

Fokus på RKV nr. 2

Baggrund, information, inspiration og oplæg til debat om anerkendelse af realkompetencer

Indhold

Forord	2
Anerkendelse af realkompetencer	4
– en proces fuld af ambivalens og kvaler – et casestudie i en realkompetencevurdering på en diplomuddannelse <i>Af Ulla Nistrup</i>	
Overvejelser om dokumentation	13
– til livslang læring eller til vurdering mod specifikke uddannelsesmål <i>Af Ellen Enggaard og Anne Marie Dahler</i>	
Min Kompetencemappe	19
– en mappe med flere sider <i>Af Ellen Enggaard, Ulla Nistrup og Anne Marie Dahler</i>	
Merit, dispensation og anerkendelse af realkompetencer – hvad er hvad?	23
<i>Af Mette Ramsing Lindhardtzen og Kirsten Aagaard</i>	
Hvordan skabes bæredygtighed i arbejdet med anerkendelse af realkompetencer? Hvilke investeringer skal der til, og hvad er udbyttet?	25
<i>Af Kirsten Aagaard</i>	
Ruud Duvekot	29
”Den enkelte uddannelsessøgende som forandringsagent i det lærende samfund. Fra europæiske til nationale retningslinjer for at understøtte værdsættelse af realkompetencer”. <i>Denne artikel kan findes på www.nvr.nu under ’Udgivelser’</i>	

Forord

'Fokus på R KV' er et skrift fra NVR – Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger. Det skal bidrage til viden og dialog om anerkendelse af realkompetencer med henblik på at kvalificere arbejdet hermed i teori og praksis.

I dette nummer skriver vi:

En artikel om hvad der gør dokumentation og vurderinger af realkompetencer vanskeligt set både fra ansøgeren, vejlederen og læreren i processen. Der tegnes et billede af især ambivalenser, som opleves af ansøgeren, vejlederen og læreren. Det er artiklens pointe, at indsigten i disse ambivalenser kan skabe en bedre proces for hver af parterne. Pointen er også, at der skal gøres erfaringer i praksis med henblik på at skabe grundlag og fælles tilgang til opgaverne, da der er brug for udvikling af sædvane og procedurer.

En artikel, hvor der sættes fokus på begrebet dokumentation. Her diskuteres det, hvordan begrebet dokumentation kan forstås, med henblik på at dokumentationen kan blive del af en sammenhængende proces. Artiklen er søgende i forhold til et bredt eller et mere snævert begreb om dokumentation, og stiller spørgsmålstejn til om dokumentationen kan bruges i forhold til det brede projekt om livslang læring, eller det skal afgrænses som grundlag for vurdering mod specifikke uddannelsesmål.

En kommentar til 'Min Kompetencemappe'. Kommentaren er skrevet på baggrund af et notat som NVR udarbejdede i januar 2009 til Undervisningsministeriet. Kommentaren gør status over brugen af 'Min Kompetencemappe'.

En begrebsafklaring af begreberne merit, dispensation og realkompetencevurdering. I NVR møder vi forvirring om disse begreber, hvorfor vi her udreder begreberne efter bedste evne.

En omtale af et EU-seminar, hvor temaet var bæredygtighed, investeringer og omkostninger i forbindelse med arbejdet med realkompetencer. Hvordan gøres anerkendelse af realkompetencer attraktivt for samfundet, virksomhederne, uddannelserne og den enkelte ansøger.

Til slut omtales Ruud Duvekots artikel, som er skrevet til NVR's konference den 5. marts. Duvekot har en værdsættende tilgang til anerkendelse af realkompetencer, som kan være til stor inspiration, så læs artiklen på www.nvr.nu

'Fokus på R KV' er rettet mod alle, der arbejder professionelt med realkompetencer, dvs. vejledere, studievejledere, undervisere og ledere ved uddannelsesinstitutioner, samt interessenter fra organisationer og myndigheder.

A horizontal decorative bar with a textured, abstract pattern in shades of yellow, purple, and green, resembling a field of grass or reeds.

Vi vil gerne opfordre læserne til indlæg og synspunkter. Interesserede kan henvende sig til undertegnede på kiaa@viauc.dk.

Jeg håber, at 'Fokus på RKV' giver inspiration til det fortsatte arbejde med anerkendelse af realkompetencer.

Venlig hilsen

Kirsten Aagaard
Videncenterleder

Anerkendelse af realkompetencer

– en proces fuld af ambivalens og kvaler

– et casestudie i en realkompetencevurdering på en diplomuddannelse

Af Ulla Nistrup

Da folketinget havde sin drøftelse om anerkendelse af realkompetencer i 2004, var der en bred politisk tilslutning til at skabe et lovgrundlag i Danmark for anerkendelse af realkompetencer.

Når uddannelsesinstitutioner bliver spurgt om deres holdning til at give anerkendelse for realkompetencer, er der også stor opbakning til ideen og tænkningen. Arbejdsmarkedets parter har støttet indsatsen for udbredelsen af realkompetencevurderinger gennem en partnerskabsaftale med Undervisningsministeriet, fordi det bl.a. vil betyde, at man kan få anerkendt det der læres i arbejdslivet. Den 3. sektor har også taget ideen til sig, og ser muligheder for at få anerkendt det man lærer i foreningslivet, på folkehøjskoler, daghøjskoler og gennem frivilligt arbejde. Så da den nye lov om realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelsesområdet blev vedtaget i 2007, havde mange forventet et boom inden for realkompetencevurderinger i Danmark. Det er dog ikke sket! Igennem mit arbejde i NVR hører jeg ofte, hvordan arbejdet med realkompetencevurderinger rejser spørgsmål, afføder vanskeligheder og giver ambivalens for både ansøgerne, vejlederne og lærerne i realkompetencevurderingsprocessen, uden at det står klart, hvorfor det ikke er så ligetil.

Denne artikel bygger på mit masterspeciale, som jeg færdiggjorde i januar 2009. I specialet var jeg optaget af at undersøge, hvad det var, der gør dokumentation og vurderinger af realkompetencer vanskelig set både fra ansøgeren, vejlederen og læreren i processen. Casen er hentet fra en diplomuddannelse i uddannelses- og erhvervsvejledning, hvor ansøger søger om anerkendelse for tre moduler (Vejledning og individ, Vejledning og voksne, og Vejledning af børn, unge og voksne med særlige behov) på baggrund af mange års arbejde med vejledning. Mit arbejde med andre casestudier i NVR har bekræftet, at flere af de beskrevne vanskeligheder og ambivalensen i denne case, kan genfindes med en vis variation for ansøgere, vejledere og lærere i realkompetencevurderinger inden for andre uddannelsesområder.

Ansøgeren i realkompetencevurdering

Citat fra interview med ansøgeren:

“Altså, jeg tror jeg fik mere respekt for det jeg vidste... Det der med, at man evaluerer sig selv, at det kan erstatte en eksamen, eller erstatte at man går på en uddannelse. Det er der den største skepsis ligger. Det har man svært ved forstå og omsætte, at det kan være godt nok.”

Ansøger i casen konkluderer i et interview, at det har været en god, men

lang, vanskelig og usikker proces at blive realkompetencevurderet, som hun ikke fortryder til trods for vanskelighederne og kvalerne undervejs.

Hun søger om anerkendelse af sine realkompetencer på baggrund af tyve års arbejde med vejledning for både unge og voksne i mange forskellige institutionelle sammenhænge. Hun er uddannet socialpædagog, har efteruddannet sig med forskellige moduler inden for diplomuddannelser, heraf et modul inden for uddannelses- og erhvervsvejledning. Hun har desuden deltaget i kurser om vejledning, og været med i netværk for vejledere. Begge dele har løbende holdt hende ajour med teori og praksis inden for vejledning. Hun har erfaring med: at udvikle ny vejledningspraksis, som pionerarbejder i udviklingsprojekter, hun har samarbejdet med kommuner, amter og ministerier om udvikling af ny vejledningspraksis til forskellige målgrupper. Så hendes grundlag for at søge om anerkendelse af realkompetencer synes at være stort.

