Resumé: Et udviklingsprojekt med afsæt i vejleders og underviseres erfaringer med og inspiration til vurdering af realkompetencer....
Udgiver: UCN Forlag, 2012
ORCID: 0000-0002-0169-5321

Udgangspunkt:  Danske Professionshøjskoler 

Institutioner:  Danske Professionshøjskoler 

3. Taler vi samme sprog, når vi taler om IKV, RKV og anerkendelse af realkompetencer?

Forfattere: Nistrup, Ulla; Aagaard, Kirsten
Type: Tidsskrift-artikel
Udgivet i: Fokus På Realkompetencer, 2009, Issue 3, p. 3-12
Resumé: Artiklen tager fat på den begrebsforvirring, der findes inden for feltet realkompetencevurdering. Artiklen forsøger at analysere baggrunden for forvirringen og lægger op til, at der kommer større sikkerhed i brugen af begreber når vi arbejder med taler og skriver om realkompetencer....
Institutioner: Danske Professionshøjskoler 

4. Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker. 99 ☐ Vælg

Forfattere: Jakobsen, Ann Elsebeth Husted; Troelsen, Gitte Charlotte
Type: Bog-kapitel
Udgivet i: *liv. Individuel Kompetencevurdering Ved Professionsbacheloruddannelserne*, 2016, p. 42-55
Udgiver: VIA University College
Fuldstændig titel:  Danske Professionshøjskoler 
Institutioner:  Danske Professionshøjskoler 

5. Anerkendelse af realkompetencer

Forfattere: Nistrup, Ulla; Lund, Anne
Type: Rapport
Resumé: Rapporten beskriver og analyserer udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer i Danmark i 2008 - 2009. Undersøgelsen er en forskningsbaseret undersøgelse, som er lavet i regi af Nationalt Center for kompetenceudvikling. Undersøgelsen er delt i to faser. Fase et e...
Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 2010
Institutioner: Danske Professionshøjskoler 

6. Den danske model

Forfattere: Nistrup, Ulla; Lindhardt, Mette; Ramsing
Type: Tidsskrift-artikel
Udgivet i: Fokus På Rkv, 2008, Issue 1, p. 3-7
Resumé: Artiklen skitserer det kendetegnet mæden hvorpå vi i Danmark foretager realkompetencevurderinger, bl.a. set i lyset af de europæiske guidelines for arbejdet m

BEGRENS DIN SØGNING

- Type
- Udgivelsesår
- Forfatter
- Forskningsinstitution
- Tidskriftets titel
- Indberetningsår
- Sprog
- Videnskabeligt niveau
- Publikationsstatus
- Review type
- Hovedforskningsområde

Publikationsstatistik

Du søgte efter:

læring

Tidligere | 1 - 10 af 6.943 | Slet

Gem og eksportér | Sortér - relevans | 10 per side

1. Læring

Forfattere: Aulud, Lena
Type: Bog-kapitel
Udgivet i: Rehabiliterende Sygepleje: Fra Begreb Til Klinisk Praksis, 2014, p. 33-41
Hovedforskningsområde: Medical science
Serie: Pædagogik Og Læring
Udgiver: Munksgaard
Institutioner: Danske Professionshøjskoler
Aarhus Universitet

2. Læring

Forfattere: Riis, Knud

BEGRENS DIN SØGNING

- Type
- Udgivelsesår
- Forfatter
- Forskningsinstitution
- Tidskriftets titel
- Indberetningsår
- Sprog
- Videnskabeligt niveau
- Publikationsstatus
- Review type
- Hovedforskningsområde

Publikationsstatistik

Du søgte efter:

uddannelsesdeltagelse

1 - 10 af 10

Gem og eksportér | Sortér - relevans | 10 per side

1. Udsatte unges uddannelsesdeltagelse

Forfattere: Larsen, Lene; Wulf-Andersen, Trine Østergaard; Nielsen, Steen Baagø; et al.
Type: Tidskrift artikel
Udgivet i: Sociologi I Dag, 2016, Vol 46, Issue 3-4, p. 110-129
Resumé: Det er i dag i stigende grad et krav, at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Spørgsmålet om udsatte unges **uddannelsesdeltagelse** tematiseres ofte i termer af fravæld og manglende motivation, hvilket skygger for opmærksomhed på, hvordan unges ofte komplekse situation ser ud i sin helhed...
Hovedforskningsområde: Humanities
ORCID: 0000-0003-2725-5110, 0000-0002-9726-9158, 0000-0002-5455-2340
Fulltekstadgang: Roskilde Universitet
Institutioner: Roskilde Universitet

KV og Læring

KV Læring Søg... Udvalgte (0) Historik

BEGRÆNS DIN SØGNING

Type x

Udgivelsesår x

Forfatter x

Forskningsinstitution x

Tidsskrifts titel x

Indberetningsår x

Spring x

Videnskabeligt niveau x

Publikationsstatus x

Review type x

Hovedforskningsområde x

1. KV-studerende i et livshistorisk perspektiv x Udvalgte (0) Historik

Forfatter: Mellem, Karsten

Type: Bogs kapitel

Udgivet i: **IKV**, Individuel kompetenceudvikling ved Professionsbacheloruddannelserne, Læring i Praksis, 2016, p. 18-33

Resumé: Denne artikel handler om to professionsbachelor-studerende, søgning gennem individuel kompetenceudvikling (IKV) og deres forståelse og ønske til deres uddannelses- og karriereudvikling. De to IKV-studerende, Amanda og Adam, er optaget på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen, Århus.

... viser at de begge igennem studiet klæber sig en ny professionsidentitet, og den identifikationsproces der indikerer tabet med rekrutteringen af tidligere **læring** med den nye **læring** og ønske og således en form for professionsgenkendelse. De har begge positive fremtidsperspektiver, men ikke som...

