

KOMPETENCEUDVIKLING OG KOMPETENCEIDENTIFIKATION I ET HELHEDSPERSPEKTIV

ELISABETH LAURIDSEN LOLLE , BIRTHE LUND & ANNIE AARUP JENSEN

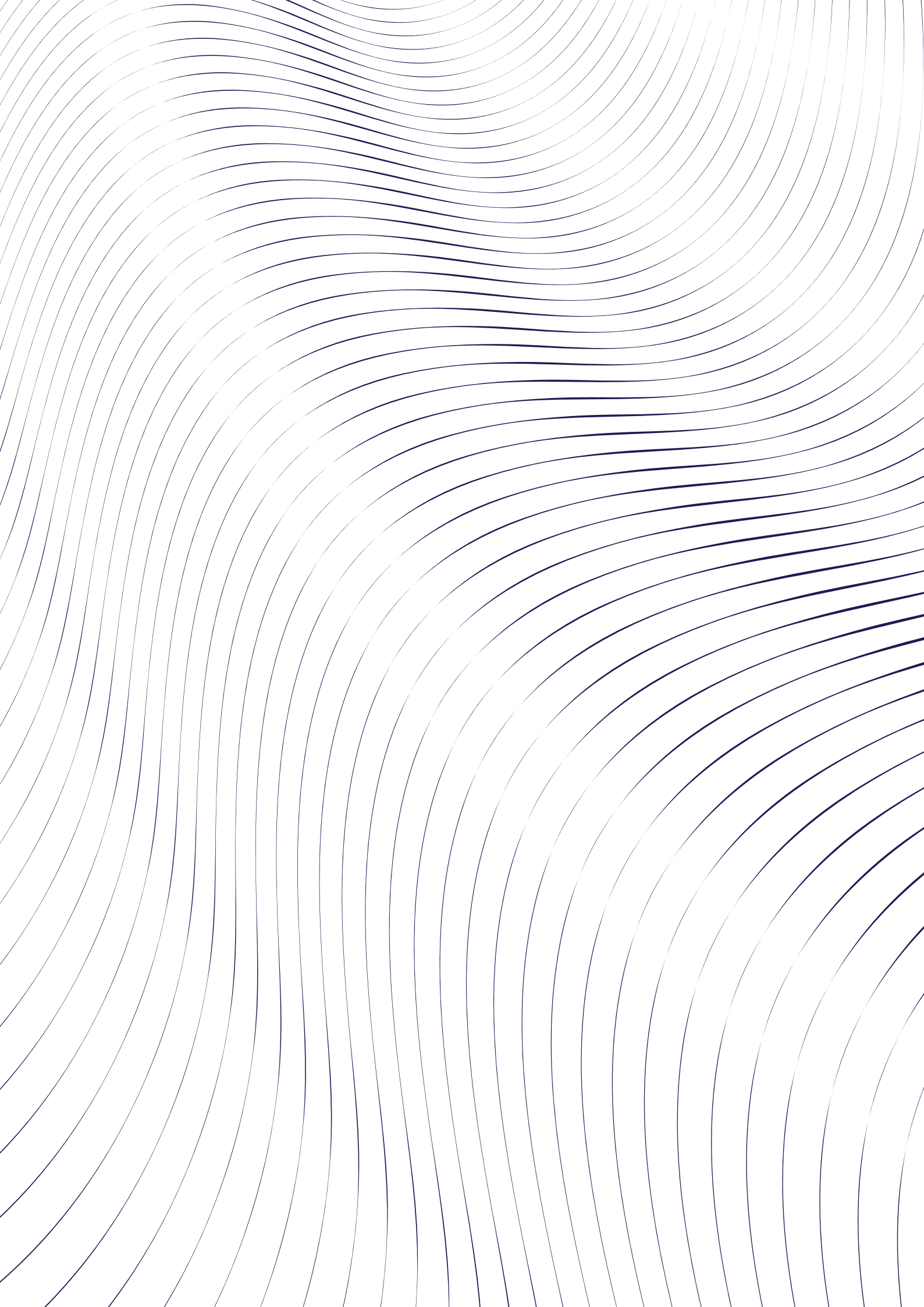
INSTITUT FOR KULTUR OG LÆRING

AALBORG UNIVERSITET

NOVEMBER 2023



AALBORG
UNIVERSITET



INDHOLDSFORTEGNELSE

ANBEFALINGER.....	4
FORORD	5
INTRODUKTION	6
1. KOMPETENCEBEGREBET I UDDANNELSER.....	6
2. DET UDDANNELSESPOLITISKE KOMPETENCEBEGREB.....	8
3. KOMPETENCEUDVIKLING OG IDENTITET.....	9
4. LÆRINGSTEORETISK ARGUMENT FOR DESIGNET	11
5. MULIGE PÆDAGOGISKE KONSEKVENSER AF DEN LÆRINGSTEORETISKE TILGANG	12
6. METODER OG ETIK.....	13
7. PRÆSENTATION AF PÆDAGOGISK DESIGN, METODER OG DE STUDERENDES OPLEVELSER AF DISSE	13
a. LEGO - Byg dig selv.....	13
De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen	14
b. Analyse af stillingsopslag	15
De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen	15
c. Egne faglige kompetencer	16
De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen	17
d. Fra viden og erfaring til kompetencer	17
De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen	18
e. Pitch dig selv	18
De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen	19
8. KONKLUSION	19
REFERENCER	20

ANBEFALINGER

Når man vil understøtte studerendes forståelse af egen kompetence gennem en undersøgende tilgang, kræver det først og fremmest:

At de studerende er villige til at undersøge: "hvem de er" og tale om "hvor de gerne vil hen", og hvad der på baggrund af dette kan bidrage til at udvikle deres forestilling om dem selv.

At selvforestilling og kompetencebeskrivelser ses som sammenhængende. Det betyder, at den studerende kan sættes i en sårbar situation. Umiddelbare reaktioner på udfordringen af selvforståelse kan blive voldsom, afhængig af hvor tæt man går på de studerende. Det er derfor vigtigt at være bevidst om og italesætte, at det foregår i en undervisningskontekst som et undervisningstilbud, og det skal ikke have karakter af terapi.

At selvforståelse, i form af de fortællinger/narrativer vi fortæller om os selv, og hvad vi tror vi kan eller ikke tror, forstås som dynamiske og foranderlige.

At de værktøjer, der stilles til rådighed, bidrager til forskellige fortællinger og identifikation af kompetencer. Det peger på, at det har værdi at operere med forskellige værktøjer:

I *personlighedstest* skal den lærende alene svare på præ-definerede spørgsmål, og "fortællingen", om hvem du er, afhænger både af spørgsmål, og hvordan du svarer, men er uafhængig af konteksten i et forsøg på at indfange et generelt og kontekst-uafhængigt billede af den undersøgte.

Et andet værktøj, som f.eks. *STARK-modellen*, tager udgangspunkt i den studerendes erfaringer med specifikke læringssituationer for at give et sprog til analyse af egne kompetencer på baggrund af egne specifikke erfaringer.

Modellering og "fremmedgørelse" gennem inddragelse af selv-byggede *LEGO figurer*, åbner for en mere intuitiv beskrivelse/fortælling om, hvem "jeg er", og åbner for en dialog med øvrige deltagere om, hvad de erfarer i processen. Det åbner de studerendes øjne for, at tilhørerne uddrager noget forskelligt af den samme selvbeskrivelse og kan bidrage til at korrigere denne: bygge op og nedbryde forestillinger.

At selvbeskrivelser og forståelse må forstås i en "kompetencediskurs", som det bl.a. afspejles i stillingsannoncer, og fælles læsning og fortolkning understreger igen forskellen på, hvad de studerende hæfter sig ved, og det skaber grobund for italesættelse af bl.a., hvilke faglige kompetencer uddannelsen særligt bidrager til, og hvordan det kan formuleres, afhængig af hvem, der er afsender af stillingsopslaget.

Ovenstående opsummering over de pædagogiske pointer fra dette undervisningsforløb er baseret på, hvordan studerende opfattede deres kompetencer, og hvordan de arbejdede med begrebet. Dette peger på, hvilken betydning det kan få for kompetenceudvikling og -identifikation at arbejde ud fra et sociokulturelt og kulturpsykologisk perspektiv.

FORORD

Denne rapport er skrevet i november 2023 for at undersøge, hvorledes studerende kan understøttes i at få indsigt i egne kompetencer. Det er en ny opgave for universitetet, der har fået ekstra opmærksomhed med begrebet employability, der har fået ekstra opmærksomhed som et element, universiteterne skal forholde sig til og bidrage til at udvikle.

Der har igennem flere år været stor fokus fra både politikere og aktører i store organisationer som Dansk Industri og Dansk Erhverv og tænketanke som Arbejderbevægelsens Erhvervsråd og DEA på at få studerende hurtigere i arbejde (f.eks. DI, 2020; DEA, 2016; Udvalg for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser, 2015). Dette har tidligere vist sig især at være en udfordring for humanistiske kandidater (DI, 2020; Klindt et al., 2021), men undersøgelser viser også, at samarbejdet med praksis kan være en stor hjælp til hurtigere at komme i arbejde. Flere studier (bl.a. Scholkmann & Lolle, 2021) viser, at studerende har svært ved at sætte ord på de kompetencer, de erhverver sig igennem deres studier. For at kunne formidle disse efter endt studium skal de i løbet af studiet understøttes i at kunne forholde sig til, hvordan deres teoretiske viden kan omsættes til forskellige praksiskontekster.