Ansøger bliver i realkompetencevurderingen bedt om at dokumentere sine realkompetencer ved at udfylde 'Min Kompetencemappe'. Hun skal endvidere beskrive og selvvurdere sine realkompetencer i et skema, der tager udgangspunkt i uddannelsesmodulernes mål. I skemaet skal hun samtidig beskrive og systematisere sine realkompetencer i kategorierne viden, færdigheder og kompetencer. Endelig skal hun skrive et essay, der tager afsæt i hendes praksis som vejleder og omhandler vejledningsmæssige problemer, som relaterer sig til de moduler, hun søger godkendelse for.

Den ydre vurdering

Helt overordnet fremgår det af ansøgers fortælling, at hun er ambivalent ved at lade sig vurdere og at underlægge sig andres værdidom. Illeris (2005:20) har i sin forskning identificeret voksnes modstand mod at blive vurderet. Det hører jf. Illeris for de fleste voksnes vedkommende til i barndommen og ungdommen. Sådan har ansøger det tilsyneladende også. Samtidig er hun usikker på det grundlag, hun skal vurderes på, ligesom hun i identificeringen og dokumentation af sine realkompetencer er usikker på, hvad og hvordan hun skal beskrive sine realkompetencer.

I dokumentationsprocessen har hun meget blik for, hvad andre forventer af hende, og hvad hun skal leve op til, for at få sit realkompetencebevis. Hun har i processen i mindre grad blik for værdien af alt det, hun ved og kan i forvejen, og som hun har lært gennem sit lange arbejdsliv. Uddannelsessystemets krav og vurderingsgrundlag bliver en fremmed reference, som er styrende for hendes arbejde med at dokumentere realkompetencerne. Det generer hende, at hun underlægger sig andres vurderingsgrundlag, og at det er fremmed og ukendt for hende. Samtidig vil hun gerne have værdidommen, fordi hun synes, at det er i uddannelsessystemet, den vigtige viden og tilgang til professionen findes, og hun har i sit arbejde brug for professionens anerkendelse. Det efterlader hende med en ambivalens i forhold til vurderingsprocessen.

Forskellige koder og kriterier i spil

Uddannelsessystemets kode og kriterier for vurderingen er anderledes, end den kode og de kriterier hun bruger til at vurdere sin viden med i praksis, og det er med til at gøre hende usikker i processen. I praksis vurderes viden og læring jf. Rasmussen (2007: 58) ud fra koden brugbar/ikke brugbar, mens der i uddannelsesverdenen bruges koden sand/falsk eller god/dårlig. Rasmussen (2004:203) og Wackerhausen (2004 a:17 og 2004 b: 222) taler også om, at det først og fremmest er generel, eksplicit eller propositionel viden, der læres i uddannelsesverdenen, mens der i praksis læres viden og færdigheder, der er vanskelige at sprogliggøre og opdele i eksakte principper og regler.

Vanskeligheden med at omsætte eller italesætte sin viden fra praksis til uddannelseskoden gennemstrømmer hendes fortælling. Hun skal beskrive sine realkompetencer i nogle for hende utydelige begreber og på et teoretisk og akademisk diplomniveau, som hun ikke føler sig fortrolig med. Det er ikke fordi, at hun ikke bruger og kender teorien, men fordi hun er usikker på, om det er de rigtige teorier, og om hun bruger dem rigtigt eller beskriver sig rigtigt. Hun konkluderer selv, at det ikke er let at få hold om den akademiske kode eller det akademiske niveau, fordi hun ikke er skolet ind i en akademisk verden eller tradition.

Essayet/prosateksten er den beskrivelsesform, hun føler størst frihed i, fordi den tager afsæt i problemstillinger, som hun har i praksissamtidig med, at hun beskriver og reflekterer over dem ved hjælp af relevante teorier.

Var det værd at blive værdisat?

For ansøger bliver hele dokumentationsprocessen præget af vanskeligheder og usikkerhed fordi vurderingsgrundlaget forbliver ydre for hende (jf. Krog 2007:16), og det fremmedgør hende eller indebærer fremmedreferente (jf. Carlsson 2000: 79) i forhold til hele dokumentations- og vurderingsprocessen.

Ansøger konkluderer alligevel, at hun i realkompetencevurderingsprocessen har fået tydeliggjort sin egen viden inden for vejledning, ved bl.a. at få ekspliciteret tavs og situeret viden, og hun har fået flere begreber til at beskrive sine metoder og tilgang til vejledningen. Hun vil anbefale den til andre, selvom det var en lang og vanskelig proces. Hun er dog stadig i tvivl om, hvorvidt hendes tre realkompetencebeviser vil blive lige så anerkendte i omverdenen eller i det ordinære uddannelsessystem, som ordinære uddannelsesbeviser bliver. Men for hende har det gjort vejen til en hel diplomuddannelse overkommelig og realistisk, når dagligdagen i forvejen er fuld af arbejde, fritidsaktiviteter og familieliv.

Vejlederen i realkompetencevurdering

Citat fra interview med vejlederen:

“Jamen, jeg tror ikke, det er kompliceret at forstå, jeg tror bare det er en tankegang, som man skal vænne sig til, før man kan forstå den.”

Hvad er det, der ligger i den særlige tankegang?

Det er grundlæggende, om det man kan ækvivalere med noget, som vi kræver ... i det (formelle) system og i dets sprog. Jeg vil tro, at jeg selv som ansøger vil sidde og prøve at lave mine kompetencer om til et sprog, som jeg troede passede til, og som jeg troede man forventede i uddannelsen. Altså leve op til at gøre som far siger ... Men det er jo ikke det, som det handler om. Det handler om at få fat i det for vores uddannelsesniveau - i analysen og refleksionen. Og den kan give sig udtryk på mange måder. Og det tror jeg er svært at forstå. Jeg tror det er svært at forstå, at man skal fortælle om sine kompetencer på en måde, så man viser, at man kan analysere og eksempelvis reflektere, uden at gøre det præcist, som man normalt gør i det (formelle) system”.

Vejlederen i casen har haft medansvar for at udvikle en praksis for realkompetencevurdering på uddannelsesinstitutionen, det vil sige at hun har været med til at udvikle en sagsgang, at udvælge og udvikle metoder til dokumentation af realkompetencer og en praksis for selve vurderingen. Til daglig er hun med til at guide ansøgere, der er blevet godkendte til en realkompetencevurdering, igennem processen, og hun deltager endvidere sammen med fageksperten (typisk en lærer fra fagområdet) i selve vurderingen som garanten for uddannelsesniveaet. For hende er det vigtigt, at hun i arbejdet med realkompetencer har en baggrund, hvor hun er vant til at møde personer, der har opnået læring på mange forskellige måder, både i og uden for det formelle uddannelsessystem. Det har givet hende blik for andre måder at lære på. Hun synes også, at det kræver et kendskab til det samlede voksen- og efteruddannelsessystem og den tænkning, der ligger i det parallelle uddannelsessystem, - at uformel og ikke-formel læring kan anerkendes og være grundlaget for videre læring i det formelle uddannelsessystem.