Hovedforskningsområde: Humaniora

Udgivet: Roskilde Universitet

Publikationsår: Roskilde Universitet

Institution: Roskilde Universitet

IKV uddannelsesdeltagelse

Den Danske FORSKNINGSDATABASE SØGNING Publikationer & Forskere OPEN ACCESS Indikator

Publikationer Forskere

IKV uddannelsesdeltagelse Søg... Udvalgte (0) Historik

IKV uddannelsesdeltagelse x

Din søgning fandt ingen poster

Prøv at søge bredere ved at fjerne evt. søgefiltre eller ved at begrænse antallet af søgeord, som du søger efter.

Få mere hjælp til søgning ved at klikke på spørgsmålstegnet i søgefeltet.

SITEMAP

- Søgning
- Statistik
- Vejledning
- Data
- FAQ
- Kontakt

Open Access

- Overblik
- Udvælgelse
- FAQ
- Kontakt

Om Basen

- Institutioner
- Relevante historier
- Cookies og privatlivspolitik

Den Danske FORSKNINGSDATABASE SØGNING Publikationer & Forskere OPEN ACCESS Indikator

Publikationer Forskere

IKV identitet Søg... Udvalgte (0) Historik

IKV identitet x

Din søgning fandt ingen poster

Prøv at søge bredere ved at fjerne evt. søgefiltre eller ved at begrænse antallet af søgeord, som du søger efter.

Få mere hjælp til søgning ved at klikke på spørgsmålstegnet i søgefeltet.

Den Danske
FORSKNINGSDATABASE

SØGNING
Publikationer & Forskere

OPEN ACCESS
Indikator

Publikationer

Forskere

IKV identitetsproces

Søg ...

Udvalgte (0)

Historik

Publikations-statistikker

Du søgte efter:

IKV identitet

Din søgning fandt ingen poster

Prøv at søge bredere ved at fjerne evt. søgefiltre eller ved at begrænse antallet af søgeord, som du søger efter.

Få mere hjælp til søgning ved at klikke på spørgsmålstegnet i søgefeltet.

Bilag 5 Søgning på UC-viden

UC Viden – forsknings- og udviklingsaktiviteter i professionshøjskolesektoren.

Forside Personer Organisationer Projekter Undervisning Skriftlige produktioner Ikke-skriftlige produktioner

Forside » Skriftlige produktioner » Søgning

English

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidskriter

IKV

Avanceret søgning »

1 - 7 ud af 7

Sortering: Publiceringsår

2016

Jeg er her for at blive pædagogisk håndværker Jakobsen, A. E. H. & Troelsen, G. C. 1 maj 2016 *IKV, Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne*. Sølling Olsen, H. & Aagaard, K. (red.). Aarhus: VIA University College, s. 42-55 13 s.

Fremstilling » Bidrag til bog

2012

RKV/IKV - et erfaringsbaseret katalog om individuel realkompetencevurdering Ankerstjerne, J., Larsen, E. P., Eistrup, J., Holst, G. W., Carstens, G., Ibsen, M., Schirmer, A.-M., Brøbecher, H. & Oddershede, U. 2012 1 udg. Aalborg: UCN Forlag, 20 s.

Forskning » Rapport

2011

Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne: Interviewundersøgelse med studerende på sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser Ibsen, M. mar. 2011 *Individuel kompetencevurdering ved professionsbacheloruddannelserne*. Aagaard, K. (red.). Århus, 41 s.

Forskning » Bidrag til rapport

2010

Anerkendelse af realkompetencer: udbredelse, barrierer og gældende praksis Nistrup, U. & Lund, A. jan. 2010 København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 87 s.

Forskning » Rapport

2009

Beskrivelse og analyse af udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer: Katalog Nistrup, U. & Lund, A. feb. 2009 København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 88 s.

Forskning » Rapport

Taler vi samme sprog, når vi taler om IKV, RKV og anerkendelse af realkompetencer? Nistrup, U. & Aagaard, K. 2009 I : Fokus på realkompetencer, 3, s. 3-12 10 s.

Forskning » Artikel

2008

Den danske model Nistrup, U. & Lindhardt, M. R. 2008 I : Fokus på RKV, 1, s. 3-7 5 s.

Forskning » Artikel

Bog/rapport
-- Rapport (3)
Bidrag til bog/rapport/konference
-- Bidrag til bog (1)
-- Bidrag til rapport (1)
Tidsskrift/artikel
-- Artikel (2)

Via University College
University College Lillebælt
UCSJ
IHK
UCC
Professionshøjskolen Metropol
UCN
UC SYD
Danmarks Medie- og Journalisthøjskole

Udgivelsesår er 2027
Udgivelsesår er 2017
Udgivelsesår er 2016
Udgivelsesår er 2015
Udgivelsesår er 2014
Udgivelsesår er 2013
Udgivelsesår er 2012
Udgivelsesår er 2011

Har ikke fuldt tekst (5)
Har fuldt tekst (2)

Udgivet (7)
Under udarbejdelse
Afbrudt

Udgivet
Afsendt
Accepteret/in press
E-pub ahead of print
Ikke-udgivet

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

Fysioterapeutuddannelsen

[Avanceret søgning »](#)

1 - 10 ud af 721

Sortering: Publiceringsår

2017

Specific or general exercise strategy for subacromial impingement syndrome—does it matter?: A systematic literature review and meta analysis Shire, A. R., Støhr, T. B., Dahl, M. B., Overby, J. B., Jacobsen, J. S. & Christiansen, D. H. 17 apr. 2017 I: BMC Musculoskeletal Disorders. 18, 158, 18 s.

Forskning - peer review Artikel

HOW DOES PROGRESSIVE RESISTANCE TRAINING AND BALANCE TRAINING AFFECT GAIT AND FATIGUE IN PATIENTS WITH MULTIPLE SCLEROSIS - A STUDY PROTOCOL Callesen, J. L., Cattaneo, D., Brincks, J. & Daigas, U. 27 jan. 2017 Phd day 2017: University of Aarhus.