Refleksion og kritiske tænkning er en vigtig metode til at komme dertil, og i artiklen om OCTR-modellen (Opportunities, Challenges, Tools and Helpful Relations), fortæller forfatterne om de forskellige elementer, der kan hjælpe de studerende i arbejdet med refleksion over egen viden, erfaring og kompetence (Scholkmann & Lolle, 2021). Studerende på Aalborg Universitet har som en del af den pædagogiske tilgang med problembaseret læring et tæt samarbejde med verden uden for universitetet i deres gruppearbejde med autentiske problemstillinger med eksterne parter. Igennem deres projektarbejde erhverver de studerende løbende nogle særlige erfaringer, som kan omsættes til kompetencer. Det er derfor vigtigt at få viden om, hvad en sådan transformationsproces kræver af den enkelte studerende, hvordan en sådan proces kan designes, og hvad den må indeholde, og det er omdrejningspunktet i denne rapport.

Rapporten er blevet til på baggrund af et konkret udviklingsprojekt, der har ønsket at eksperimentere med design af metoder og pædagogik for udvikling af de studerendes egen kompetenceforståelse, men ikke alene indenfor en individuel forståelse af kompetence og kompetenceudvikling, idet projektet har fokus kompetenceudvikling og kompetenceforståelse som en social og kultur integreret proces, der også har ser kompetenceudvikling som forbundet med selvforståelse og selvudvikling.

I dette projekt har vi valgt, at det er de studerende på Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser der er omdrejningspunktet. Gennem deres studium har de på både 7. og 8. semester reflekteret over, hvad de får ud af studiet, kompetencer, og hvordan de inden for rammerne af studieordningen ønsker at lægge trædestenene til deres vej igennem studiet til det, der følger efter studiet.

Målgruppen for denne rapport er primært andre undervisere, der kan blive inspireret af vores konkrete forsøg. Desuden ønsker vi samtidig at supplere eksisterende viden om kompetencebegrebet som et dynamisk og ikke entydigt begreb, hvilket bidrager til øge kompleksiteten, når det gælder kompetenceidentifikation, -udvikling og -måling.

INTRODUKTION

"... Altså jeg har jo en pædagogisk baggrund, så for mig er den (uddannelsen, red.) jo bare mega bredt, og jeg synes, det virker lidt uoverskueligt nogle gange, hvad er det reelt jeg kan søge, fordi jeg har jo ret mange kompetencer og når jeg nu er færdig her, så har jeg endnu flere kompetencer og det giver mig faktisk meget et ... kæmpe område at kunne søge i. Og ja ... det virker lige nu pt lidt uoverskueligt, hvad ... hvilken retning jeg kan gå i."

(Studerende, Fokusgruppe 2022, s. 6)

"(...) jeg synes tit, det kan være rigtig svært at sætte ord på, hvad det er, jeg kan"

(Studerende, Fokusgruppe 2022, s. 6)

Ovenstående er citater fra to studerende på en humanistisk kandidatuddannelse inden for læring. De studerende giver her udtryk for to centrale problemstillinger: for den enes vedkommende betyder kombinationen af en professionsbachelor med et klart fagligt sigte med en kandidatoverbygning, der ikke retter sig mod én bestemt profession, at det kan være vanskeligt at skabe sig et indtryk af/forståelse for, hvorledes den samlede, kombinerede faglige profil kan se ud for den enkelte. Dette betyder videre, at arbejdsmarkedet derfor kan opleves som meget større og vanskeligt at sortere og navigere i set i forhold til egne kompetencer. Den anden studerende giver udtryk for, at eksplicitering af – og måske også indledningsvis erkendelse af – egne kompetencer generelt er vanskeligt. Dette forhold er også fremhævet i andre studier, bl.a. Scholkmann & Lolle (2021), hvoraf det fremgår, at studerende fra forskellige studier på Aalborg Universitet har vanskeligt ved at sætte ord på de kompetencer, de har erhvervet sig igennem kurser og projekter og overføre disse til professionelle kompetencer, selv om de har arbejdet på dette igennem deres studier, og på trods af at refleksion over egen læring er en del af de fleste studieordninger (Ibid.). Der er en tendens til, at de studerende ikke får arbejdet med at ekspliciterer deres læringsudbytte, hvilket gør det svært for den enkelte studerende at begribe og oversætte dette fra projektarbejdet til konkrete kompetencer (Lolle, Scholkmann og Kristensen, 2023). Den vanskelige oversættelse bidrager til at det er svært for den studerende at præsentere sig selv over for potentielle arbejdsgivere.

For at kunne "præsentere" sig selv udadtil, er det vores antagelse, at man må have forståelse af sig selv "indefra", og her kommer refleksionsprocessen ind som et både erkendelses- og et oversættelsesarbejde. De studerende bør finde frem til deres egen individuelle måde at arbejde med fastholdelse og dokumentation af deres studiearbejde og de dertil hørende refleksioner og oversættelsesarbejde (Lolle, Scholkmann & Kristensen, 2023). Vores intention med forsøget er, at de studerende ser muligheder i at erkende deres faglige kompetencer. Dette har ledt os frem til at spørge, hvordan man som et led i uddannelsen kan understøtte studerendes identifikation af egne kompetencer og udvikle begreber til beskrivelse af disse. Dette fører videre til det didaktiske spørgsmål: hvordan kan et konkret didaktisk design og metoder bidrage til at understøtte studerendes muligheder for at erkende og ekspliciterer egne kompetencer?

Dette har ledt os frem til at spørge, hvordan man som et led i uddannelsen kan understøtte studerendes identifikation af egne kompetencer og udvikle begreber til beskrivelse af disse. Dette fører videre til det didaktiske spørgsmål: hvordan kan et konkret didaktisk design og metoder bidrage til at understøtte studerendes muligheder for at erkende og ekspliciterer egne kompetencer?

1. KOMPETENCEBEGREBET I UDDANNELSER

I forbindelse med Bologna-processen blev danske universitetsuddannelser omstruktureret med udgangspunkt i en ny kvalifikationsrammestruktur, som udgør et centralt grundlag for uddannelsesbekendtgørelsen og akkrediteringen af uddannelsen (hhv. 2003 og 2007). Dermed blev kompetencebegrebet et omdrejningspunkt for uddannelsesudvikling. Uddannelsesmål formuleres som det læringsudbytte (eng: learning outcome), som de færdiguddannede på forskellige uddannelsesniveauer skal have med sig fra universitetet, og studieordninger skal understøtte en overordnet arbejdsmarkedsrelevant kompetenceprofil.

Der ekspliciteres mål for de studerendes læringsudbytte ud fra følgende tre kategorier: kompetencer, færdigheder og viden. Det står ikke helt klart, hvad forholdet mellem viden, færdigheder og kompetencer egentlig er, og det kan give udfordringer, når studerende skal beskrive egen viden, færdigheder og kompetencer. For hvad skal de tage udgangspunkt i og hvad skal de lægge vægt på?

Spørgsmålet om, hvordan kompetence beskrives, når det er rettet mod eksterne parter, mod aftagerne, bliver i stigende omfang en central opgave for universiteterne, idet begrebet employability får betydning for tildeling af ressourcer til konkrete uddannelser. Derfor er det relevant af forholde sig til, hvordan kompetence kan indfanges og beskrives rettet mod jobsøgning inden for uddannelsens rammer.

Her præsenteres derfor et forsøg på 9. semester på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser (LFP), hvor de studerende er i et praksisforløb. Hensigten med forsøget var bl.a. at øge de studerendes opmærksomhed på, hvad de lærer (metakognition), hvad de har lært af deres uddannelse, og hvordan dette udbytte kan formuleres som personlige og faglige kompetencer. De studerende blev præsenteret for en række forskellige metoder til at identificere og udtrykke kompetencer, hvilket har vist sig at være en kompleks opgave. Humanistiske kompetencer er tæt forbundet med det at have viden om, at forstå, at udøve og at kunne tage kritisk stilling. På Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser skal de studerende kunne analysere lærings- og forandringsprocesser, og inddrage viden og forståelse af hvilke organisatoriske og menneskelige forhold, der er i spil og kan påvirke forandringsprocesser, og de forskellige interaktioner og aktioner forbundet hermed. Deres "faglige" kompetencer er forbundet med både abstrakte og generiske begreber og evnen til at sætte disse i spil.

Undervisningsforløbet blev planlagt således, at de studerende både skulle se tilbage og se frem med udgangspunkt i, hvor de er lige nu. Som forberedelse til dagen blev de derfor bedt om at indsamle alle de læringsprodukter, som de havde skabt indtil nu igennem deres studium både på bachelor- og kandidatstudiet. De skulle inden de ankom have lavet et overblik over deres viden og erfaringer tilbage fra bacheloren frem til 9. semester på kandidaten. Overblikket skulle indeholde inputs vedrørende projekter og opgaver (fx fagligt fokus, metoder, samarbejdspartnere), arbejde (fx ansvarsområder og funktion) og andet (fx fritid og familie).

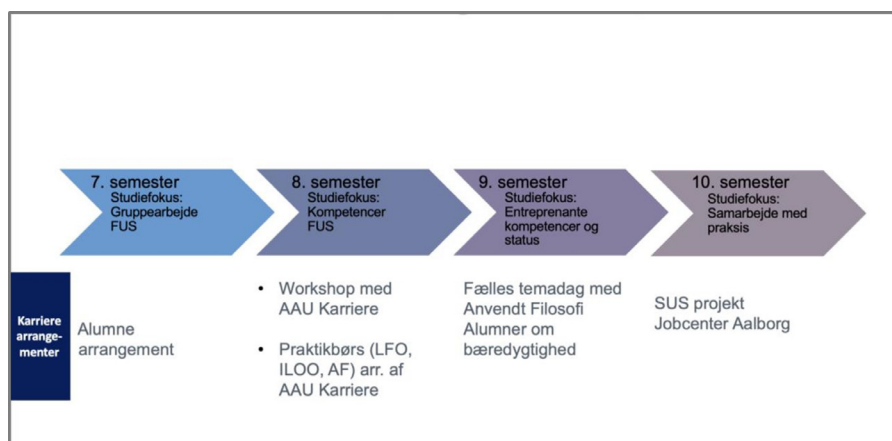
Følgende refleksive kompetencer forventes udviklet som en del af PBL-progressionen gennem uddannelsen:

- Personlig kompetenceprofil
- Samarbejde
- Projektkompetence
- Karriere og læringsmål
- Individuelle og kollektive læringsstrategier
- Optimering af individuel læring
- Motivation for læring
- Strategier for forandring

(Studieordning for Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, AAU, 2022).