'Hvad far vil ha'

Vejlederen har guidet ansøger i hele dokumentationsprocessen. Hun fortæller, at det er vanskeligt at formidle tænkningen i realkompetencevurderinger, især fordi det er nyt for ansøgere, men også generelt for uddannelsesverdenen. Ansvar for dokumentation af realkompetencer på diplomniveau er primært lagt i hænderne på ansøgerne, som er helt i tråd med lovgivningen på området. Men hun erkender, at det kan være vanskeligt for ansøgere at klare dokumentationsarbejdet alene. Dels er der tale om beskrivelsesformer, som er nye og ukendte for både ansøger og vejleder, dels er det vanskeligt at tydeliggøre vurderingskriterierne for ansøger, så hun kan referere til eller forholde sig til dem i sit beskrivelsesarbejde. Vejleder taler om, at ansøger søger efter 'hvad far vil ha', når hun vejleder i dokumentationsprocessen.

Vejleders dilemma består i, at hun på den ene side gerne vil have, at ansøger kan beskrive sine realkompetencer på sin egen måde, med respekt for det hun kan, og på baggrund af sin egen fortolkning af uddannelsens læringsmål. Samtidig har hun erfaret at ansøgere, heriblandt også ansøger

i casen, har svært ved at gøre det. Vejleder er derfor endt med at tydeliggøre 'hvad far vil ha' ved hjælp af eksempler. Sprogbrugen 'hvad far vil ha' antyder samtidig en ambivalens hos vejleder i forhold til processen. Hun er klar på, at det er 'far' der værdisætter kravene til ansøger, men hun vil gerne have, at ansøger selv forstår kravene og kriterierne, og derfor selvstændigt ud fra sin egen tolkning beskriver sine realkompetencer.

Kontrol eller læring

Vejleder vil gerne have, at der sker læring i dokumentations- og vurderingsprocessen, hvilket betyder, at hun gerne vil kombinere en formativ og summativ tilgang til vurderingsprocessen. Idealet for vejleder er, at skabe formative vurderingsprocesser, hvor drøftelse og udvikling af kriterier for vurderingen kan indgå, og hvor der i langt højere grad kan sættes fokus på en erkendelsesproces for ansøgeren i dokumentationsprocessen. Men hun begrænses i at etablere formative afklarende processer af de økonomiske rammer, som lovgivningen og uddannelsesinstitutionen giver hende i arbejdet.

Rasmussen (2004:95) påpeger, at undervisere eller uddannelsesverdenen bedst kan identificere sig med undervisning og læringsopgaver og i mindre grad med selektions- og kontrolopgaver. De sidste bliver tit et paradoks i undervisningen. Realkompetencevurderinger skriver sig ind i dette paradoks, da vurderinger af realkompetencer er kontrol af læring, men lærere og vejledere vil hellere skabe rammer for læring. Den rene summative og kontrollerende vurderingsproces synes også at være svær at acceptere for vejleder i denne case, og derfor leder hun efter læringsaspekter og vil gerne skabe processer, der kan føre til læring for ansøger.

Valget af metoder til beskrivelse af realkompetencerne volder også kvaler. Vejleder fortæller, at det for ansøger er vanskeligt at omsætte erfaringer fra praksis og beskrive dem i uddannelseskategorierne 'viden, færdigheder og kompetencer', og relatere dem til uddannelsens læringsmål. Hendes erfaring er også, at det er svært for ansøgere at putte kompetencer ind i kasser og skemaer. Kompetencer er i følge bl.a. Hermann (2003 og 2005), Nordentoft, Ehlers og Høyrup (2003), Knudsen (2003) kontekst- og situationsafhængige (kontekstuelle) og de rummer handlings- og relationelle aspekter (performative). Det kan være noget af begrundelsen for ansøgernes vanskeligheder. De kan ikke få kompetencernes kontekstuelle og performative aspekter ind i skemaer, men de kan få dem frem i prosa- eller essaybeskrivelser, hvor kontekst, handlinger og relationer indgår i beskrivelsen.

Vurdering uden tradition

Nogle af de kvaler som vejleder fortæller om i realkompetencevurderinger, tilskriver hun også det nye ukendte land som realkompetencevurderinger befinder sig i. De grundlæggende antagelser og den fælles konsensus om, hvordan man vurderer, synes at blive udfordret og vakle i det øjeblik vurderingsrummet ikke er beskyttet af tradition, kultur, institutionelle rammer og professionsforståelse, sådan som det er tilfældet med eksamener i det ordinære uddannelsessystem. I en realkompetencevurdering har lærer og

vejleder ikke fulgt ansøger i sin læreproces. Læringen er sket i andre læringsrum og ofte i en arbejdspraksis med et helt andet formål og rationale end læring. Dokumentationsmaterialet er også anderledes end de opgaver, projekter og tests mv., der danner grundlaget for vurderinger i ordinære eksamener, hvor også kommunikation mellem censor og lærer om konkretisering og specificering af mål og kriterier har sin egen stabile form, jf. Carlsson (2000:82).

Ofte er faglærere alene om vurderingen af realkompetencer. I casen her er vejleder og lærer dog fælles om at læse og vurdere de dokumenter, som ansøger har beskrevet sine realkompetencer i, men læsningen af dokumenterne er ikke uden problemer. Dels er det svært at danne sig et samlet overblik over materialet, og samtidig vil vejleder også gerne have de forskellige dokumenter til "at tale sammen" og tale til vejleder og lærer, så de kan danne et helhedsbillede af den viden og de færdigheder og kompetencer, som ansøger har i forhold til uddannelsens moduler. Både vejleder og lærer er optaget af at kunne aflæse ansøgers tankesæt og refleksioner. De er begge enige om, at det er en styrke, at der er flere forskellige dokumentformer til stede i vurderingen. De forskellige dokumenter kan synliggøre noget forskelligt, og derved bidrage til et tydeligere billede af, hvad ansøger ved, kan og gør. Vejleder konkluderer også, at det er vigtigt at være to personer i vurderingsprocessen, fordi de kan se de beskrevne realkompetencer fra forskellige vinkler og perspektiver. Det styrker validiteten i vurderingen, men hun frygter for, at de på sigt ikke kan fastholde den praksis af økonomiske årsager.

Lærers skepsis i realkompetencevurderingen

Citat fra interview med læreren:

"Vil de have uddannelse eller vil de bare have beviser?"

Læreren kommer først ind i processen, da vurderingen af ansøgers dokumenterede realkompetencer skal finde sted. Hun er underviser i diplomuddannelsen for uddannelses- og erhvervsvejledere, og er altså den fagekspert, der skal garantere at ansøger har realkompetencer, der kan ækvivalere det faglige udbytte, der er i undervisningen på de tre moduler i diplomuddannelsen.

Læreren er optaget af, hvordan ansøger italesætter sig selv, så hun kan blive set og hørt af dem, der skal vurdere. Ansøger skal beskrive sin kunnen i en praksis. Samtidig understreger hun, at diplomuddannelsen er en teoretisk uddannelse, hvor deltagerne lærer at forholde sig teoretisk og sagligt til arbejdet som vejleder. Det betyder, at man godt kan være en god vejleder i praksis, uden at reflektere og bevidst forholde sig til sin praksis vha. teori. Der kan altså være forskel på det man lærer i praksis, og det man lærer på uddannelsen, og alligevel skal det underlægges samme vurderingsmålestok i en realkompetencevurdering. Det synes læreren er problematisk, og hun synes, at realkompetencevurderinger er 'bøvlede', og hun forholder sig ambivalent til at skulle foretage dem. Hun synes, at man blander to læringsverdener med hver sin logik, lærings- og vidensformer, og hun synes, at det

er en voldsom magt, som det formelle uddannelsessystem får, når de skal vurdere ansøgers kompetencer fra praksis og ind i uddannelsesverdenens kontekst. Dybest set synes hun, at læring i praksis er en anden læringsvej, som også skal vurderes i denne praksis.

Hun vil samtidig også gerne arbejde for en professionalisering af vejledningsarbejdet i Danmark, og det mener hun bedst sker gennem deltagelse i diplomuddannelsen og ikke gennem en realkompetencevurdering. Men læreren er bevidst om sit ansvar, og har taget sin magtfulde opgave på sig. Hun går derfor sammen med vejleder ind i realkompetencevurderingen med en intention om at gøre det ordentligt, professionelt og etisk forsvarligt, men ikke uden en følelse af ambivalens.