Forskning - peer review Poster

Pain-evoked trunk muscle activity changes during fatigue and DOMS. Larsen, L. H., Hirata, R. P. & Graven-Nielsen, T. 20 jan. 2017 I: European Journal of Pain.

Forskning - peer review Artikel

Impaired postural balance correlates with complex walking performance in mildly disabled persons with multiple sclerosis Brincks, J., Andersen, E. D., Sørensen, H. & Daigas, U. 3 jan. 2017 I: NeuroRehabilitation.

Forskning - peer review Artikel

Impaired postural control in children with developmental coordination disorder is related to less efficient central as well as peripheral control Specht, M. B., Christensen, S. B., Andersen, K. K., Bencke, J., Jensen, G. R. & Curtis, D. J. 1 jan. 2017 I: Gait & Posture. 51, s. 1-6

Forskning - peer review Artikel

Asymmetry in gait pattern following tibial shaft fractures - a prospective one-year follow-up study of 49 patients. Larsen, P., Læssøe, U., Rasmussen, S., Graven-Nielsen, T., Eriksen, C. B. & Eise, R. jan. 2017 I: Gait & Posture. 51, s. 47-51 s.

Forskning - peer review Artikel

Boo/rapport
-- Boo
-- Rapport
-- Kompendium
-- Lærebog
Bidrag til boo/rapport/conference
-- Bidrag til boo
-- Bidrag til lærebog
-- Bidrag til rapport
-- Bidrag til kompendium
-- Skriftligt oplæg

[Vis mere...](#)

Via University College
University College Lillebælt
UCSJ
IHK
UCC
Professionshøjskolen Metropol
UCN
UC SYD
Danmarks Medie- og Journalisthøjskole

Udgivelsesår er 2027
Udgivelsesår er 2017
Udgivelsesår er 2016
Udgivelsesår er 2015
Udgivelsesår er 2014
Udgivelsesår er 2013
Udgivelsesår er 2012
Udgivelsesår er 2011

Har ikke fuldt tekst (637)
Har fuldt tekst (84)

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

Fysioterapeutuddannelsen IKV

[Avanceret søgning »](#)

0 - 0 ud af 0

Sortering: Publiceringsår

Ingen resultater blev fundet.

Boo/rapport
-- Boo
-- Rapport
-- Kompendium
-- Lærebog
Bidrag til boo/rapport/conference
-- Bidrag til boo
-- Bidrag til lærebog
-- Bidrag til rapport
-- Bidrag til kompendium
-- Skriftligt oplæg
--
[Vis mere...](#)

Via University College
University College Lillebælt

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

Fysioterapeutuddannelsen læringsprocesser

Søg

[Avanceret søgning »](#)

0 - 0 ud af 0

Sortering: Publiceringsår



Ingen resultater blev fundet.

Boq/rapport

-- Boq

-- Rapport

-- Kompendium

-- Læreboq

Bidrag til boq/rapport/konference

-- Bidrag til boq

-- Bidrag til læreboq

-- Bidrag til rapport

-- Bidrag til kompendium

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

Fysioterapeutuddannelsen identitetsprocesser

Søg

[Avanceret søgning »](#)

0 - 0 ud af 0

Sortering: Publiceringsår



Ingen resultater blev fundet.

Boq/rapport

-- Boq

-- Rapport

-- Kompendium

-- Læreboq

Bidrag til boq/rapport/konference

-- Bidrag til boq

-- Bidrag til læreboq

-- Bidrag til rapport

-- Bidrag til kompendium

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

Fysioterapeutuddannelsen uddannelsesdeltagelse

Søg

[Avanceret søgning »](#)

0 - 0 ud af 0

Sortering: Publiceringsår

Ingen resultater blev fundet.

Boq/rapport

.. Boq

.. Rapport

.. Kompendium

.. Læreboq

Bidrag til boq/rapport/konference

.. Bidrag til boq

.. Bidrag til læreboq

.. Bidrag til rapport

.. Bidrag til kompendium

.. Skriftligt oplæg

[Vis mere...](#)

Via University College

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

bygningskonstruktøruddannelse

Søg

[Avanceret søgning »](#)

0 - 0 ud af 0

Sortering: Publiceringsår

Ingen resultater blev fundet.

Boq/rapport

.. Boq

.. Rapport

.. Kompendium

.. Læreboq

Bidrag til boq/rapport/konference

.. Bidrag til boq

.. Bidrag til læreboq

.. Bidrag til rapport

.. Bidrag til kompendium

.. Skriftligt oplæg

[Vis mere...](#)

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning [Gennemse](#) [Tidsskrifter](#)

uddannelsesdeltagelse

Søg

[Avanceret søgning »](#)

1 - 3 ud af 3

Sortering: Publiceringsår

2015

Ungdomsliv i en Uddannelsesstid: Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser Steno, A. M. 2015 Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet . 362 s. (Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet)

Forskning - peer review » Bog

2013

Standardisering og meningsfuld uddannelsesdeltagelse Hjort-Madsen, P. 2013 I : *Dansk pædagogisk tidsskrift*. 2, s. 16-25 10 s.

Forskning - peer review » Artikel

2012

Forskning om uddannelsesdeltagelse, køn og deltagerorienteret uddannelsesudvikling. Thingstrup, S. H., Larsen, L., Baagøe Nielsen, S., Wulf-Andersen, T. Ø. & Helms Jørgensen, C. 2012 Center for velfærd, profession og hverdagsliv, VELPRO, RUC.