De studerende på uddannelsen har som en del af 7. og 8. semester fokus på refleksioner igennem undervisningen. Til at understøtte disse metarefleksive kompetencer vedrørende egen læring og udvikling af deres faglige identitet har de studerende to individuelle faglige udviklingssamtaler, en på 7. semester og en på 8. semester. Dette kobles med karriererelaterede aktiviteter, så det refleksive arbejde direkte kan sættes i spil. Sammenfattet kan den måde de studerende arbejder med refleksioner afbildes som i Figur 1:

FIGUR 1: REFLEKSIONSPROGRESSION PÅ KANDIDATUDDANNELSEN I LÆRING OG FORANDRINGSPROCESSER



KILDE: EGEN MODEL

De studerende tilskyndes således under uddannelsen til metarefleksioner over egen lærings- og udviklingsproces, og dette understøttes bl.a. ved faglige udviklingssamtaler på 7. og 8. sem. Det er vores antagelse, at dette element fra uddannelsen kunne udgøre et solidt fundament for de studerendes kompetenceidentifikation og bidrage til deres videre kompetenceudvikling.

Det konkrete forsøg forløb over én dag fra kl. 8.45 – 14.15. Indholdsmæssigt er der tale om en afprøvning og kombination af forskellige metoder til at arbejde med og til at understøtte identifikation af egne kompetencer. Det er dét forsøg, der beskrives, tematiseres og evalueres i denne rapport, med henblik på at formidle pædagogiske og didaktiske konsekvenser af den valgte tilgang.

Indledningsvis vil vi teoretisk definere og diskutere kompetencebegrebet, dets oprindelse og betydning for kompetencemåling og kompetenceidentifikation, med udgangspunkt i et historisk og globalt perspektiv, som baggrund for de uddannelsespolitiske interesser for kompetencebegrebet, før vi vender tilbage til de konkrete pædagogiske og didaktiske konsekvenser på mikroniveau.

2. DET UDDANNELSESPOLITISKE KOMPETENCEBEGREB

The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) er en samarbejdsorganisation for 38 udviklede lande, der arbejder sammen om at implementere globale standarder. En stor del af OECD's arbejde består i at bedrive forskning og foretage analyser på uddannelsesområdet. PISA-testen er den mest omtalte, men der findes en lang række andre tests. Et mål er bl.a. at fremme arbejdsmarkedsrelevante uddannelses tilbud og social sammenhængskraft gennem uddannelse. Dette afføder et ønske om kunne måle kompetencer og sammenligne kompetencer internationalt (OECD, UÅ).

I slutningen af 1997 lancerede OECD DeSeCo-projektet (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations) med det formål at skabe en solid begrebsmæssig ramme for identifikation af nøglekompetencer, at styrke internationale evalueringer og at hjælpe med at definere overordnede mål for uddannelsessystemer og livslang læring. OECD's DeSeCo-projekt var designet til at identificere nøglekompetencer. Fra et rent økonomisk synspunkt, er den enkeltes kompetencer vigtige, fordi de bidrager til:

- øget produktivitet og konkurrenceevne på markedet;
- at minimere arbejdsløshed gennem udvikling af en tilpasningsdygtig og kvalificeret arbejdsstyrke;
- at skabe et miljø for innovation i en verden domineret af global konkurrence.

I et bredere socialt perspektiv fremhæves viden, færdigheder og kompetence som vigtige fordi de bidrager til:

- at øge individual deltagelse i demokratiske institutioner
- social sammenhængskraft og retfærdighed
- at styrke menneskerettigheder og autonomi som modvægt til øget global ulighed i muligheder og øget individuel marginalisering.

(Egen oversættelse, OECD, UÅ).

OECD fremhæver i DeSeCo-rapporten, at viden, færdigheder og kompetencer for individer og samfund tillægges stor betydning i OECD-landene fordi en veluddannet, vidende og højt kvalificeret befolkning er en forudsætning for at imødegå nutidens og fremtidens udfordringer. OECD's opgave formuleres således:

The concept of key competencies has become a vital component in the vocabulary of educational policy-makers and reformers. And the question of assessing and measuring the output of educational processes is a discussion topic that triggers keen interest all over the globe.

(OECD, UÅ)

OECD-landene har derfor udviklet en systematisk, langsigtet dataindsamlingsstrategi for uddannelsesindikatorprogrammer, hvor nøglekompetencerne udgør det fælles referencepunkt for fortolkning af empiriske resultater. På baggrund af disse målinger giver OECD feed-

back til landenes uddannelsespolitik.

Siden det Nationale Kompetenceråd blev nedsat i Danmark i 1998, har det overnationale samarbejde i OECD, således bidraget til at udvikle en sammenhængende kompetenceforståelse i landenes uddannelsesvæsen. I Danmark har det bl.a. resulteret i udvikling af et nationalt kompetenceregnskab. Heri beskrives følgende 10 nøglekompetencer: literacy, læring, selvledelse, kreativitet og innovation, kultur, miljø, sundhed, sociale sammenhænge, kommunikation og demokrati (Undervisningsministeriet, 2005). Det fremgår heraf, at Danmark som det første og eneste land i verden dengang udarbejdede et kompetenceregnskab med forlæg i OECD-arbejdet. I Berthel Haarders forord til Hovedrapporten for Det nationale Kompetenceregnskab argumenterer han for at dette også afspejler vores kultur:

”Viden og faglighed skal omsættes til praksis på virksomheder og i det civile liv. Det kræver de rette rammer, men også en lang række såkaldte nøglekompetencer, som i disse år påkalder sig stigende opmærksomhed som afgørende for vækst og velfærd. Danmark er ikke blevet blandt de mest rige og socialt balancerede lande på grund af viden og faglighed alene, men også i kraft af vores kompetencer: Vores evne til at samarbejde, lære, tænke og udvikle nyt, kommunikere effektivt, handle selvstændigt, gøre demokratiske holdninger gældende osv. Med andre ord en lang række af de forhold, som præger og kendetegner vores kultur, og som bidrager til udviklingen af et dynamisk og rigt samfund med stærk social sammenhængskraft”.

(Undervisningsministeriet, 2005, s. 4)

Disse nøglekompetencer er udvalgt som ikke-faglige kompetencer. Aktuelt, fremgår det af Forsknings- og Uddannelsesministeriets (UFM) hjemmeside, ”Kvalifikationsrammer og begreber,” at man tager udgangspunkt i læringsudbytte, ud fra dette, defineres hvad man skal vide og kunne som resultat af en læreproces, og det knyttes til kvalifikationsbegrebet: ”En kvalifikations læreudbytte er, hvad en person med en given kvalifikation forventes at vide og kunne” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023). Til beskrivelse af læringsudbytte anvendes begreberne viden, færdigheder og kompetencer, som alle uddannelser beskrives gennem. Begrebet kvalifikation lægger vægt på resultatet af en læreproces frem for en uddannelses længde eller indhold (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023),

”Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejds-situation eller i studiemæssig sammenhæng”.

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023)

Kompetence er således tæt forbundet med handlen, og UFM fortsætter:

”Kompetencer rummer følgende aspekter:

Handlerummet: i hvilke typer af arbejds- og/eller studiemæssige sammenhænge viden og færdigheder bringes i spil, samt graden af uforudsigelighed og foranderlighed i disse sammenhænge.

Samarbejde og ansvar: evnen til at tage ansvar for eget og andres arbejde, samt hvor komplekse samarbejdssituationer man kan indgå i.

Læring: evnen til at tage ansvar for egen og andres læring.”

(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023)

3. KOMPETENCEUDVIKLING OG -IDENTITET

Som fremhævet ovenfor er kompetenceudvikling og kompetencedannelse præget af makropolitiske og overnationale forhold, der afspejler sig i uddannelseskrav og kompetencebeskrivelser. Disse giver ikke svar på, hvilke læringsmæssige forhold der kan påvirke kompetenceudvikling og kompetencedannelse på hhv. meso- og mikroniveau, men vi antager, at de politiske betingelser og krav til bl.a. uddannelses-

beskrivelser og -målinger kan få betydning for det pædagogiske og læringsmæssige miljø med direkte betydning for det enkelt individ, for den enkelte studerende. Det kan berøre den studerendes identitetsforståelse og påvirke forståelse af "hvem jeg er" afhængig af, hvordan det forbindes med "hvad jeg kan".

Med udgangspunkt i en socialpsykologisk og interaktionistisk identitetsteori bidrager kommunikation mellem mennesker nemlig til at opbygge personlighed og identitet. Denne tilgang har oprindelse i William James' og George Herbert Meads teorier, og senere fungerede de som inspirationskilde for Jerome Bruners kulturpsykologiske tilgang (Bruner, 1993). Bruners kulturpsykologiske tilgang lægger særlig vægt på meningsskabelse og narrativer i lighed med Dreiers (1999) sociokulturelle læringsforståelse med begrebet deltagerbaner, der peger på meningsskabens betydning for deltagelse og handling. Disse teorier ser handling som kulturelt situeret, hvor den fælles handlingsintention mellem deltagerne skaber grundlag for udvikling af normer og fortolkningsprocedurer. Sociale og kulturelle værdier får dermed betydning for, hvad der konstrueres som viden og kompetencer, når kompetencer dermed beskrives som situerede. Det har betydning for beskrivelse og forståelse af egne kompetencer, da selvbeskrivelse stiller krav til individet om at forholde sig til sig selv og egen formåen, og dermed er man afhængig af, hvilke begreber der tilbydes til at forstå og måle egne kompetencer med.