Ikke objektive vurderinger

Både læreren og vejlederen er klar over, at vurderinger ikke er objektive, men skabt og konstrueret i den samlede vurderingsproces med dens kontekst og aktører. Læreren betegner det som en tilblivelsesproces, der stiller store krav til aktørerne i processen om bevidste kommunikative handlinger. De kommunikerer med dokumenterne, de kommunikerer med hinanden og de udfordrer hinandens synsvinkler, når de på skift indtager mangel- eller resourcesynet og en positiv eller en kritisk synsvinkel til de dokumenterede realkompetencer. De forsøger at sætte sig ind i ansøgers tankesæt, ligesom de tolker og oversætter ansøgers sprogbrug, for at danne sig et samlet billede af ansøgers realkompetencer i forhold til uddannelsesmodulernes mål. Samtidig drøfter de essensen i, hvad ansøgeren skal vide og kunne i de tre moduler, hvordan det vil kunne fremtræde, når det ikke er lært i det formelle uddannelsessystem, og hvor godt hun skal vide og kunne det, til 02 eller 12?

Ambivalens

Læreren og vejlederen ender med at give ansøger anerkendelse for de tre moduler, hun søger om anerkendelse for. De mener begge, at de har udvist ordentlighed, professionalismisme og god etik i processen.

Men deres erfaringer med realkompetencevurderinger har ikke rokket ved, at de begge stadig forholder sig skeptisk til, om præmissen for realkompetencevurderinger i Danmark er i orden; om det er en god idé, at det formelle uddannelsessystem skal vurdere uformel og ikke-formel læring. De udfordres også grundlæggende af at være med i en proces, der ikke har fået sin egen tradition, kultur og institutionelle ramme, og som derfor let kommer til at stille spørgsmålstejn ved gyldigheden af de vurderinger, der foretages. De er som uddannelsesfolk mest optaget af at skabe og finde behov for læring. Det vender realkompetencevurderinger op og ned på, fordi læringen allerede er sket hos ansøgere og oven i købet uden deres medvirken. De skal i stedet for have blik for behovet for læring, skabe rum for læring, anerkende og kontrollere en læring, der allerede er sket, og som oven i købet har andre former end dem, der findes i uddannelsesverdenen. Endelig oplever de det vanskeligt at tydeliggøre og formilde kriterier for vurderingen,

så de bliver klare både for dem selv, men ikke mindst gennemskuelige og forståelige for ansøger.

Netop denne manglende tydelighed i kriterierne sætter ansøger i en vanskelig situation, da dokumentationsprocessen er overladt til hende selv. Den manglende tydelighed fremmedgør hende i processen, og forstærker hendes ambivalens overfor at skulle lade sig vurdere som voksen. Ansøger bliver ambivalent over for nytteværdien af et realkompetencebevis, og hun sætter spørgsmålstegn ved, om omverdenen reelt vil anerkende hendes realkompetencebeviser.

Det sidste vil kun fremtiden og mange yderligere realkompetencebeviser give os svar på. Men inden da vil mange uddannelsesfolk grundlæggende være blevet udfordret i deres syn på læring, vurdering og roller gennem deres arbejde med realkompetencer. Vejene de skal gå, og de stier de skal træde i anerkendelsen af realkompetencer kan godt synes mange og lange, hvis realkompetencevurderinger skal overvinde nogle af de vanskeligheder casen identificerer og analyserer sig frem til. Nogle vil kunne overvindes gennem øgede erfaringer i praksis, udvikling og refleksion. Andre vil ikke kunne overvindes, men vil kræve, at man bevidst forholder sig til og arbejder med barrierer, modsætninger og dilemmaer, som er indbygget i realkompetencevurderinger, og som i min case efterlader ansøgeren, vejlederen og læreren med ambivalens i forhold til opgaven.

Litteraturreference

Illeris, Knud (2005): Livslang læring – trang eller tvang, i Jensen, Carsten Nejst (red): Voksnes Læringsrum. Billesø & Baltzer

Hermann, Stefan (2005): Kompetencebegrebets udviklingshistorie – mellem håndsæbe og stål. I: Tidsskriftet Kvan 71. Kompetence, 25. årgang, marts 2005, Århus p.7.

Hermann, Stefan (2003): Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring, Learning Lab Denmark/DPU.

Carlsson, Monica (2000): Evaluering af undervisning i folkeskolen – forventninger, koder og temaer. I: Dahler-Larsen, Hermansen, Knudsen, Langager (red): Evaluering og evaluerings-forskning. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 4 årgang nr. 6, 2000.

Krog, Ellen (2007): En ekstra Chance, portfolioevaluering i dansk, Gymnasiepædagogik nr. 60

Krog Ellen & Jensen, Mi'janne Juul (2003): Portfolioevaluering, Gymnasiepædagogik nr. 40

Min Kompetencemappe (2008): www.Minkompetencemappe.dk

Nordentoft, A., Ehlers, S. & Høyrup, S. (2003) Kompetencemåling – tæn-

ning og praksis i et internationalt komparativt perspektiv, Projekt kompetencemåling DPU/DEL

Rasmussen, Jens (2005): Undervisning i det refleksivt moderne, Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen Jens, (2004): Mesterlære og den almene pædagogik. I: Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red) Mesterlære, læring som social praksis. Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet (2004): Anerkendelse af realkompetencer – redøgørelse til folketinget,

Wackerhausen, Steen (2004a): Det skolastiske paradigme og mesterlære, i Nielsen, K & Kvale, S. (red.) Mesterlære, læring som social praksis. Hans Reitzels Forlag.

Wackerhausen, Steen (2004b): Skoleepidemier praksisforkalkning. I: tidskriftet Kvan Teori og praksis, nr. 70, 2004.

Overvejelser om dokumentation – til livslang læring eller til vurdering mod specifikke uddannelsesmål

Af Ellen Enggaard og Anne Marie Dahler

Dokumentation som en del af realkompetencevurderingsprocessen

Dokumentation af realkompetencer er et element i den proces, der skal føre til, at en person får anerkendt, eller ikke får anerkendt, sine realkompetencer. Processen munder ud i en vurdering, som nogen udarbejder på grundlag af dokumentation.

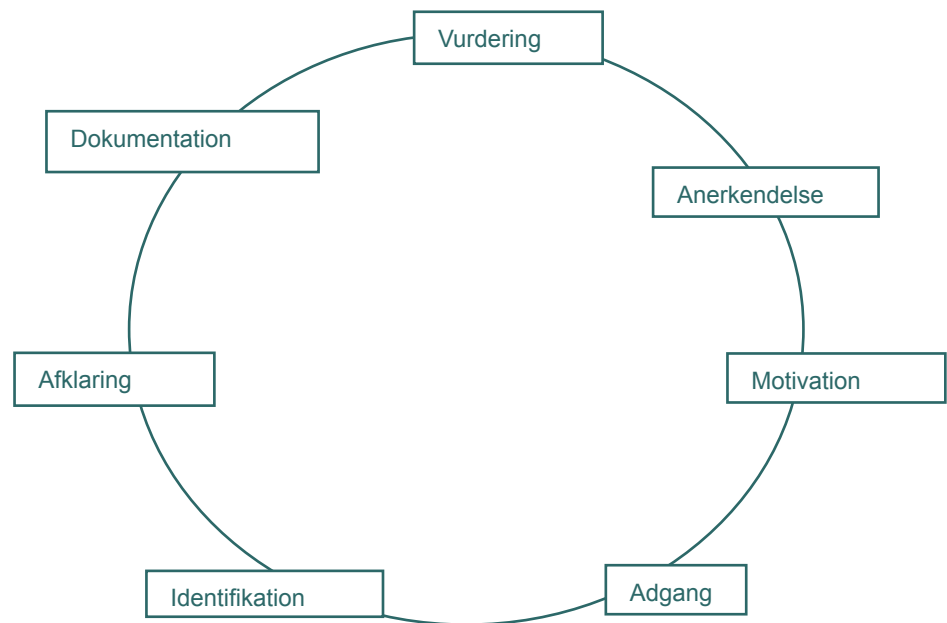
Af undervisningsministeriets publikationer om RKV fremhæves det, at der er tale om en sammenhængende proces, der starter med afklaring, går over vejledning og dokumentation, til vurdering og anerkendelse (se f.eks. UVM *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*). Processen tænkes lineær i den forstand, at afklaringen af, hvad man vil, ligger i starten af processen. Dernæst søger man vejledning til at få dokumenteret sine kompetencer, så de kan accepteres af en uddannelsesinstitution for at opnå målet, som er at få godskrevet sine kompetencer ind i et formaliseret uddannelsessystem.