Formidling » Rapport

Bog/rapport

.. Bog (1)

.. Rapport (1)

Tidsskriftartikel

.. Artikel (1)

Via University College
University College Lillebælt
UCSJ
IHK
UCC
Professionshøjskolen Metropol
UCN
UC SYD
Danmarks Medie- og
Journalisthøjskole

Udgivelsesår er 2027
Udgivelsesår er 2017
Udgivelsesår er 2016
Udgivelsesår er 2015
Udgivelsesår er 2014
Udgivelsesår er 2013
Udgivelsesår er 2012
Udgivelsesår er 2011

Søg efter skriftlige produktioner

Søgning Gennemse Tidsskrifter

[Avanceret søgning »](#)

1 - 10 ud af 20 ▾

Sortering: Publiceringsår ▾

2017

7 principper for feedback i professionsuddannelserne Kirkegaard, P., O. 2017 35 s.

Forskning - peer review > Rapport Føj til bogmærker

2016

Gruppeinterview med elever - også en læringsform i historie Ebbensgaard, A. 2016

Formidling > Online artikel

2015

Sprogtag i forandring - pædagogik og praksis Gregersen, A. S. (red.), Søgaard, K., Revier, R. L., Daryal-Hansen, P., Holmen, A., Lund, K., Henriksen, B., Stenius Støhr, L., Svendsen Pedersen, M., Olsen, M. & Jacobsen, S. 4 aug. 2015 2. udg. København: Samfundslitteratur. 365 s.

Forskning - peer review > Bog

PPR og understøttelse af inkluderende teamsamarbejde: en artikel om et udviklingsprojekt gennemført for Undervisningsministeriets inklusionsudvikling - med fokus på stærke børnefællesskaber Quvana, C. & Gulleiv, C. D. 2015

Formidling > Online artikel

2014

Hvordan kan det selvstyrende team kvalificere sine arbejdsprocesser? Bro, K. 2014

Forskning > Online artikel

Skolen under stadig forandring - og hvad så? Nielsen, O. S. & Stenderup, L. B. 2014

Forskning > Master

2013

2013

Studerterkollektivet og dets muligheder for den studerendes læring Henriksen, J. 12 dec. 2013 *Læring i og af klinisk praksis*. Glasdam, S. & Hundsborg, S. (red.). 1 udg. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, s. 79-88 10 s.

Formidling > Bidrag til lærebog

De Unges Stemme - Udsyn fra en anden virkelighed Bladt, M. 25 okt. 2013

Forskning > Ph.d.

2012

Corporate Social Responsibility: Learnt rather than Imposed Justenlund, A. & Rebelo, S. 9 maj 2012 *Further, Higher, Stronger...: 21st Annual International Research Conference May 2012 Conference Proceedings*. Danmark, s. 145-157 12 s.

Forskning > Paper

E-lærings-didaktik: læringsmiljøer og læringsdesign i netundervisningen – nye koncepter for studieplaner, videokonferencer og støtteobjekter til akademisk skrivning. Carlsen, D., Hansen, J. J. & Andersen, J. B. 2012 Odense: Knowledge Lab. 96 s.

Forskning > Rapport

Bog/rapport
 -- Bog (5)
 -- Rapport (4)
 Bidrag til bog/rapport/konference
 -- Bidrag til bog (1)
 -- Bidrag til lærebog (1)
 -- Paper (1)
 -- Abstrakt (1)
 Tidsskriftartikel
 -- Anmeldelse (1)
 -- Artikel (1)
[Vis mere...](#)

Via University College
 University College Lillebælt
 UCSJ
 IHK
 UCC
 Professionshøjskolen Metropol
 UCN
 UC SYD
 Danmarks Medie- og
 Journalisthøjskole

Udgivelsesår er 2027
 Udgivelsesår er 2017
 Udgivelsesår er 2016
 Udgivelsesår er 2015
 Udgivelsesår er 2014
 Udgivelsesår er 2013
 Udgivelsesår er 2012
 Udgivelsesår er 2011

Har ikke fuldt tekst (19)
 Har fuldt tekst (1)

Udgivet (19)

Bilag 6 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring i forbindelse med Ph.d. projekt ” Individuel kompetence vurdering som grundlag for en videregående uddannelse”

- **Et samarbejde mellem RUC og UCN.**
- **Projektperiode: januar 2014- december 2017.**

Information om projektet:

**Hvordan opleves det at være studerende på bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen op-
taget via individuel kompetence vurdering (IKV), set i et subjektivt perspektiv?**

Formålet med projektet er at finde viden omkring oplever af at være på en videregående uddannelse, herunder samspillet med de andre studerende og underviserne, samt om der sker en identitetsudvik-
ling i denne proces.

Samtykke i forbindelse med deltagelse i projektet:

Jeg giver hermed samtykke til, at jeg vil deltage i ovenstående projekt og at jeg ved dette tilsagn også vil deltage i 1 interviews fortaget af Ph.d. studerende Jeanette B. Leth

Betingelser for deltagelse:

- Din deltagelse er frivillig og du kan til enhver tid trække mig fra deltagelsen.
- Dine oplysninger vil blive behandlet fortroligt og anonymt
- Oplysningerne der indgår i projektet vil blive opbevaret forsvarligt indtil projek-
tet er afsluttet. Derefter slettes alle oplysninger.
- Der er ingen risici forbundet ved deltagelsen i projektet.

Navn: _____

Underskrift: _____

Dato: _____

Bilag 7 Støtte spørgsmål

Interviewspørgsmål er udarbejdet med inspiration fra Kvale og Brinkmanns (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009)

At besvare min problemformulering er som følger:

Hvordan opleves det at være studerende på bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen optaget via individuel kompetence vurdering (IKV), set i et subjektivt perspektiv?

Herunder ønskes det at belyse:

Hvad opleves at have været med til at forme beslutningen om at søge optagelse på professionsuddannelserne?

Hvordan er du havnet her på fysioterapeut uddannelsen?

Kan du beskrive, hvordan du kom frem til at blive studerende på fysioterapeutuddannelsen?