Vi ser udvikling af kompetencer som knyttet til både ydre og indre betingelser, den sociokulturelle og materielle kontekst og personens intellektuelle og emotionelle psykiske processer, og vi ser indre og ydre processer som dele af en dynamisk helhed (Nygren & Fauske, 2010; Illeris, 2012; Illeris, 2015). På den baggrund kan det forklares, hvorfor det er vanskeligt at måle kompetencer, da dette ikke kan adskilles fra selve forståelsen af hvad kompetencebegrebet refererer til.

Illeris (2012) definerer kompetence som et helhedsbegreb, der sammenkobler alt, hvad der skal til, for at individet magter en given situation:

"Kompetence er noget som alle udvikler i forhold til, hvad de beskæftiger sig med og ikke mindst, hvad de går op i" (Illeris, 2012 s. 37).

"Det er knyttet til at kunne handle i relation til bestemte kendte, ukendte og uforudsigelige situationer" (Ibid. s. 33).

Der er tale om et helhedsbegreb, fordi det integrerer alt det, der kræves for at magte en given situation eller sammenhæng. Han argumenterer på den baggrund for, at de konkrete kvalifikationer er inkorporeret i den personlighedsmæssigt forankrede kompetence. Hvor kvalifikationsbegrebet tager udgangspunkt i den enkeltes kvalifikationer, tager kompetencebegrebet udgangspunkt i den opgave, der skal løses, og udpeger på den baggrund, de nødvendige kvalifikationer (Illeris 2015.) Kompetenceudvikling fremmes ifølge Illeris (2015) i miljøer, hvor læring finder sted i en proces, der giver mulighed for en bagudrettet aktualisering af relevante erfaringer og sammenhænge, og et samtidigt samspil mellem tolkning af praksis og problemstillinger, der er relevant i forhold til deltagerens biografi (Illeris, 2012). Nygren & Fauske (2010) argumenterer for, at kompetencebegrebet ikke alene kan tage udgangspunkt i individet og sammenligne egenskaberne i individets kompetencer med de opgaver og krav, der stilles til generelle kompetencer, som er beregnet på baggrund af en fælles sum af virksomheder. Ved at tage udgangspunkt i individuelle kompetencer, vendes kompetencebegrebet nemlig på hovedet:

"Ved at man som udgangspunkt tager det for givet, at der eksisterer noget, som kaldes for det generelle og specifikke inde i de konkrete individer, og ved at man med denne essentialistiske og individuelle fejltagelse tager sit udgangspunkt i essenserne inde i individet og ikke i den virkelighed, som individerne skal forholde sig til med deres kompetencer, vender man altså det hele på hovedet." (Nygren & Fauske, 2010, s.52)

De foreslår, at man skelner mellem individernes potentielle kompetence og deres kompetence i praksis:

".. en potentiel kompetence repræsenterer alle de tidligere udviklede former for viden, færdigheder etc. som er relevante for en professionel praksis, som en person har, når han møder en ny praksis. De er altså potentielt relevante i forhold til de krav, som den nye praksis stiller. (Ibid)

Kompetencer skal kunne fungere som kontekstspecifikke kompetencer, og tilpasses den sociokulturelle og materielle kontekst og her trækker udøverne på, hvad der her betegnes som deres potentielle kompetence. Kompetence knyttes til personers handlinger, og kompetenceudvikling sker bl.a. gennem deltagelse i forskellige former for lærings- og praksissammenhænge, og uddannelse kan i den forbindelse ses som en særlig lærings- og praksissammenhæng.

På baggrund af Dreiers teori om læringsbaner og læringskontekstens betydning for skabelse af deltagerforudsætninger argumenterer Nygren & Fauske for, at kvalifikationer erhvervet som resultat af uddannelse ikke synliggøres i handlinger på en uddannelse, men i studieop-

gaver i form af opgaver, og løsningen af disse er præget af studiekonteksten. At den lærende i en uddannelseskontekst er studerende, med specifikke krav til studerende vil derfor få konsekvenser for, hvad den studerende lærer afhængig af, hvordan den studerende i den situation tolker kravene til deltagelsen, og det vil påvirke hendes/hans kvalifikationsudvikling (Nygren & Fauske, 2010). Uddannelseskonteksten lægger derfor op til særlige handlinger, fordi konteksten er præget af, at læringsudbyttet skal resultere i viden og færdigheder, der skal kunne bedømmes og nedfældes. Disse handlinger skal bl.a. føre til, at den studerende skal erhverve sig et eksamensbevis (Dreier, 1999).

Det kan på den baggrund være hensigtsmæssigt at skelne mellem kvalifikationsrelevante kompetencer og erhvervsrelevante kompetencer. Kvalifikationsrelevante kompetencer giver adgang til erhvervet, og det har selvfølgelig betydning for transfer. Hvis der skal være strukturlighed mellem kvalifikation og kompetencer kræver det, at der er stor lighed til praksisfeltet mellem de forskellige arbejdsområder og at det afspejles i uddannelserne. Ud fra denne forståelse, vil de studerendes kompetencer have karakter af at være kvalifikationsrelevante potentielle handlekompetencer.

Vi ser på den baggrund kompetenceudvikling som tæt forbundet med samspillet mellem samfundets og personens værdier og antager, at individets interesser og engagement har betydning for hvilke kompetencer, den lærende udvikler, på baggrund af hvad hun/han anser som vigtige, og dermed for hvilke kompetencer han/hun vælger at bringe i spil i forskellige situationer og handlekontekster. Her spiller sprog og begreber en central rolle for, hvad der bliver identificeret som kompetencer i den særlige situation, og det modsatte. Både "hvad man kan se", og hvordan "man bliver set", afspejles af de værdier, der er indlejret i de forskellige begreber og værktøjer, der tilbydes og udvikles.

Vi vil derfor pege på, at kompetenceforståelse har betydning for kompetenceevaluering og er afhængig af, om kompetence ses som et individuelt fænomen, der kan evalueres gennem test, MUS, etc. eller om der er tale om en relationel tilgang, der anerkender, at kompetence beror i individet, men må ses i samspil med en organisation eller institution, hvorfor kontekst og proces får stor betydning for vurderingen af kompetencen. Vi tager udgangspunkt i, at samspillet mellem det enkelte individ og de rammer, det agerer indenfor, må tillægges betydning for kompetenceidentifikation, hvorfor kompetencebegrebet defineres som et intersubjektivt fænomen (Elkjær & Pedersen, 2003).

I Illeris' kompetenceformel er engagement, praksis og refleksion grundbegreber: Praksis understøtter processen, og refleksion skal give indtryk af, hvad der er lært og hvilke kompetencer, der er udviklet, og engagementet driver processen. Vi ser således kompetence, som udtryk for både et individuelt og kollektiv samfundsmæssig/organisatorisk beredskab, der sammenfatter en persons potentialer og praktiske formåen i en særlig kontekst. Forståelse og beskrivelse af egne kompetencer bliver dermed afhængig af hvorledes individet aflæser den konkrete kontekst. Denne fortolkning er påvirket af individets erfaringer og omsætning af disse i situationen, men også af det bedømmelsessystem der er til rådighed. Denne forståelse har betydning for vores læringsdesign, som det vil fremgå af det følgende.

4. LÆRINGSTEORETISK ARGUMENT FOR DESIGNET

Vi ser således grundlæggende kompetencebegrebet som et dynamisk begreb, afhængig af hvilke kompetencer, den lærende allerede har udviklet (fortid) gennem personlige læringsbaner, men også for hvilke kompetencer der udvikles fremover som konsekvens af fortiden og den personlige biografi (Dreier, 1999). På den baggrund konkluderer vi, at forståelse og oversættelse af egne kompetencer må kunne forbindes med refleksion over egne intentioner og tidligere valg for at kunne prioritere fremtidsrettede indsatser og valg, med bevidsthed om samspillet mellem det kulturelle og sociale miljø, der former og konstruerer kompetencer. Det betyder, at det sprog, kulturen stiller til rådighed, har betydning for både, hvordan vi beskriver en situation, men også for hvordan vi beskriver vores egen rolle, og hvordan vi antager, at vi kan kontrollere vores egne handlinger. Bruner peger på, at succes eller fiasko er væsentlige for udvikling af selvet, og påpeger:

(..) Men det er ikke sikkert, at vi selv får lov til afsige den endelige dom om succes eller fiasko, for den defineres ofte "udefra" i henhold til kulturelt specificerede kriterier. Og det er i skolen, barnet først møder den slags kriterier – og ofte som om de bliver anvendt tilfældigt. Skolen bedømmer barnets præstationer, og barnet svarer på sin side med at vurdere sig selv" (Bruner, 1999, s. 91).

De studerende, der deltager i den kollektive kompetenceidentifikationsproces, er udsat for en bedømmelse, der indebærer, at de opfordres til at få et (nyt) blik på sig selv, og opfordres til at bidrage med at bedømme hinandens generelle kompetencer, og på det grundlag reflektere over hvad der kan få betydning for udfaldet, og hvordan det italesættes. Eksempelvis kan "initiativrig" i én kontekst være ønskværdig, og i en anden tolkes som "rundsav på albuerne". Det moderne menneske befinder sig på den måde i en konstant refleksionsproces i dialog med

sin omverden, hvor refleksion og udvikling kædes sammen og knyttes til forestillinger om, hvilke egenskaber og kompetencer der er værdifulde og efterstræbelsesværdige. Bruner ser selve begrebet personlighed som noget, der skabes narrativt, gennem en sammenhængende og vedvarende fortælling om os selv, og knytter den til de fortællinger, man laver om sig selv (Bruner, 1993). Fortællingerne er forskellige og præget af, hvem de rettes mod. Igennem vores fortællinger begrundes og giver vi mening til vores handlinger. Vi skaber på den måde vores egen biografi i dialog med vores kultur og dens værdier. Når man på uddannelsen Læring og Forandringsprocesser, arbejder med refleksioner og de faglige udviklingssamtaler (FUS) kan dette ses som en løbende fortælling om hvem "jeg" er, "hvad jeg gør" og forklare hvorfor.