I artiklen *"Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin"* i Fokus på RKV nr. 1, 2008, skriver Aagaard og Nordentoft, at på det første trin, afklaring og vejledning, er det 'det brede realkompetencebegreb', som er i anvendelse. I denne fase tager man "åbent afsæt i alle de kompetencer, den enkelte har", som er en divergent tilgang med et eksplorativt og åbent sigte. Dette kalder vi 'at dokumentere sine kompetencer ud i det blå', hvilket bemærkelsesvist er en højst besynderlig øvelse, dersom man forstår kompetencer til forskel fra kvalifikationer som kontekstuelle og performative.

Herefter målrettes processen det formelle uddannelsessystems målbeskrivelser, og dokumentationen skal holdes op imod mål- og kompetencebeskrivelser i uddannelserne. Ansøgeren skal altså søge at (be)vise, at hun kan det, som står beskrevet i uddannelsesmålene. Her er tale om en konvergent tilgang.

Rie Thomsen og Randi Jensen anlægger i deres beskrivelse af RKV-processen en cirkulær og mere helhedsorienteret tilgang (Thomsen og Jensen 2007). De mener, at man i for høj grad fokuserer på vurderingen af ikke-formelle kompetencer i forhold til velkendte uddannelser, altså en konvergent tilgang. *"Mere åben – men svær – er den divergente tilgang, hvor du tillægger kompetencer værdi i forhold til hvad de faktisk kan bruges til i virkelighedens verden."* (ibid) Fra deres perspektiv er arbejdet med realkompetencer en proces, hvori der indgår forskellige elementer, og er derved ikke en fasemodel med et start- og slutpunkt. Processen har følgende elementer, som efterfølgende er illustreret i figur 1:

- anerkendelse
- motivation
- adgang
- identifikation
- afklaring
- dokumentation
- vurdering



Figur 1 © Rie Thomsen, DPU

Pointen i denne måde at anskue processen på er, at hun fastholder et individorienteret udgangspunkt og åbner for, at processen kan føre nye steder hen, og at arbejdet med realkompetencer dermed ses som 'individets udviklingsproces og arbejde med karrierestrategier i et helhedsperspektiv.'

Ruud Duvekot har samme syn på processen. Han ser arbejdet med realkompetencer som et spørgsmål om individets livslange læringsproces, hvor det væsentlige indhold bliver at skabe de strukturelle rammer for at individet stimuleres til livslang læring:

"This calls for a more integral approach to learning than the certification-routes of the European Guidelines. Learning isn't about qualification only, it's also about empowerment, employability and the role of 'citizenship' in the making of the Learning Society." (Duvekot, 2009)

Det handler om at gå fra den brede allround-identifikation af kompetencer (alt hvad du overhovedet kan!) gennem en afklaring af hvad du vil (hvad vil du så bruge det du kan til?), for endelig at snævre feltet af kompetencer ind til det, der måtte være relevant for lige præcis det, der søges vurdering i for-

hold til. Rie Thomsen kalder identifikationen for 'den brede del af tragten': en undersøgende proces. Afklaringen for 'den smalle del af tragten' er at sætte sig realistiske mål, for dermed at afgøre hvilke kompetencer, der kan tilskrives værdi i den pågældende sammenhæng, som der sigtes mod.

Mange af de redskaber, vi har haft kendskab til, forsøger sig med 'den brede del af tragten'. 'Min Kompetencemappe' kommer til at fungere som 'den brede del'. Ideelt set skulle den fungere sådan, at man løbende opdaterer mappen, så man bærer rundt på en til enhver tid opdateret version af hvilke kompetencer man reelt besidder (!) – for så efterfølgende i en given situation at kunne målrette en præsentation ved eksempelvis at vælge kompetencer ud af mappen, som man mener ækvivalerer nogle bestemte uddannelsesmål eller en bestemt jobbeskrivelse.

På den måde svarer intentionerne med 'Min Kompetencemappe' meget godt med Duvekots idé om en livslang læringsportofolio:

"In this portfolio, the learning outcomes that he/she has achieved are documented together with the relevant evidence. In many cases the portfolio even encompasses an action plan for personal development. Such portfolios create a new balance within learning as a process and contribute to the individual's social identity; above all, they show the road map for personal development in the context of the organisation and the society." (ibid)

'Det dialektiske potentiale' i RKV-processen

I den danske RKV-model, hvor det er uddannelsesinstitutionerne, der vurderer den enkelte ansøgers realkompetencer i forhold til specifikke uddannelsesmål, er der risiko for at nedtone den divergente tilgang frem for den konvergente, og dermed springe over den brede ende af tragten. Når vurderingerne af ansøgerens realkompetencer fokuseres på specifikke uddannelsesmål kan man spørge, om ansøgeren har interesse i at dokumentere kompetencer, som ikke let lader sig oversætte til uddannelsessprog, og om uddannelsesinstitutionerne har interesse i andre kompetencefortællinger end dem, der for skoleverdenen er let genkendelige.

Man kan hævde, at det er i den brede ende af tragten, hvor vandet blander sig med kaffebønnerne, at der er mulighed for en dialog mellem den uformelle læring, repræsenteret ved ansøgerens realkompetencer, og den formelle læring, repræsenteret ved uddannelsessystemets læringsmål. Vi savner her overvejelser over hvad man kunne kalde 'det dialektiske potentiale' i RKV-processen, dvs. de muligheder der ligger i, at de dokumenterede realkompetencer møder de formelle uddannelsesmål. Udfordringen bliver, at uddannelserne kan læse og forstå ansøgers kompetencer som *ækvivalerende* uddannelsesmålene. De skal ikke bare oversætte de gamle inputorienterede uddannelsesmål til outputorienterede læringsmål, men de skal også lære at *"tillægge kompetencer værdi i forhold til hvad de faktisk kan bruges til i virkelighedens verden"*, som Thomsen og Jensen angiver (Thomsen og Jensen, 2007)

Formativ og summativ tilgang

RKV følger to hovedspor, et summativt og et formativt (Duvekot & Konrad, 2007). I en summativ RKV-proces tager man et snapshot af en persons status quo, dvs. man gør op, hvad han eller hun hidtil har bedrevet. Når RKV-processen går et skridt videre, og også omfatter praktisk læring eller kompetenceudvikling, dvs. anslår en fremtidig læringsvej, kaldes processen formativ.