Er der nogle specielle hændelser i dit liv, der har gjort at du søgte optagelse på fysioterapeutuddannelsen?

Hvad gjorde at du bestemte dig for at du vil være fysioterapeut?

Hvordan opleves det at være studerende med et andet optagelsesgrundlag, herunder ift. motivation, trivsel og samspillet med de øvrige studerende?

Hvordan er det at være fysioterapeutstuderende?

Hvordan oplever du det, at være studerende?

Har du nogen eksempler på hvordan det er at være studerende, når man har andre erfaringer end de andre studerende?

Oplever du dig selv at skille dig ud fra de andre studerende? Kan du evt. give nogle eksempler på det?

Hvad motiverer dig i uddannelsen?

Hvad giver dig lyst/drive til at færdiggøre uddannelse?

Oplever du at dine tidligere kompetencer er brugbare i uddannelsen?

- og hvordan får du dem bragt med ind i læringsmiljøet?

Oplever du at underviserne er gode til at inddrage dine tidligere kompetencer i undervisningen?

Hvad er en god undervisningstime for dig?

Hvad er en god underviser for dig?

Kan du nævne nogle positive såvel som negative aspekter ved at komme ind på en videregående uddannelse uden gymnasial baggrund?

Hvordan ses fremtiden med den nye professionsidentitet?

Hvor tænker du dig selv i fremtiden med fysioterapeutuddannelse i bagagen?

Hvad er dine fremtidige drømme som fysioterapeut?

Tænker du, at du har ændret din identitet, ved at tage denne uddannelse?

Hvilke håb har du for fremtiden?

Bilag 8 Kontakt til de studerende

Hej XXX

Har du lyst til at hjælpe mig? Jeg søger informanter på Fysioterapeutuddannelsen og ifølge UCN's administrative system, er du optaget på fysioterapeutuddannelsen på en individuel kompetence vurdering og derfor får du denne henvendelse.

Jeg er i gang med et Ph.d. projekt omkring IKV optaget studerende på bygningskonstruktør uddannelsen og fysioterapeutuddannelsen. Jeg vil gerne lave et interview med dig omkring det at gå i gang med uddannelsen og hvordan du oplever det at være studerende.

- Din deltagelse er frivillig og du kan til enhver tid trække mig fra deltagelsen.
- Dine oplysninger vil blive behandlet fortroligt og anonymt
- Oplysningerne der indgår i projektet vil blive opbevaret forsvarligt indtil projektet er afsluttet. Derefter slettes alle oplysninger.
- Der er ingen risici forbundet ved deltagelsen i projektet.

Hvordan vil det passe dig i morgen kl. 12.30 eller fredag d. xx/xx kl. 12.30?

Venligst

Jeanette B. Leth

Stud. Phd. PAES Roskilde Universitet

Lektor UCN Fysioterapeutuddannelsen

Cand.scient.san, MNLP

13. RESUME

Afhandlingen tager afsæt i livslang læring og anerkendelse af tidligere læring i det etablerede uddannelsessystem. Det politiske afsæt kommer fra de europæiske politikker om livslang læring og implementering af disse i medlemslandenes nationale uddannelsessystemer. I Danmark har det betydet ændringer af optagelsessystemet til videregående uddannelser, i form af en tilføjelse til adgangsbekendtgørelsen, der kaldes 'individuel kompetencevurdering' (IKV). Det betyder, at det er blevet muligt at blive optaget på professionsuddannelserne på baggrund af formelle, ikke-formelle og uformelle kompetencer. Optagelsesmuligheden har været gældende de sidste 11 år, hvor fokus primært har været på implementering af selve optagelsesmetoden og ikke på betydningerne for de mennesker, som har deltaget i videregående uddannelse på denne baggrund. Derfor er afhandlingens problemformulering:

Hvilke betydninger har IKV-studerendes livshistoriske forudsætninger for læring og erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse i professionsuddannelse?

Afhandlingen starter med en historisk gennemgang, der viser, at der allerede i udarbejdelsen af politikken 'livslang læring' i EU (European Kommission 2001), er mange fortolkninger af formålet med livslang læring. I Danmark anvendes to begreber: 'realkompetencevurdering' og 'individuel kompetencevurdering'. Begge begreber kræser om kompetencebegrebet, som afhandlingen diskuterer forskellige betydninger af og sætter spørgsmålstegn ved; om det er muligt at vurdere mennesket på denne baggrund.

I den danske adgangsbekendtgørelses formulering (Retsinformation, BEK nr. 85 2016) bliver det tydeligt, at der er tvetydigheder, og den kritiseres blandt andet for, at den indeholder et skøn af, om ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen - der er en del af det formelle bedømmelsesgrundlag. Aktøren, der anvender denne nye optagelsesmulighed, er den enkelte uddannelse - og hermed UC'erne. Afhandlingen peger på fire forskellige modstridende interesser i forhold til anvendelse af IKV: taxameterbetaling, åbent og lukket optag, usynlighed af optagelsesmuligheden og ledelse. Herefter følger en kritisk gennemgang af, hvordan selve IKV-processen foregår.