På en sådan teoretisk baggrund kan man argumentere for, at det at kunne udvikle sig selv og udvikle "agency" fordrer adgang til flere og nye narrativer. Det kan bl.a. ske gennem deltagelse i forskellige sociale grupperinger og institutioner. Bruners kulturpsykologiske tilgang udfordrer på den måde forestillingen om ét stabilt selv og stabile kompetencer, når kompetencer på den baggrund erkendes som kulturelt og socialt konstruerede.

5. MULIGE PÆDAGOGISKE KONSEKVENSER AF DEN LÆRINGSTEORETISKE TILGANG

Ovenstående læringsteoretiske tilgang og forståelse af kompetencebegrebet peger på, at vi må interessere os for hvilke fortællinger, der er i spil, fx om "den gode og dygtige studerende", og hvordan det kommer til udtryk, herunder italesætte hvad der påvirker institutionens fortælling om ønskværdige kompetencer. Det kan bl.a. ske ved at eksplicitere og diskutere begrebet kompetence og institutionens forventninger til dens kandidaters kompetencer.

Kompetenceudvikling er knyttet til revision og udvikling af selvfortællinger, med mulighed for at nuancere disse i et trygt rum og skabe rum for og plads til disse selvfortællinger. Derfor tilstræbte vi at skabe rum for at fortælle om sig selv til medstuderende, med mulighed for at få skabt en ny fortælling gennem feedback med bevidsthed om, at fortællerens forestilling om modtagernes forventninger og normer får betydning.

I forhold til udvikling af kompetencer og udvikling af ønsker er det relevant at forbinde fortid med nutid og inddrage de studerendes vurdering af konsekvenser for deres egen fremtidige beskæftigelse. Vi tilstræbte derfor, at den enkelte studerende forud for undervisningen skulle kigge tilbage på eget uddannelsesarbejde frem til dags dato. Den studerende skulle således indledningsvis gives mulighed for at kigge tilbage på tidligere læringserfaringer og udbyttet af disse, og understøttes i at skabe et særligt blik på disse, og eventuelt skabe en fortælling rettet mod en kommende ansættende instans gennem at "objekt"-gøre sig selv. Hvordan vil de fortælle egne kompetencer og uddannelsens rolle heri?

I løbet af dagen præsenterede vi de studerende for forskellige redskaber til at forsøge sig med at måle kompetencer for at undersøge, hvordan de kunne bidrage til en fortælling om, hvem de er. Gennem deltagelse i forløbet blev de løbende tilbudt mulighed for at få nye oplevelser og erfaringer med "hvem de er", og hvad de vil vove.

Disse processer kræver meget af deltagerne, ikke mindst åbenhed og tillid til de øvrige deltagere i processen og til de involverede undervisere, da et sådant undervisningsforløb går tæt på de studerende. Vi har derfor designet et forløb, der tager udgangspunkt i de studerendes forskellighed og giver mulighed for at kunne verbalisere deres "selvfortælling" samt giver mulighed for at blive bevidst om betydningen af deres personlige læringsbaner. Man kan sige, at forløbet samlet set udfordrer grænsen mellem offentlig og privat. Det stiller krav til underviserne om involvering og engagement, og det samme gælder for medstuderende.

6. METODER OG ETIK

Forsøget var en del af den undervisning, der blev tilbudt på 9. semester. I alt deltog ni studerende, en mand og otte kvinder. Rapportens forfattere samt en ekstern underviser stod for dagens afholdelse. Alle fire var kendt af de studerende fra tidligere undervisning på uddannelsen. Forskerholdet var både en del af det, der forskes i (dagens undervisning), og dem der indsamlede data undervejs i processen (Mathiesen, 1971).

Derfor var forskerholdet også nødt til at have en særlig opmærksomhed på de etiske aspekter ved både undervisningens og aktiviteterne gennemførelse, og ved dataindsamlingen. Det potentielt sårbare ved som studerende at 'blotte' sig for medstuderende og undervisere (jfr. ovenstående teori afsnit) og italesætte egne kompetencer krævede, at der kunne skabes en tillid til alle deltageres etiske adfærd. Det var således også vigtigt, at deltagerne igennem hele dagen havde mulighed for at melde fra og ikke at deltage i en eller flere af aktiviteterne, hvis det ønskedes. Det vil sige, at forskerholdet konstant havde en lydhørhed over for deltagerne og det, de viste os, så deltagernes interesser, ideer og holdninger var i fokus (Tofteng & Husted, 2012). Herudover havde forskerholdet fokus på åbenhed om projektet og processerne med det metodiske flow i dagens aktiviteter, så deltagerne vidste, hvad målet var.

Fokus for undersøgelsen var de studerendes oplevelse af aktiviteterne betydning for deres erkendelse og begrebsliggørelse samt italesættelse af egne kompetencer. Problemstillingen og vores erkendelsesinteresse lagde således op til et kvalitativt undersøgelsesdesign i form af et semistruktureret fokusgruppeinterview med udgangspunkt i en interviewguide struktureret omkring dagens aktiviteter. Dette blev suppleret med observationer fastholdt i feltnoter og fotodokumentation af produkter. Da der var tale om et mindre udviklingsprojekt, var det ikke hensigtsmæssigt at inddrage kvantitative metoder. Men i et større projekt kunne man argumentere for at supplere det kvalitative fokusgruppeinterview og observationerne af aktiviteterne med et indledende spørgeskema samt eventuelt inddrage det i studiets semesterevaluering.

Da interviewet ønskedes afholdt umiddelbart efter selve forløbet, blev deltagerne rekrutteret ud fra, hvem der tid og lyst til at deltage. Fire kvindelige studerende (Isabella, Maja, Johanne og Vera) meldte sig og udfærdigede samtykkeerklæringer. Interviewet blev foretaget af en af underviserne, mens en anden observerede og supplerede, hvor der var behov for yderligere opfølgende spørgsmål. Interviewet blev optaget og transskriberet i sin helhed. Det blev efterfølgende analyseret med anvendelse af det ovenfor præsenterede teoretiske begrebsapparat og struktureret ud fra de enkelte aktiviteter.

7. PRÆSENTATION AF PÆDAGOGISK DESIGN, METODER OG DE STUDERENDES OPLEVELSER AF DISSE

I det følgende præsenteres de opgaver, de studerende blev præsenteret for, og begrundelsen for dette valg, efterfulgt af de studerendes oplevelse af forløbet, som det kom til udtryk gennem fokusgruppeinterviewet.

A) LEGO- BYG DIG SELV

Vi inddrager i den første opgave elementer af LEGO® SERIOUS PLAY®, der oprindeligt blev udviklet som et kommercielt forretningsprodukt, og som der i de senere år har været øget interesse for i undervisningssammenhænge. Her inddrages LEGO for at understøtte en metaforiske fremstilling af "et selv", hvor selve processen, bygningen af LEGO-figurer tilfører processen et legende og mere uformelt element. Med LEGO kan man skabe kontekster, hvor deltagerne gennem en legende tilgang kan bygge fysiske repræsentationer af konceptuelle metaforer, som de kan dele og reflektere over i samarbejde med hinanden. Vi inddrager ikke det fulde koncept, men alene forskellige legoklodser, der skal bygges figurer af. Her anvendes LEGO-figurerne til at modellere abstrakte ideer, og forestillinger om hvem de er, og processen får dermed et kreativt udtryk, og bidrager til at gøre processen mindre selv-truende. I processen kan figurbygningen bidrage til fremstillingen af "hvem jeg er", og dette fortolkes af modtagerne med henblik på en oversættelse af hvilke kompetencer gruppen kan udlede af dette narrativ. Det skal foregå i mindre grupper af såvel tidsmæssige som pædagogiske årsager.

Opgaven lyder:

Byg dig selv i LEGO, mens du sidder i en gruppe, men uden at tale om hvad du bygger eller hvorfor. Der afsættes 10 min hertil, dernæst går vi over til par-øvelsen/gruppe-øvelsen.

Derefter:

1. Fortæl om dig selv ud fra din model
2. Medstuderende i rollen som "kritisk ven", der har følgende opgave: Lyt og fortæl hvilke kompetencer du hører beskrevet her.
3. Den, der har præsenteret sig selv, forholder sig alene lyttende og noterer, og gemmer disse noter. Ideen er her at blive klar over, hvad det er for en selvfortælling, man har, og hvordan det kan opleves af andre, og evt. bidrage til at korrigere dette. De studerendes oplevelse af aktiviteten og processen

DE STUDERENDES OPLEVELSE AF AKTIVITETEN OG PROCESSEN

"De sidder koncentreret og finder brikker, kigger på dem for at se, hvad man kan gøre med dem. De bygger alle sammen noget i højden. Nogle af dem med hjul på" (Feltnote, 22/11 2022).

Det fremgår af feltnoter, at der bruges begreber som: At have antennerne ude. Være opmærksom på dem, man har med at gøre. De taler metaforisk om blækspruttearme der kan forlænges som udtryk for omstillingsparathed. Der skal handles hurtigt (Feltnote 22/11 2022).

Det vurderes som værende en kompleks og udfordrende opgave at "bygge sig selv", som det fremgår af nedenstående citat, og processen opleves som identitetsudfordrende:

Maja: *Ja, jeg synes, det var virkelig svært at bygge sig selv ... altså man skal virkelig tænke over sig selv, det gør man jo normalt ikke til hverdag, altså "hvem er jeg" og "hvad står jeg for", og "hvad kan jeg egentlig". Altså jeg synes jo ikke, jeg kan noget som helst, så det er jo virkelig med at sætte tanker i gang, hvad ... hvem er jeg egentlig.*

De oplevede at formen og LEGO bidrog til at understøtte processen og håndtering af store identitetsmæssige spørgsmål, da det dels blev meget fysisk og konkret at bygge en figur, dels var muligt at arbejde med forskellige grader af abstraktion i formen og i præsentationen af figuren. For nogen betød det også, at opgaven i højere grad lagde op til kreative og intuitive processer, som var givende. Figurerne kunne fungere som et 'naturligt' fælles afsæt for samtale, spørgsmål og feedback, og spontane svar på spørgsmål kunne få noget frem, man ikke før havde tænkt på.