I den formative tilgang anvendes RKV som instrument til karriereudvikling, hvor anerkendelsen i form af beviser ikke er et mål i sig selv, men blot *"a means of showing the progress a person has made in his/her personal development as a learning individual and what further progress can still be made."* (Duvekot, 2009)

Med benene solidt plantet i et humanistisk menneskesyn og en eller anden form for konstruktivistisk læringsforståelse, har vi i det danske uddannelsessystem svært ved at holde fingrene fra at iscenesætte eller facilitere læreprocesser. I forbindelse med RKV betyder det, at vi, på trods af det snævre lovgivningsberammede fokus på uddannelsesmål, forsøger at medtænke, hvordan der i forhold til de forskellige elementer i RKV processen kan skabes mulighed for læring.

Både den summative tilgang og den formative tilgang rummer mulighed for læring. Det er formodentlig vanskeligt at gennemgå en RKV-proces, hvor man sætter fokus på, hvad man har lært i forskellige sammenhænge, og hvad man rent faktisk kan, uden at der finder én eller anden form for læring sted, jf. nedenstående boks:

Midt i disse skrivelser blev én af forfatterne ringet op af en ansøger, der netop har afleveret "10 kg." dokumentation til vurdering i forhold til 5 moduler på Diplomuddannelsen i Uddannelses- og erhvervsvejledning.

Ansøgeren siger: *"Det har været et kæmpe arbejde!!"*

Jeg spørger forhåbningsfuldt: *"Fik du noget ud af det?"*

Hun svarer: *"Jeg synes faktisk det har været meget spændende, ja – jeg får egentlig lyst til mere uddannelse. Men hvor skal jeg få timerne fra? Og er det rigtigt, at I ikke giver anerkendelse for afgangsprojektet – jeg kunne godt tænke mig at gå direkte videre til en master nu, og så er det lidt træls at skulle tage afgangsprojektet først".*

Godt, tænker jeg – hun har fået appetit på mere uddannelse, hun har lært noget!

Men i den formative tilgang lægges der op til, at læringen tænkes ind i et større perspektiv – et livslangt perspektiv – eller i hvert tilfælde et fremtidsperspektiv.

Dokumentation, uddannelsesmål og livslang læring

*"Begrebet **dokumentation** har flere, indbyrdes relaterede betydninger. Ordet er afledt af latin documentum, der som en af sine betydninger har "bevis". Dokumentation anvendes derfor i betydningen "bevismiddel", fortrinsvis i skriftlig form. Sådanne bevismidler kan være trykte kilder eller andre objekter" (<http://da.wikipedia.org/wiki/Dokumentation>)*

Overvejende er det ansøgerens opgave selv at fremskaffe dokumentation, dvs. bevis for sine realkompetencer, og levere dokumentationen til uddannelsesstedet. Dokumentationen kan bestå af et udvidet CV, uddannelsesbeviser, udtalelser fra arbejdsgivere med mere. Anskuet fra det lineære perspektiv på RKV-processen, finder dokumentationsfasen sted mellem afklaringen og vurderingen. Vurderingen finder sted på baggrund af det oparbejdede bevismateriale. I praksis sker der dog også en afklaring i den fase, hvor der dokumenteres, jf. citatet ovenfor. Hertil kommer, at uddannelsesinstitutionerne ofte ønsker at oparbejde yderligere dokumentationsmateriale, i form af bevis for kompetencer, gennem praktisk afprøvning, opgaveløsning, cases eller lignende. Dvs. at der vurderes, mens der dokumenteres.

Dokumentationen rækker også ind i vurderingen således, at den dokumentation, der skal tilvejebringes skal forholde sig til de kriterier, der ligger til grund for vurderingen. Der er altså en kode, der skal knækkes!

Dette stiller krav til uddannelsesinstitutionerne om at klargøre kriterier for vurdering og indtænke disse i dokumentationsmetoden, og ikke mindst i vejledningen til ansøger om, hvordan man ønsker hans eller hendes kompetencer dokumenteret.

Den dokumentation, der skal leveres, skal tænkes i sammenhæng med, hvordan man opfatter RKV-processen, og hvordan man oversætter mellem uformel læring og formelle uddannelsesmål. Hvis man udelukkende interesserer sig for materiale, der snævert kan læses i forhold til de konkrete uddannelsesmål, og altså ikke interesserer sig for ansøgerens bredere kompetencer, er der f.eks. ingen grund til at bede ansøgeren bruge 'Min Kompetencemappe', eller for den sags skyld bede ansøgeren dokumentere 'alt det du kan'.

Hvis man har intentioner om, at processen skal være en formativ proces for ansøger (altså i et eller andet omfang implicere læring/erkendelse/afklaring) må man bede om dokumentation, der kan understøtte processens åbenhed, og selv være parat til at åbne sig for dokumentationen. Man kunne operere med "dokumentationstriangulering"¹, altså efterspørge dokumentationsmateriale, som er forskelligt, og som lægger op til forskellige måder at beskrive kompetencer, således at man kan få materialet til at tale til bedømmeren fra forskellige positioner.

¹ En omskrivning af begrebet 'metodetriangulering', som betyder at kompensere for svagheder ved én metode ved at bruge andre metodiske tilgange for at støtte validiteten i en undersøgelse. Som oftest kombineres kvalitative og kvantitative metoder.

I den danske RKV-model, hvor det er uddannelsesinstitutionerne, der vurderer den enkelte ansøgers realkompetencer i forhold til specifikke uddannelsesmål, er en af udfordringerne, at skabe klarhed og sammenhæng i målet med RKV-processen og de metoder, der anvendes til afklaring, dokumentation og vurdering af realkompetencer.

Litteraturreference:

Ruud Duvekot (2009) *The individual learner as change agent in the Learning Society. From European to national guidelines in promoting Valuation of Prior Learning*, www.nvr.nu

Agnethe Nordentoft og Kirsten Aagaard (2008) *Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin I: Fokus på RKV nr. 1*, www.nvr.nu

Rie Thomsen og Randi Jensen (2007) *Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv*, arbejdspapir <http://www.dfs.dk/media/75162/realkompetenceprocessen.pdf>

Min Kompetencemappe

– en mappe med flere sider

Af Ellen Enggaard, Ulla Nistrup og Anne Marie Dahler

I september 2007 lancerede Undervisningsministeriet 'Min Kompetencemappe' (MKM) som et online redskab til dokumentation af realkompetencer. MKM er gratis og kan benyttes af alle.

I indledningen til MKM skriver Undervisningsministeriet, at *"Min Kompetencemappe er et personligt redskab til alle, som skal have et overblik over: Hvad kan jeg? Hvad har jeg lært? Hvad er mine erfaringer? Hvad har jeg prøvet?"*. Man udfylder mappen med oplysninger om hvem man er, uddannelsesbaggrund, erhvervs erfaring, erfaringer fra fritids- og foreningsliv samt folkeoplysning, mine kompetencer samt dokumentation og præsentation.

Vi har i en tidligere artikel her i 'Fokus på RKV' introduceret til MKM og redegjort for kompetenceforståelsen i MKM. I artiklen fokuserer vi på redskabet, som det fremstår på hjemmesiden, og vi forsøger at påvise, at dokumentationsredskabet med sin referenceramme og centrale begreber og forståelser er medkonstruerende på den enkelte persons kompetencer. I nærværende kommentar vil vi bringe noget af den første respons i spil, som vi har fået fra brugerne. Kommentaren bygger ikke på systematiske indsamlinger eller undersøgelser, men udelukkende på, hvad vi hører rundt omkring, når vi snakker med brugerne og bedømmere i forbindelse med RKV.

Anvendelsesmuligheder

Værktøjet lægger op til flere anvendelsesmuligheder, idet det både kan bruges til afklaring, dokumentation/beskrivelse samt præsentation med forskellige formål (fx jobsøgning, realkompetencevurdering, medarbejderudviklingssamtaler).