I afhandlingen afdækkes den sparsomme viden, der er om den studerendes perspektiv på at være IKV-studerende. Gennem en international og national

litteratursøgning findes der få relevante studier i forhold til IKV-studerende og deres deltagelse i videregående uddannelse. En gennemgang af disse studier viser, at de internationale studier er svært sammenlignelige i forhold til danske forhold på grund af forskellig anvendelse af RPL (Taylor & Francis 2013) og forskel på uddannelsessystemerne. Den nationale forskning har en forholdsvis lav kvalitet, da der er tale om udviklingsprojekter og igangværende forskning. Dette er i sig selv med til at synliggøre berettigelsen og vigtigheden af dette studie. Grundet den sparsomme viden på IKV-området inddrages og diskuteres ligeledes andet generel uddannelsesforskning om forudsætnings betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

Afhandlingens empiriske grundlag er to mindre og forskellige professionsuddannelser; bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelsen. Der er tale om henholdsvis et mandsdomineret arbejdsfelt i bygningskonstruktøruddannelsen, der trækker på matematiske og tekniske forståelser, og et kvindedomineret arbejdsfelt i fysioterapeutuddannelsen, der trækker på relationskompetencer og sundhedsvidenskabelige forståelser. Begge uddannelser er professionsbacheloruddannelser, der varer 3½ år og giver 210 ECTS. Der foretages en analyse af den implicitte studerende, inspireret af Ulriksen (2004) på hhv. bygningskonstruktør- og fysioterapeutuddannelserne. Disse viser, hvilke implicitte forventninger uddannelserne har til deres studerende, og som der også er til de IKV-studerende. Jeg har interviewet fire IKV-studerende på bygningskonstruktøruddannelsen, hvor en har en erhvervsuddannelse og tre er ufaglærte. På fysioterapeutuddannelsen har jeg interviewet tre IKV-studerende, hvor en har en bacheloruddannelse, en har skiftet fra en anden bacheloruddannelse og den sidste har en pædagogisk assistentuddannelse. Fælles for dem alle er, at de er alene om at være IKV-studerende i deres klasser.

Den teoretiske ramme for projektet findes i kritisk teori, der giver indblik i både subjektive processer og disses samfundsmæssige funderinger, der er relevante for at kunne forstå subjektets oplevelse af at være del af en uddannelse og af at tilegne sig en profession. Det er ændring af samfundsstrukturerne der muliggør IKV. Derfor er den kritiske teori relevant i forhold til forskningens problemstilling. Der på baggrund af politiske tiltag åbner optagelsessystemet op for en ny type af studerende, der har andre erfaringer med sig end de 'ordinære' studerende. Jeg er inspireret af den psycho-societal teoretiske forståelse, hvor Lorenzer (1975), gennem sin materialistiske socialisationsteori, netop åbner for en

forståelse af, at de de livshistoriske forudsætninger har en betydning for menneskets/den studerendes handlinger eller manglen på samme. Det giver en unik måde at kunne forstå læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse på. I Lorenzers teori dannes subjektet gennem sceniske og symbolske interaktioner med omverden hele livet igennem. Det åbner for en bredere forståelse af erfaringsdannelse og hermed for læring, som jeg er inspireret af blandt andet gennem Henning Salling Olesen (2000; 2002; 2013; 2017) og Kirsten Webers (2001; 2013) beskrivelser, der åbner for forståelse af læringsprocessernes betydning for den enkelte i deres fortælling om erkendelse, modstand og ambivalenser. Uddannelsesdeltagelse forstås i afhandlingen som mere end blot muligheden for at deltage i uddannelsen; men forstås, gennem inspiration fra Larsen m.fl. (2016), i betydningen af, hvordan IKV-studerende positioner sig i uddannelse, skaber tilhørsforhold til medstuderende, undervisere og uddannelsen samt hvordan de oplever at blive anerkendt i uddannelsessystemet. Gennem læring og uddannelsesdeltagelse skabes professionsidentitet, der synes at være særlig i professionsuddannelserne, da den teoretisk beskrives som værende integreret i den personlige udvikling.

Jeg har valgt det livshistoriske interview som metode, og gennem en dybdehermeneutisk analysestrategi, der er en integreret med den psyko-societal forståelse, får jeg adgang til sceniske og symbolske interaktioner. Det bliver herigennem muligt at forstå den komplicerede læring, erfaringsdannelse og udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse.

Jeg har analyseret den enkelte IKV-studerendes livshistorie for at forstå dennes betydning for læring, erfaringsdannelse, udvikling af professionsidentitet og uddannelsesdeltagelse. Herefter har jeg samlet det uddannelsesspecifikke i hver uddannelse og slutteligt analyseret uddannelsernes forskellighed.

På baggrund af analyserne kan det konkluderes, at livshistorien har afgørende betydning for subjektets processuelle lærings- og erfaringsdannelse gennem uddannelser. Der viser den særlig subjektiv måde at ændre sin identitet på hen imod professions normer og værdier og gennem særligt subjektive uddannelsesdeltagelsesmuligheder, der må forstås som unikke og vanskeligt lader sig generalisere.

Derfor bliver det en teoretisk pointe at forstå, at subjektets livshistorie og forudsætninger kan antage mange forskelligartede betydninger for den enkeltes læring, erfaring, identificering med professionen og uddannelsesdeltagelse.

Analyserne viser, hvordan den enkelte, på baggrund af sin livshistorie, ændrer mening og opnår erkendelser, der giver grobund for læring og ny erfaringsdannelse. Livshistorien har derfor også betydning for muligheden for at identificere sig med professionen. Subjektets livsværdier og normer, der skabes gennem socialiseringsprocesser i uddannelse, praktik og hverdagsliv, bliver en del af subjektets selvforståelse gennem uddannelsesdeltagelse, der sker på baggrund af den sociale kontekst, som uddannelsen tilbyder.

Afhandlingens særlige pointe er, at flertallet af IKV-studerende oplever at skille sig ud fra deres medstuderende; ikke på grund af deres færre skolastiske erfaringer, men fordi de er et andet sted i deres liv, har andre erfaring og et anderledes hverdagsliv, der bliver særligt synligt gennem fortællingerne om fx at være psykiatrisk patient eller afsonende i fængslet.

Gennem den psycho-societal tilgang bliver det synligt, hvordan tidligere skoleerfaring, og herunder også tidligere uddannelsesdeltagelse, har betydning for uddannelsesdeltagelse senere i livet.