Isabella: *[...] Og det er en fed måde at få noget indre ekster-
naliseret ud til noget, vi alle sammen kan snakke om. Hvor det
bliver meget sådan synligt og man kan jo også spørge ind ...
altså "nå men nu kan jeg se, du har en rød klods, betyder den noget for dig?" eller sådan "har du valgt den af en grund?", så
man får noget fælles at tale om. Og det gør samtalen meget mere naturlig. Synes jeg. Så jeg synes, det er superfedt redskab.*



FOTO 1: LEGO BYG

Samtidig betød formen også, at der kunne skabes en vis distance mellem personen og figuren, som bidrog til at gøre samtalen mindre sårbar for den enkelte.

Johanne: *[...] det gør det ligesom lidt mindre farligt at snakke om denne her legomand på bordet i stedet for at skal snakke om mig som person.*

For at kunne få det fulde udbytte af processen med spørgsmål, feedback mhp. at styrke både individuel og fælles meningsskabelse i forbindelse med LEGO-aktiviteten, savnede deltagerne dog mere tid til at kunne spørge mere ind til hinandens figurer og deres symboler.

B) ANALYSE AF STILLINGSOPSLAG

Vi bevægede os fra fokus på de individuelle kompetencer til en fælles analyse og gruppevis bearbejdning af 3 aktuelle stillingsopslag fundet på LinkedIn, der efter underviserens mening kunne besættes af studerende fra kandidatuddannelsen:

Stilling 1: Kommunikationsmedarbejder Uddannelses- og Forskningsstyrelsen

Stilling 2: Fuldmægtig/specialkonsulent Forsvarsakademiet, Sektion for Struktur- og Ressourcestyring

Stilling 3: Medarbejder Center for Videnbaseret Innovation

Aktiviteten skulle bidrage til at udvikle kompetencer til at læse et stillingsopslag, og samtidig erfare hvor forskellig en sådan læsning kunne være, og hvilke konsekvenser der kunne blive en følge af dette. Samtidig åbner opgaven for en fælles diskussion af deres uddannelse, og hvilke kompetencer den har bidraget til at udvikle. De studerende blev i forbindelse med opgaven præsenteret for en kompetencemodel (EntreComp modellen bliver præsenteret senere) der kan bidrage til en kategorisering af kompetencer.

De studerende blev inddelt i grupper ud fra, hvilket af de tre stillingsopslag, der havde deres umiddelbare interesse. Annoncerne skulle først læses individuelt, og efterfølgende skulle de lave en fælles planche, der illustrerede de kvalifikationer, der blev set og efterspurgt, og hvordan der skulle svares på disse.

Antagelsen er, at de studerende lærer af at høre hinandens fortolkning, og at dette kan bidrage til en diskussion af forskellige forståelser af begrebet "kompetence" og hvad de evt. selv kunne byde ind med i forhold til de valgte annoncer.

DE STUDERENDES OPLEVELSE AF AKTIVITETEN OG PROCESSEN

Det fremgår af vores feltnoter, at en gruppe har analyseret og inddelt de tolkede kompetencer i kategorierne metakognitive (pink), specifikke faglige kompetencer (blå) og personlige kompetencer (gul).

Betydningen af samarbejde om meningsskabelse kom tydeligt frem i forbindelse med arbejdet med analyse af stillingsannoncer, hvor deltagerne hjalp hinanden i analysearbejdet, hvilket gav erkendelser for den enkelte, som det fremgår heraf:

Vera: Og så synes jeg også, det var rigtig fedt, at vi var sammen om at analysere den der sådan top up, fordi nogle gange så får man øje på flere ting, som man faktisk kan tilskrive sine egne kompetencer, end det man lige ...

De peger på, at selve analyseprocessen gav et blik for annoncens delelementer og dermed mulighed for at sætte dem i relation til sig selv på en mere systematisk måde. De opdagede at der kunne være flere potentielle match mellem en stilling og én selv, en de umiddelbart havde aflæst. Dette peger på, at det kan bidrage til at udvide forestillingen om arbejdsmarkedet og hvilke potentielle deltagerbaner, der skal følges for at nå hertil (Dreier, 1999).



FOTO 2: PLANCHE STILLINGSOPSLAG 2

Det fremgår af nedenstående, at Entrecomp-modellen også har bidraget til analysen af stillingsopslagene:

Isabella: Ja, jeg synes det var en super fed måde at bryde det ned på, for tit når man læser sådan en igennem, så kan man blive helt forpustet over alle de ting, man skal kunne, og man skal stadig være nyuddannet, og man skal have erfaring inden for det ene og det andet og det tredje, men ved sådan at bryde det mere ned og sådan måske dele det op i nogle kategorier "okay her er noget om nogle personlige kompetencer, her er noget med et eller andet" det synes jeg gav et godt overblik over at man sådan ... nå men okay, så kan jeg måske faktisk byde ind med ret meget mere, end jeg sådan lige i første omgang ... ja, så det vil jeg da tage med mig, hvis jeg læser et stillingsopslag, hvor jeg tænker "pruh, det er vist godt nok en der ikke er mig, der kan bestride det her

job", så tror jeg da, jeg vil lige prøve sådan at bryde det lidt ned i nogle mindre dele. Ja.

Her bemærkes det, at en analysemæssig tilgang til stillingsopslag ikke har været oplevet som en logisk faglig tilgang for deltagerne, med afsæt i deres akademiske uddannelse, der vil fremme analytisk kompetence. Det ser ud til at denne genre kræver en særlig rammesætning (fx gennem præsentation af EntreComp modellen). Den fælles teksthæne læsning og diskussion af stillingsopslag bidrog til at nuancere forståelsen af kompetencekrav.

For flere af deltagerne bidrog øvelsen til at få øget blik for egne kompetencer på den ene side, og på den anden side til at få nye forestillinger om, hvilke faglige områder der kunne rumme netop deres fagkombination:



FIGUR 2: ENTRECOMP MODELLEN

KILDE: BACIGALUPO ET AL., 2016, S. 11

Maja: Jeg synes i hvert fald, at øvelsen sådan bekræfter mig i, at kandidaten er med til ... fordi jeg jo har en meget specifik konkret bachelor, så er kandidaten i hvert fald med til sådan at brede mine jobmuligheder lidt ud igen, hvilket også var et af mine mål med at søge ind på kandidaten i første omgang. Ja.

Øvelsen bidrog også til en nye erkendelse af egne faglige interesser.

Vera: Ja, altså da jeg læste alle tre opslag igennem, der vidste jeg med det samme, at de første to var overhovedet ikke mig, altså selvom jeg havde de kompetencer, så var det overhovedet ikke mit område, jeg skal søge i. Så ja, altså at skabe noget bevidsthed om, hvilken retning jeg vil gå i, om jeg vil arbejde sådan mere procesorienteret eller målrettet eller struktureret eller løse rammer og så videre, det ... ja. Det gav mig et godt billede af hvilken retning, jeg egentlig bliver trukket i. Jaer.

En anden deltager udtrykte det mere opsummerende for hele dagens aktiviteter, og for refleksioner i løbet af uddannelsen:

Johanne: Jeg tror, jeg er blevet overrasket over, at jeg faktisk også brænder en lille smule for det organisatoriske og ikke kun læringsdel. Ja. Og det er nok ikke kun i dag, at det kommer som en overraskelse for mig, men sådan generelt på hele studiet, men også i dag.

Det ser ud til, at fremtidsforestillingerne om arbejdsområder har udvidet sig for denne deltager.

C) EGNE FAGLIGE KOMPETENCER

Som det fremgår af ovenstående analyse, kombinerer de studerende de to aktiviteter: analyse af egne faglige kompetencer og et begrebsapparat til identifikation af kompetencer. Her er der fokus på egne faglige kompetencer, erkendelse og videreudvikling. Her går vi fra et generisk perspektiv til en mere personlig kompetence forståelse gennem arbejde med spørgsmål: Hvad kan du? Og hvordan kan din kompetence erkendes og videreudvikles? Som input til denne aktivitet blev de studerende præsenteret for The Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp), som giver dem begreber til at italesætte kompetencer, et sprogligt og begrebsmæssigt input.

Oplægget varer ca. 20 minutter, og herefter skal de i grupper diskutere:

- Hvordan man kan identificere sine kompetencer og sandsynliggøre at man besidder dem?
- Tilpasse egne kvalifikationer så det matcher en given efterspørgsel, dvs. nogle af de kompetencer stillingsopslagene efterspørger.

DE STUDERENDES OPLEVELSE AF AKTIVITETEN OG PROCESSEN

Til opsamlingen står de alle ved tavlen og diskuterer. De synes, de efter øvelsen er kommet mere over "i det blå" med samarbejde og at spille andre gode. De peger også på det, at andre ser kompetencer hos dem, som de ikke selv ser (Feltnoter 22/11 2022).

I arbejdet med stillingsannoncerne og generelt ift. at tale om egne kompetencer i forhold til arbejdsmarkedets krav og forventninger, talte deltagerne flere gange om de 'buzz-words', som annoncer indeholder, og som de fandt vanskelige at gennemskue eller 'oversætte'. I øvelsen vedrørende entreprenørielle kompetencer oplevede de, at EntreComp-modellen som redskab kunne hjælpe dem med at strukturere, systematisere og rammesætte deres kompetencer, og desuden kunne hjælpe med at oversætte buzz-words og relatere dem til egne kompetencer:

Maja: Altså jeg synes det hjalp med at oversætte ens måske naturlige eller tillærte kompetencer til nogle af alle de der buzzwords, som de nogle gange skriver i ansøgninger. Så jeg synes, det kan fungere sådan ... nærmest som sådan et oversættelsesprogram. Til at finde ud af "hvad er det egentlig, de spørger efter i alle de her fancy buzzwords, til hvad jeg reelt kan gøre?". Ja.