Tanken er således, at brugeren i en afklaringsproces forsøger at identificere alt, hvad der kan krybe og gå af kompetencer, og det vil i denne sammenhæng sige: Hvilken viden, hvilke erfaringer og hvilke færdigheder har jeg egentlig erhvervet mig gennem mit arbejde, min uddannelse, efteruddannelse, mine fritidsaktiviteter og mit liv i øvrigt? Brugeren laver så at sige en database over viden, færdigheder og erfaringer indeholdende: hvad kan jeg reelt og hvad trækker jeg på, når jeg handler i situationer.

Dernæst kan brugeren så målrettet udvælge kompetencer fra denne database i forhold til modtageren, der skal vurdere kompetencerne. Det kan være en arbejdsplads, som skal vurdere en jobansøgning eller vurdere kompetenceudviklingsmuligheder i relation til virksomhedens strategi, eller det kan være en uddannelsesinstitution, der skal vurdere kompetencerne med henblik på adgang til, eller forkortelse af et uddannelsesforløb.

Denne proces indeholder således både en afklaring og en målretning, og noget tyder på, at det er lovlig meget at ville rumme i ét værktøj.

Afklaring og målretning

Det er ikke nogen let opgave at lægge sine livserfaringer ned i punktform i et skema – hvad passer ind hvor, og hvordan kan man overhovedet adskille faglig viden, faglige færdigheder og kompetencer?

Det viser sig da også vanskeligt for brugeren at skulle dokumentere sine kompetencer, uden at der er en intention eller målrettethed i anvendelsen, dvs. at dokumentere ud i det blå. Men hvis brugeren er afklaret på, hvad MKM skal bruges til, ex. at søge RKV i forhold til en uddannelse, er der sat en ramme for dokumentationen, som brugeren kan bevæge sig inden for og relatere sig til i arbejdet med at sætte ord på sin viden og erfaringer. Uddannelsesmålene kan danne afsæt for forestillinger om praksissituationer, som brugeren genkender og kan beskrive sig i forhold til, kontekstualisere sin viden, færdigheder og erfaringer.

Risikoen er så, at rammen for kompetencebeskrivelserne bliver for snæver, da den bliver styret af uddannelsesverdenens begreber om viden, færdigheder og kompetencer. De uddannelsesmål som brugeren skal dokumentere sig op imod, kan være vanskelige at konkretisere og relatere til brugerens arbejds- og livserfaringer.

Ydermere spiller brugerens forestillinger om og erfaringer med skole og uddannelse ind: hvad er det, de vil ha'? Forestillingen om hvad modtageren anser for væsentlig viden, væsentlige færdigheder og erfaringer spiller ind og kommer til at virke hæmmende for et frit flow af kompetencebeskrivelser. I forhold til RKV og uddannelser er det nemt at få øje på, at det for mange kan være rigtig vanskeligt, at skulle beskrive sig selv i forhold til et system, som de måske har oplevet som undertrykkende og uretfærdigt.

Det anføres i den skriftlige vejledning til MKM, at det er en god idé at tænke igennem, hvad der er målet med at udfylde MKM, men samtidig lægger den op til, at man skal finde alt det frem, som man ved og kan.

Man kan måske sige, at ambitionen om at lade MKM fungere som både et generelt afklaringsværktøj og et dokumentationsredskab i forhold til specifikke mål resulterer i, at det bliver hverken det ene eller det andet.

Oversættelsesarbejdet

Ifølge en undersøgelse foretaget af Nationalt Center for Kompetenceudvikling om udbredelsen af RKV i forhold til uddannelser, fremgår det, at 55 ud af 88 uddannelsesinstitutioner anbefaler eller henviser til MKM som dokumentationsredskab i forbindelse med en RKV. Men hvordan læser uddannelsesinstitutionerne så MKM?

De tilkendegivelser vi har fået fra uddannelsesinstitutioner fokuserer primært på, at MKM ikke kan stå alene som dokumentation i en realkompe-

tencevurderingsproces. Den skal suppleres af andre typer dokumentation som f.eks. casebeskrivelser, selvevaluering i prosaform, praktiske opgaver, tests m.v.

Kompetencemappen kan læses som et udvidet CV, men hvis det ikke er rettet direkte mod de uddannelsesmål, der søges RKV i forhold til, er det svært at forholde sig til den.

Dette kunne pege på et problem, der handler om uddannelsesinstitutionernes evne til eller erfaring med at kunne genkende kompetencebeskrivelser baseret på viden, færdigheder og erfaringer erhvervet uden for uddannelsesverdenen, og at kunne ækvivalere disse med uddannelsesmål.

Men det kunne også handle om det samme problem som brugeren har, nemlig om graden af målrettethed i kompetencebeskrivelserne. Eller mangel på kontekstualisering af kompetencerne. I og med at MKM søger at indfange alle kompetencer bliver materialet for stort, upræcist og uvedkommende for bedømmeren. Hvilken relevans har brugerens talbehandlingskompetencer i forhold til en vurdering, der handler om at få afkortet en diplomuddannelse i psykologi? Eller hvad skal man bruge oplysninger om graden af erfaringer med fremmedsprog til, hvis der søges om afkortning af en GVU inden for servicefagene?

Der er det samme i spil for uddannelsesinstitutionerne som for brugeren: hvordan oversætter man kompetenceforståelsen fra den ene verden til den anden? Hvordan kan bedømmeren genkende eller få øje på en kompetence, som viser sig i en ganske anden kontekst end den, hun sædvanligvis har billeder på?

Vejledning

Flere brugere anfører, at mappen er for omfattende, uoverskuelig og tidskrævende at bruge, og at den er svær at sidde med alene. Der er behov for en vejleder eller en sparringspartner i arbejdet med at udfylde den. Behovet for vejledning kan tolkes både som en vejledning i afklaringsfasen: hvilke kompetencer har jeg og hvad kan/vil jeg bruge dem til?, men også som vejledning i præsentationen: hvordan beskriver jeg bedst mine kompetencer i forhold til det eller de mål, jeg vil vurderes op imod?

Flere faglærere og vejledere mener som brugerne, at der er behov for støtte til afklaring og vejledning i arbejdet med at målrette MKM. Skal MKM bruges som grundlag for en realkompetencevurdering på uddannelsesinstitutionerne må man sikre sig, at kompetencebeskrivelserne forholder sig direkte til de kompetencemål, man søger RKV i forhold til. Dette implicerer, at brugeren forlods har afklaret sigtet med sin kompetencebeskrivelse, at brugeren er bekendt med de uddannelsesmål, der søges mod, og at brugeren får støtte og vejledning i forhold til oversættelsesarbejdet med at dokumentere ækvivalens i forhold til uddannelsesmål.

Der er altså brug for vejledning i processen, både i forhold til afklaring og i forhold til målretningen af kompetencebeskrivelsen.



Er MKM redskaber?

Det har slået os, når vi kommer rundt og snakker med uddannelsesinstitutionerne, at mange uddannelsesinstitutioner anbefaler brugen af MKM, men at de faglige bedømmere og vejledere ikke bruger kompetencemappen til noget. Mange siger, at de synes den er uanvendelig som dokumentationsredskab, og i vejledningen og vurderingen foretrækker de forskellige typer redskaber, alt efter hvad formålet med kompetenceafklaringen og vurderingen er. Alligevel optræder MKM rundt om som redskabet. Muligvis fordi det bliver præsenteret som et allround redskab, der kan indfange 'alt det du kan', og muligvis fordi det er det officielle og autoriserede redskab med Undervisningsministeriets stempel.

Praksis rundt omkring synes at være brug af flere forskellige typer dokumentationsredskaber, og meget ofte redskaber, som vejlederne eller bedømmerne selv har konstrueret. MKM kan muligvis med fordel inddrages som en af flere dokumentationsformer ved en realkompetencevurdering, men redskabet kan ikke stå alene.

Merit, dispensation og anerkendelse af realkompetencer – hvad er hvad?