En anden pointe er, at alle IKV-studerende er glade, taknemlige eller overrasket over, at denne optagelsesmulighed er mulig for dem. Det afspejler en dominerende forståelse af, at karaktersystemet er et retfærdigt optagelseskrav og derfor kommer IKV de IKV-studerende til hjælp. Samtidig er flertallet af de IKV-studerende tilbageholdende med at fortælle deres medstuderende om, hvordan de er optaget på uddannelsen. De oplever, at deres medstuderende ikke er bekendt med denne optagelsesmulighed.

En tredje pointe er, at uddannelserne implicit trækker på de subjektive erfaringer i uddannelsen, og derfor synes erfaringer der er relaterede til professionen at få stor betydning for muligheden for at 'koble sig på' uddannelsen. Det handler for bygningskonstruktøruddannelsen om erfaringer med byggeri, mens det på fysioterapeutuddannelsen handler om relationserfaringer.

Hermed bekræfter analyserne, at kompetencer ikke kan forstås som noget, der læres i særlige formelle, ikke-formelle eller uformelle læringssfærer, men at kompetencer må forstås som livshistorisk forankrede.

På bygningskonstruktøruddannelsen synes de IKV-studerende at ligne de 'ordinære' studerende mere end på fysioterapeutuddannelsen, hvor de IKV-studerende i højere grad skiller sig ud fra de 'ordinære' studerende. De er ældre og

har mere erhvervserfaring og er hermed et andet sted i deres liv, hvilket skaber udfordringer for de IKV-studerendes uddannelsesdeltagelse.

Uddannelserne gør brug af forskellige erfaringer til opnåelse af professionsidentiteten. Analysen peger på, at det for bygningskonstruktøruddannelsen handler om sprog- og begrebserfaringer, hvor 'byggepladserfaringen' kommer i centrum. På fysioterapeutuddannelsen er det relationserfaringer, der er centrale; at have arbejdet med mennesker. Uddannelsernes didaktiske forskellighed påvirker de IKV-studerendes mulighed for at koble sig til uddannelsen.

På bygningskonstruktøruddannelsen anvendes forelæsninger og problemorienteret projektarbejde, der i høj grad afspejler professionens arbejde. Det problemorienterede projektarbejde synes at skabe mulighed for, at de IKV-studerende kan gøre brug af deres arbejds erfaringer. De IKV-studerende peger på både fordele og ulemper ved det problemorienterede projektarbejde, hvor de både oplever at kunne lære af deres medstuderende, og samtidig oplever, at samarbejdet i grupper også er vanskeliggjort af, at der på uddannelsen er to legitime grupper; håndværkerne og studenterne. Samarbejde mellem grupperne synes at være vanskeligt.

På fysioterapeutuddannelsen anvendes en mere blandet didaktisk tilgang med forelæsninger, mesterlære med øvelser i professionslokalet og problemorienteret projektarbejde. De IKV-studerende fremhæver den praktiske del af uddannelsen som værende dér, hvor undervisningen giver mening, men manglen på 'rigtige' patienter får betydning, og derfor fremhæves særligt praktikken som betydningsfuld, da det er her, det uforudsigelige - i form af patienternes kompleksitet - bliver synligt, og læringen derfor opleves meningsfuld.

Bygningskonstruktøruddannelsen påvirkes af samfundets teknologiske udvikling, der stiller krav til de studerende om også at skulle kunne programmere og skabe 3D-skitser af byggeriet. Disse krav synes de IKV-studerende ikke at være påvirket af.

Fysioterapeutuddannelsen påvirkes ligeledes af samfundsudviklingen, hvor det handler om kravet om evidensbaseret behandling. Analyserne viser, hvordan denne udvikling påvirker de IKV-studerende, da der på uddannelsen og i praktikken findes forskellige forståelser af den denne bevægelse hen imod den evidensbaserede praksis, hvor menneskets kompleksiteten synes at glemmes til fordel for evidensen.

Projektet viser, at IKV-studerende godt kan deltag på professionsuddannelsen med deres færre skolaske forudsætninger - hvilket stiller spørgsmålstejn ved vores optagelsessystem generelt.

13.1 Summary

The dissertation is based on recognition of prior learning and its place in the established education system. The political background is the European policy on lifelong learning and its implementation in the national education system of member states. In Denmark, this has led to a change in the system of admission to higher education to include “Individuel kompetence vurdering” (IKV) in Danish, which translates as individual competence evaluation. This is the equivalent of recognition of prior learning (RPL). This implies the possibility to be admitted to a university college on the basis of formal, non-formal and informal skills. IKV as a possible basis for admission has been in use for the last eleven years, but the focus has been on implementing the IKV method and not on those who have participated in higher education on this basis. This leads to the research question of this dissertation:

“What is the influence of the IKV student’s previous life history on learning, new experiences, development of professional identity and participation in professional education?”

The dissertation starts with a historical review of the policy of lifelong learning in the EU (European Commission, 2001), showing that there were different interpretations of lifelong learning policies. In Denmark, there are two conceptual uses of evaluation, termed “real competence” and “individual competence”. Both concepts involve the term competence; the dissertation discusses different meanings of competence and questions whether it is possible to assess people on this basis.

The ambiguous statement in the Danish Act on Admission to University College (Retsinformation, BEK no. 85, 2016) has been criticized for containing an evaluation of whether the applicant will be able to complete the education, which is a formal basis for assessment. The assessor of IKV for an application for a particular programme is the university college. The dissertation points to three different contradictory interests in relation to the use of IKV from the university college perspective: funding per passed exam which includes open and closed admission, visibility of the IKV admission, and management. Then follows a critical review of how the IKV process itself takes place.

The dissertation reveals the existing knowledge in this field through an international and national literature search, which shows that there are few relevant studies on IKV students and their participation in higher education. A presentation of these studies shows that the international studies are not readily comparable to the Danish context, due to different uses of RPL (Taylor & Francis, 2013) and differences between educational systems. The national studies have low to medium validity, as they are development projects and not research. This highlights the legitimacy and importance of the present study. Due to the lack of studies in the field of recognition of prior learning seen from a student's perspective, more studies of general education have been included and discussed. These studies focus on antecedents important for learning, experience, development of professional identity and participation in education.