Isabella: Ja, altså for mig gjorde det, fordi jeg synes tit, det kan være rigtig svært at sætte ord på, hvad det er, jeg kan. Og det synes jeg, at hele den ramme der, det er ... det er jo begrebsapparat, som man kan arbejde ud fra, og det sætter også ... selvom det måske ikke lige er de ord, man ville bruge, så sætter det jo tanker i gang, omkring jamen hvad ord er det så, jeg kan bruge til at beskrive mig selv. Og ja jeg synes, det er godt ... jeg synes faktisk, det er sådan godt begrebsapparat, der lige kan sparke lidt til den der sådan svære proces det kan være at få sat ord på ens uddannelse. Ja.

Deltagerne oplevede, at begrebsapparatet som havde fokus på entreprenørielle kompetencer kunne udfordre den enkeltes forståelse af sig selv og igangsætte en refleksionsproces, der kunne føre frem til at finde andre ord til at beskrive sig selv og uddannelse. Øvelsen kunne på den måde igangsætte eller understøtte den enkeltes meningsskabelsesproces.

D) FRA VIDEN OG ERFARING TIL KOMPETENCER

Forløbet fra viden til kompetencer er delt i to dele, hvor de studerende arbejder individuelt men sidder i grupper og kan tale med hinanden. Del 1 havde fokus på faglige kompetencer. Her afprøvede deltagerne STARK-modellen. Den kan bruges til at kortlægge arbejdsindsatser ved at tage udgangspunkt i en konkret udfordring og opgave, man har skullet løse. Modellen er særligt god, fordi den kan få en til at sætte ord på nogle af de konkrete ting, man har udrettet i et tidligere job, studiejob eller et frivilligt arbejde.

Del 2 havde fokus på det personlige. Her havde deltagerne fået en særlig adgang til MA's (Magistrenes A-kasse) egen udarbejdede personlighedsprofil. Profilen kan bidrage til at blive mere afklaret om personlige styrker og opmærksomhedsområder i forhold til varetagelse af jobfunktionen i konkrete jobtyper. Det kan bidrage til at identificere personlige indsatsområder til håndtering af styrker og opmærksomhedspunkter i forbindelse med jobsøgningsprocessen og i forbindelse med varetagelse af jobfunktionen i konkrete job.

Del 1:

STARK står for:

S – situation: Hvad var situationen? Beskriv helt kort.

T – task (opgave): Hvad var opgaven eller udfordringen? A – action (handling): Hvad gjorde du?

R – resultat: Hvad var resultatet? Hvilket resultat skabte du?

K –kompetence: Hvilke kompetencer brugte du?

(Ballisager, 2017)

Vi har valgt at bruge den ud fra en antagelse om, at modellen er særligt god til at få de studerende til at sætte ord på nogle af de konkrete ting, som de har udrettet i et tidligere job, studiejob eller et frivilligt arbejde. Nogle kompetencer er måske lette at udpege, fordi man er

bevidst om dem, men udpegning af udvikling af mindre bevidste kompetencer antager man, at STARK øvelsen kan bidrage til.

Del 2:

De studerende afprøvede derefter Magistrenes A-kasses (MA) personprofil, som de får adgang til ved at følge et link. De udfylder profilen online, og får efterfølgende en rapport, som de kan downloade og bruge.

MA's personprofil er en videreudvikling og opdatering af Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), og er netop en profil og ikke en test (MA, 2023). Med det ønsker MA at afspejle intentionen om at afdække personlige og udviklingsområder og ikke at vurdere og dømme (Ibid.). Profilen giver indsigt i de vigtigste præferencer for, hvordan man opfatter verden og træffer beslutninger. Profilen består af 44 spørgsmål i forhold til fire personlighedsdimensioner og kommer efterfølgende med en rapport, der kommer ind på følgende emner:

- Generelle karakteristika
- Typiske styrker
- Kommunikation
- Samarbejde/Teamadfærd
- Forandringer
- Konflikter
- Beslutningsprocesser
- Stress
- Arbejdsmiljø og typiske jobfunktioner
- Motivation
- Typiske udviklingsområde

DE STUDERENDES OPLEVELSE AF AKTIVITETEN OG PROCESSEN

De studerende fandt at STARK-modellen var et konkret redskab til at forberede sig på at deltage i en jobsamtale, som kunne være meget relevant at bruge, og fandt desuden at den kunne hjælpe med at få øje på kompetencer ift. den konkrete kontekst.

Isabella: Jeg synes tit til jobsamtaler, at jeg er blevet spurgt om konkrete eksempler på, hvordan jeg kan operationalisere et eller andet begreb eller ja. Og der synes jeg da, at hvis man sætter sig ned ... det kunne jeg forestille mig at bruge det redskab på den måde i fremtiden, at hvis jeg skal til en eller anden jobsamtale, så prøver jeg lige at sætte mig ind i på hjemmesiden og på stillingsopslaget, hvad er det som jeg kommer til at lave i det her, og så tænke tilbage "hmm, har jeg været ude for nogle lignende situationer og så lige få det skrevet ud der", fordi så har jeg jo været hele tankerækken igennem inden jeg kommer og sidder over for dem og bliver spurgt om, hvis du skulle holde en samling for hele højskolen, hvad kunne du så ... hvilket tema ville den så være for, og man sidder og tænker "øh øh øh øh venskab, hæhæ" et eller andet, eller sådan så har man jo haft muligheden for at forberede sig, og der synes jeg, det der Stark- metoden den faktisk er ... det er jo super håndgribeligt, jaer.

Maja: Og man får også bare øje på nogle kompetencer, man ikke lige har overvejet, man har under den situation i den kontekst.

Og i forlængelse heraf, at den var hensigtsmæssig ift. at uddybe kompetencerne.

E) PITCH DIG SELV

Som afslutning på dagen blev der afsat 30 minutter til at sammenfatte en kompleks opgave. Nemlig først at forstå hvilke kompetencer uddannelsen har bidraget med, og hvordan man personligt kan svare på, hvilke kompetencer, et af de tre stillingsopslag kræver, og dernæst beskrive hvordan man er i besiddelse af nogle af disse kompetencer over for en arbejdstager. Opgaven løses ved at den studerende laver en kort pitch om hvorfor den fiktive arbejdsgiver skal vælge netop ham/hende. Ved at pitche sig selv får de sammenfattet feedback på LEGO-øvelserne, begreber fra kompetenceanalysen, STARK modellen og profiltesten. De studerende havde mulighed for at pitche i mindre grupper eller for hele holdet.

Pitchen skulle rettes mod et af de tre stillingsopslag, og de studerende fik mulighed for at fremstille sig selv som en fiktiv person, eller som sig selv som ansøger. De fik valgmuligheder fordi rollespillet ville være mindre "selvudleverende", men det var tydeligt at kravet om at stå over for et helt hold og skulle "sælge" sig selv, blev opfattet som grænseoverskridende og det er ikke en form, der er velegnet for alle studerende, og derfor bør det være frivilligt om man ønsker at deltage i en sådan performance. Det kan derfor diskuteres, om det er velegnet afslutning på dagen, selv om den grundlæggende fungerede som en "sjov" afslutning.

DE STUDERENDES OPLEVELSE AF AKTIVITETEN OG PROCESSEN

Udarbejdelsen af personprofilen var for deltagerne en vigtig optakt til den efterfølgende pitch-øvelse, som de dels oplevede som udfordrende, noget der krævede 'mod' og som 'skubbede' til den enkelte, men som også var en god udfordring. Det viste sig, at deltagerne havde oplevet oplægget til pitch-øvelsen lidt uklart, og der var derfor forskellige tolkninger af øvelsens mål.

Vera: For mig var det også sådan en lille smule uklart, hvad præcis det var vi skulle, sådan ja jeg, fordi jeg troede også, jeg skulle stå med figuren og sige, at ja min viden er under hjelmen eller et eller andet, men jeg synes også, det var rigtig godt at lige blive udfordret på at kunne sælge sig selv og lige sætte sine kompetencer i spil der, og reflektere over, hvad man egentlig kan i forhold til de jobopslag der hænger, som ... ja. Jeg synes, det var god, men en lille smule uklar. Ja.

Johanne: Jeg tror også, det er en rigtig sund øvelse at sådan ... det der med lige at skubbe lidt til ens mod med at stille sig op sådan på en måde lidt uforberedt selvom vi havde lidt ... altså lidt forberedelse til det. Også fordi at det måske sådan ... det giver en mere ærlig og reel snak, der kommer ud af det, fordi man netop ikke har siddet og forkromet og planlagt en større plan, så bliver det mere sådan ja og det tror jeg også, der kan komme nogle ting, altså sådan frem i lyset af.[...]

Den sidste informant peger her på, at det spontane element i øvelsen også kan have betydning for, at der kan komme noget måske mere ubevidst frem i processen.

Personprofilens betydning som et 'boost' af den enkeltes oplevelse, forståelse og erkendelse af sig selv og egne kompetencer i forhold til at kunne pitche sig selv ses eksempelvis i de følgende udsagn:

Johanne: [...] den her personprofil vi skulle lave forud for det, den var god hjælp ind i den her pitch-del, altså jeg synes faktisk også, at det var rigtig fedt at lave den profil.

Isabella: Ja, det er jeg meget enig med, at personprofilen også ligesom lige ... jeg sad og læste den her profilperson ... eller personprofil og tænkte hold kæft et fedt menneske, jeg sgu da er, hvad? Jeg skriver da lige et digt ... eller sådan ... jeg tænkte, altså det ... altså det havde influeret hundrede procent på det output, der kom fra mig. Altså at vi havde lavet den inden der, man lige sådan bliver ... lige sidder og tænker nå ja, men det er jeg da også det der, nå men det er da også rigtig nok, det er da tit den rolle jeg får, eller sådan ...

8. KONKLUSION

Det fremgår af vores datamateriale, at deltagerne har en fælles forestilling om, at det er vanskeligt at afkode de beskrivelser, der fremgår af stillingsannoncer, som udtryk for arbejdsmarkedets krav og forventninger til ansøgers kompetencer. Dette sammen med deres egne, udtrykte vanskeligheder ved at sætte ord på deres uddannelse samt erkende og turde sætte ord på egne kompetencer gør det vanskeligt for dem umiddelbart at se, hvor de mener, at de med rimelighed ville kunne matche det efterspurgt. Det betyder, at deres forestillinger om, hvilke deltagerbaner der måtte være mulige og åbne for dem på arbejdsmarkedet, er mere begrænsede og begrænsende, end de kunne være.

De forskellige øvelser, der dels støtter op om deltagernes refleksion over og erkendelse af egne kompetencer, dels hjælper dem i oversættelsesarbejdet af hhv. stillingsannoncers diskurs/begrebsapparat ('buzz-words') og i at give dem et begrebsapparat (kompetencebetegnelser) for egne kompetencer opleves derfor som meget meningsfulde. De studerende oplevede denne proces som noget de vil kunne arbejde med videre frem. De øvelser, der giver deltagerne redskaber, modeller, værktøjer til at undersøge egne kompetencer med afsæt i konkrete

situationer eller kontekster både opleves som gode processer til kompetenceafdækning, der kan medvirke til at give belæg for egen kreativitet, faglig indsigt og forståelse og mulig handlekompetence.

De kollektive dimensioner i dagens forløb har haft forskellige betydninger. For det første har samarbejdet i analyseprocessen styrket den fælles fortælling om og beskrivelse af uddannelsens kompetenceprofil. Samtidig har præsentationen i plenum af de forskellige tolkninger af stillingsannoncer bidraget til – for nogle mere end for andre – en øget opmærksomhed på, at der kunne være andre mulige alternativer til de allerede forestillede arbejdsområder. Den kollektive dimension har også betydet, at deltagerne blev udfordret på deres 'mod' til at sætte ord på og tale om egne kompetencer over for de tilstedeværende. De blev med andre ord 'skubbet' lidt længere i denne proces.

Det pædagogiske design fungerede, fordi det var en mindre gruppe af det samlede hold, der deltog. Det betød, at det potentielt sårbare i at arbejde med egen identitet og præsentere selvbedømmelse og eksplicitering af egne kompetencer for andre kunne foregå i trykt rum. Det blev endvidere tydeligt, at rækkefølgen, de forskellige metoder og værktøjer blev introduceret i, også havde stor betydning for dagens positive udfald for deltagerne. De enkelte værktøjer har forskellige styrker og bygger på forskellige identifikationer og forståelser af kompetencer, men det er den pædagogiske organisering af dem, der skaber værdien, og der er en opgave i at binde de enkelte elementer sammen – hvor man går fra en mere åben og legende tilgang, til metoder, der alene består i at svare på prædefinerede spørgsmål, der ikke var påvirkede af deltagerne direkte erfaringer. Deltagerne fik således forskellige og konkrete værktøjer til selvhjælp, som kan bruges til jobsøgning og samtaleforberedelse efter endt studium, afhængig af hvor værdifulde de opfattede disse på netop dette tidspunkt i deres uddannelse. På 9. semester har de netop mulighed for at kunne trække på erfaringer fra praktikken, og kan tænke fremadrettet i forhold til det kommende speciale, og hvad det skal bidrage til for at kvalificere til "drømmejobbet".

Det pædagogiske designs vekslen mellem individuelle refleksioner, gruppediskussioner og plenumpræsentationer åbnede mulighed for forskellige udforsknings- og identifikationsscenarier, gennem interaktions processer, hvori feedback udgør et væsentligt element i den kollektive proces. Samtidig blev det tydeligt, at den pædagogiske rammesætning gav anledning til at få aktiveret og vist relevansen af den del af deltagerne akademiske kompetence, der angår analysearbejde ift. afkodnings- og identifikationsprocesser.

I forhold til dagens afslutning må man overveje, hvorledes man bedst håndterer det, og hvad det næste skridt skal være. I det beskrevne forsøg oplevedes den afsluttende opgave, Pitch dig selv, som dagens vanskeligste og mest udfordrende, men også givende. Der er en risiko for selvudlevering til stede ved en sådan øvelse, og derfor må det være muligt at sige fra uden at det medfører ansigtstab.

Samlet set må det konkluderes, at deltagerne ikke endte med at skabe et helhedsbillede af en faglig kompetenceprofil, men at de derimod fik en erkendelse af, at de snarere skal opfatte kompetencer som dynamiske og kontekstafhængige, og at de derfor må være fleksible.

Gennem dette undervisningsforløb fik de mulighed for gennem de forskellige tilgange at identificere kompetencer som begreb, og dermed mulighed for at udvide og nuancere begrebet, og forløbet peger på, at det kan bidrage til en (ny) fortælling om, hvem de er. Disse processer kræver meget af deltagerne, ikke mindst åbenhed og tillid til de øvrige deltagere i processen og til de involverede undervisere, da et sådant undervisningsforløb har en personlig og emotionel dimension. Vi har designet et forløb, der tager udgangspunkt i de studerendes forskellighed med mulighed for at kunne verbalisere deres "selvfortælling" og giver mulighed for at de kan blive bevidste om betydningen af deres personlige læringsbaner – af tidligere valg og deres betydning for fremtidige valg, forudsat der gives plads til refleksion over dette.

Man kan sige, at forløbet samlet set udfordrer grænsen mellem offentlig og privat. Det stiller krav til underviserne om involvering og engagement, og det samme gælder for medstuderende.

REFERENCER

Aalborg Universitet (2022) *Studieordning for Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser*. Hentet 20/11 2023 <https://studieordninger.aau.dk/2023/41/4111>

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581>

Ballisager (2017) *Kompetenceafklaring. Hvad kan jeg? Hvad skal jeg? Og hvor kan jeg bruge det?* Hentet d. 5/10 2023 <https://ballisager.com/blog/kompetenceafklaring>

Bruner, J. (1999) *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (1993) *Acts of Meaning*. Harvard University Press

Dreier, O. (1999) Uddannelse og læring i praksis. I Andersen, A. S.; Pedersen, K. & Svejgaard, K. På sporet af praksis, Kap. 2. Hentet 5/10 2023 <http://static.uvm.dk/Publikationer/1999/prakspor/hel.htm>

Dreier, O. (1999b). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. Outlines, 1, 1 Hentet 5/10 2023 <https://psyknoter.com/kandidatnoter-psykologi-noter/social-udviklings-og-integrationspsykologi-noter/dreier-o-2008-psychotherapy-in-everyday-life/>

Elkjær, B., & Pedersen, S. H. (2003). Kompetencer og kompetenceudvikling i arbejdslivet. Undervisningsministeriets Tidsskrift *Uddannelse*, 1, 2003(1), 24-31.

Illeris, K. (2015) *Læring*. Samfundslitteratur

Illeris, K. (2012) *Kompetence: Hvad, hvorfor, hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Lolle, E. L.; Scholkmann, A.; Kristensen, N. S. (2023) Reflections. What are they and how to work with them, in Ryberg, T.; Kolmos, A. (eds.) *Exploring the Near-future or Next Practice of PBL*. Aalborg University Press.

MA (2023) MA Personprofil. Hentet 29/11 2023. <https://ma-kasse.dk/job-karriere/ma-personprofil/>

Mathiesen, T. (1971) *Det uferdige – bidrag til politisk aksjonsteori*. Oslo: Pax Forlag.

Nygren, P.; Fauske, H. (2010) *Handlekompetence og ideologi: Individ, profession og samfund*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

OECD.org. (U.Å.) Definition and Selection of Competencies. Hentet 28/11 2023. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

Robson, C. (2011) *Real World Research. A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Third ed. Ney York: Wiley.

Scholkmann, A.; Lolle, E. L. (2021) Opportunities, Challenges, Tools and Helpful Relations. Development of a Model to foster Reflections in Higher Education i *Journal of Problem-Based Learning in Higher Education*, 9, 1.

Škrinjaric, B. (2022) Competence-based approaches in organizational and individual context, in *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 9, Article number: 28. Studieordning (2022) Studieordning for Kandidatuddannelse i Læring og Forandringsprocesser. Hentet 6/11- 2023 på <https://studieordninger.aau.dk/2023/41/4111>

Tofteng, D.; Husted, M. (2012) Etik og Normativitet. I Duus, G.; Husted, M.; Kildedal, K.; Laursen, E.; Tofteng, D. (red.) *Aktionsforskning. En grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Kap. 7, s. 129 – 144.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017) *Uddannelses- og Forskningspolitisk redegørelse*. Hentet 5/10 2023 <https://ufm.dk/publikationer/2017/filer/ufm-ufm.pdf>

Uddannelses- og Forskningsministeriet. (u.å.) *Kvalifikationsrammer-redskaber til dokumentation af uddannelser og kompetencer*. Hentet 4/7 2024 <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation>

Udvalget for Kvalitet og Relevans i de Videregående Uddannelser (2015) *Ny veje og høje mål*. Hentet 5/10 2023 <https://ufm.dk/publikationer/2015/nye-veje-og-hoje-mal/nye-veje-og-hoje-mal>

Undervisningsministeriet (2005) Det nationale kompetenceregnskab. Hovedrapport. Hentet 5/10 2023 <http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/>