The empirical data of the dissertation come from two different small bachelor's programmes in Architectural Technology & Construction Management (ATCM) and Physiotherapy. ATCM education, which draws on mathematical and technical understandings, is a male-dominated field, while physiotherapist training, which focuses on health and social sciences and care experience, is female-dominated. Both programmes last 3½ years and give 210 ECTS credits. An analysis has been made of "the implicit student" (Ulriksen, 2004) on both programmes, which shows what implicit expectations the students have for the programmes, including IKV students. I interviewed four IKV students on the ATCM programme, one of whom had vocational training, while the three others were unskilled. I also interviewed three IKV students on the physiotherapy programme; one had a bachelor degree, one had switched from another bachelor programme, and one had qualified as an educational childworker and care assistant. Common to all of them was that they were the only IKV student in their class.

The theoretical framework for this project is critical theory, which provides insight into subjective processes and their societal foundations. It is relevant in relation to the research issues, which are precisely the political initiatives that open up the admission system to university colleges for this group of "special" students. I am inspired by psycho-social theoretical understanding, in which Lorenzer (1975), through his "materialistic socialization theory" (1975), reveals the understanding and meaning of the conditions for actions or lack of actions. It provides a unique way to understand the education,

learning and development of the theory of professionals. In Lorenzer's theory, the subject is formed by scenic and symbolic interactions with the outside world throughout his whole life. This allows for a broader understanding of experience and learning, and here I have been inspired by Henning Salling Olesen's (2000, 2002, 2013, 2017) and Kirsten Weber's (2001, 2013) descriptions of learning that open up the understanding of learning processes from the individual's subjective story of recognition, resistance and ambivalence. Participation in education is understood in this dissertation as more than just the opportunity to participate. I have been inspired by Larsen et al. (2016), who provide an understanding of how students position themselves in education and their sense of belonging to fellow students, educators and education, in addition to their experience of being recognized in the education system. Through learning and education, professional identity is created, which seems to be a particular feature of professional education, as the theoretical is described as integrated in personal development (Laursen et al., 2005).

I chose the life-history interview as method, and through an in-depth hermeneutic analysis strategy integrated with a psycho-societal approach, I gained access to scenic and symbolic interactions, thereby enabling understanding of the complicated education, learning and development of professional identity. I analysed the individual life histories to understand the antecedents of learning, experience, development of professional identity and participation in education. After this, I brought together the specific features of each education programme and finally analysed the difference between the two programmes.

It can be concluded that the analysis shows that life history is of pivotal importance for subjective processual learning and experience through education, as a way to change the student's identity towards the standards and values of the profession in question through subjective participation in education options. These processes need to be understood as unique and are therefore difficult to generalize.

Therefore, it is a theoretical point to understand how subjective life history and antecedents can assume many kinds of meaning for subjective learning, experiences, identification with the profession and participation in education.

The analysis shows how the subject, against the background of his life history, changes his opinions and gains recognition, which is the breeding

ground for learning and new experiences. Therefore, life history is also important for the possibility to identify with the profession. The subjective life values and standards through the socialization processes in education, work experience and everyday life become part of the subject's self-understanding through participation in education and its social contexts.

The particular finding of this dissertation is that most of the IKV students found that they stood out from their fellow students, not because of poorer academic skills, but because they were in a different place in their lives, had different experiences and a different everyday life, which was most obvious in the life histories of the mentally ill student and the prisoner.

Through the psycho-societal approach, it became clear that previous schooling and associated experiences are important for participation in education later in life.

Another finding is that all the IKV students were happy to be admitted and to have this opportunity. This reflects the dominant understanding that the grade system is a fair admission criterion and therefore IKV is of benefit to the IKV students. At the same time, IKV students do not want to admit to their fellow students that they are IKV students unless they are asked directly. They found that their fellow students had not heard of this possibility of admission.

The third finding is that the education implicitly uses the subject's experiences; therefore, experiences relevant to the profession make it easier for the subject to connect with the education. In the ATCM programme, this applied to experience from building while in the physiotherapy programme it was relational experience. Amongst other findings in the analysis, this confirms that competencies cannot be understood as learned in formal, non-formal, or informal learning settings but need to be understood as rooted in life history.

In the ATCM programme, the IKV students seem to be more similar to "ordinary" students than in the physiotherapy programme, where they are older, have more work experience and are in a different place in their lives, which challenges their participation in the programme.

The ACTM programme involves lectures and problem-orientated project work that reflect the professional work. The problem-orientated project work

seems to create an opportunity for the IKV students to use their work experience. The IKV students pointed out both advantages and disadvantages of the problem-orientated project work; on the one hand, they found that they learned from their fellow students but at the same time, teamwork was difficult due to the two legitimate groups of workers and students. Teamwork between these two groups generally seems to be difficult.

The physiotherapy programme has a more varied didactic approach with lectures, internship, exercises in the physiotherapy room and problem-orientated project work. The IKV students emphasized the practical part of the programme as the most meaningful, but the lack of “real” patients made the internship the most valuable part because here the unpredictability and complexity of patients becomes apparent and learning is therefore more meaningful.

The ACTM programme is affected by technological developments in society; it is challenging for students to programme and create a 3D sketch of a building, but this does not seem to affect the IKV students. The physiotherapy programme is also affected by societal developments; in this case, the requirement for evidence-based treatment. The analysis shows that this development affects the IKV students; on the programme and in the internship there are different understandings of the movement towards evidence-based treatment, where the complexity of the human being seems to be forgotten in favour of the evidence.

The dissertation points out that IKV students can participate in education with less academic experience, which places a question mark on the assessment system in education in general.