Af Mette Ramsing Lindhardtzen og Kirsten Aagaard

I mange uddannelser er der mulighed for at få *merit*, *dispensation* eller *anerkendelse* af realkompetencer i forhold til de almindelige regler vedrørende adgang til uddannelser, samt godskrivning af dele af eller hele uddannelser. I Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger (NVR) bliver vi ofte spurgt om, hvordan man kan skelne mellem de forskellige begreber. Forvirringen skyldes blandt andet, at begreberne ikke bruges konsistent, og derfor vil vi her kort skitsere, hvordan vi mener, begreberne anvendes mest hensigtsmæssigt.

Merit

Hvis man søger *merit* for et fag, betyder det oftest, at man har en formel kompetence i dette fag, dvs. at man kan dokumentere, at man har gennemført og afsluttet et tilsvarende fag på samme eller højere niveau. Meritbegrebet bruges således oftest, når man har bevis på, at man allerede har gennemført en formel uddannelse svarende til det pågældende fag.

I modsætning hertil kan man i videreuddannelsessystemet for voksne og ved erhvervsuddannelserne få anerkendelse af realkompetencer, hvis man kan dokumentere, at man har realkompetencer, der kan sidestilles med de kompetencer, man opnår gennem den pågældende uddannelse, uanset hvor disse realkompetencer er blevet erhvervet.

På visse uddannelsesområder, som fx inden for erhvervsuddannelserne, omtales arbejds erfaring som meritgivende i forhold til praktikforløb. Vi finder det problematisk at bruge merit i denne sammenhæng, hvis man skal søge at opretholde klare skel mellem merit og anerkendelse af realkompetencer.

Dispensation og anerkendelse af realkompetencer

Mens forskellen på merit og anerkendelse af realkompetencer kan gøres forholdsvis klar, er det straks sværere at skelne entydigt mellem *dispensation* og *anerkendelse af realkompetencer*. Denne manglende skelnen kommer hos uddannelsesinstitutionerne især til udtryk i forbindelse med *adgang* til uddannelser.

Både inden for voksenuddannelserne og i det ordinære uddannelsessystem kan man få adgang til en del af uddannelserne gennem en realkompetencevurdering, hvis man ikke kan opfylde de almindelige adgangskrav. Ved visse af de korte og mellemlange videregående uddannelser kan en ansøger blive *realkompetencevurderet* til at have faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav (se BEK.106 af 09/02/2009, § 10). Ønsker man at søge ind på en bachelor- eller kandidatuddannelse på universiteterne, foretages ifølge flere af universiteternes hjemmesider i stedet en *dispensation*, selvom vurderingen umiddelbart dækker over

samme forløb (se BEK.52 af 28/01/2009, § 7). I begge tilfælde er et positivt resultat af ansøgningen således ensbetydende med, at uddannelsesinstitutionen vurderer, at ansøgeren har faglige kvalifikationer, der kan sidestilles med de fastsatte adgangskrav og at det skønnes, at ansøgeren vil kunne gennemføre uddannelsen. Desuden skal ansøgeren i begge tilfælde gennem en eller anden form for individuel bedømmelse, som dokumentation for de nødvendige kvalifikationer. Begge steder gælder afgørelsen kun ved den uddannelsesinstitution, som har givet adgangen. I disse tilfælde er der således ikke umiddelbart nogen grund til at bruge forskellige begreber om vurderingen.

I forhold til godskrivning af dele af eller hele uddannelser¹ kan forskellen på en dispensation og en realkompetencevurdering gøres lidt tydeligere. Mens der oftest ikke er opsat formelle krav til en dispensation, så er det et krav, at man i en realkompetencevurdering skal vurdere personens dokumenterede kompetencer op imod de læringsmål (eller kompetencemål), der er beskrevet for de enkelte uddannelser. Det betyder, at vi i NVR opfordrer uddannelsesinstitutionerne til at tydeliggøre over for ansøgerne, hvilke kriterier de vurderes op imod.

En anden vigtig forskel på en dispensation og en realkompetencevurdering er, at en ansøger har klageret til Kvalifikationsnævnet, såfremt en ansøgning om anerkendelse af realkompetencer afvises.² Kvalifikationsnævnet skal på baggrund af den skriftlige dokumentation og vurderingsmateriale tage stilling til rimeligheden af vurderingens udfald.

Med den relativt nye mulighed for realkompetencevurdering, og de dermed forbundne krav til kvalitetssikring med henblik på at skabe gyldighed og pålidelighed i bl.a. procedurer og vurderinger, er der en ny mulighed for at skabe bedre gennemsigtighed i muligheden for alternativ adgang til uddannelser.

¹ Denne godskrivning er der kun lovhjemmel for inden for voksenuddannelserne og ikke i det ordinære uddannelsessystem.

² Denne klageret gælder dog ikke for ansøgere til anerkendelse af realkompetencer inden for arbejdsmarkedsuddannelserne.

Hvordan skabes bæredygtighed i arbejdet med anerkendelse af realkompetencer? Hvilke investeringer skal der til, og hvad er udbyttet?

Af Kirsten Aagaard

Indledning

Ovenstående spørgsmål var hovedtemaet på seminaret ”Costs and benefits of validation of non-formal and informal learning”¹ for en arbejdsgruppe i EU-regi². Fra hvert land var der også inviteret en ekspert inden for anerkendelse af realkompetencer til seminaret, hvorfor jeg deltog fra Danmark.

Seminaret skulle bidrage til at skabe et grundlag for at udvikle tilgangen til anerkendelse af realkompetencer, som i det lange perspektiv er investeringseffektivt (cost effective). Hvordan skabes bæredygtighed og gøres brugen af anerkendelse af realkompetencer attraktivt for samfund, virksomheder, uddannelser og den enkelte? Oplæg, workshops og debatter på seminaret gav bud på såvel problemstillinger som mulige initiativer, for at skabe større bæredygtighed. Jeg vil i det følgende kort redegøre for nogle af disse bud:

Et centralt budskab fra seminaret er at udvikle et bredere syn på, hvad der kan ses som investeringer og udbytte. Erfaringer fra mange EU-lande er at se anerkendelse af realkompetencer ud fra snævre økonomiske vurderinger. De vurderes ofte som dyre og omkostningsfyldte.

En forundersøgelse

Inden konferencen blev der lavet en forundersøgelse af ”costs and benefits”. Der var 19 lande der bidrog³. Svarene fra de 19 lande har baggrund i brede vurderinger og ikke i evidente undersøgelser. Jeg vil her kort fremhæve, hvordan man i EU-landene beskriver udbyttet for interessenterne i anerkendelse af realkompetencer:

Udbyttet for den enkelte:

- forbedrede muligheder på arbejdsmarkedet
- forbedret motivation og tillid som faciliterer fremtidig deltagelse i uddannelsesaktiviteter
- afkortning af uddannelse og reducere af udgifter hertil
- forbedrede karriere- og uddannelsesplaner

1 Cost er her oversat med investering og benefit med udbytte

2 Arbejdsgruppen kaldes et kloster: Closter on Recognition of Learning Outcomes, det mødes 3-4 gange om året. Klosteret består af repræsentanter fra ministerier og andre myndigheder fra EU landene, herunder også repræsentanter direkte fra EU og Cedefop. Seminaret denne gang foregik i Island den 12.-13. februar 2009.

3 De norske og islandske undervisningsministerier forestod undersøgelsen.

Udbyttet for virksomhederne:

- bedre viden om medarbejderes kapacitet, som kan styrke den strategiske planlægning
- forbedret arbejdsmiljø
- professionalisering af arbejdsområder
- regulering af arbejdet
- forbedring af sammenhængen mellem eksisterende og efterspurgte kvalifikationer og kompetencer

Udbyttet for uddannelsesinstitutionerne:

- Afkortning af uddannelse og dermed bedre udnyttelse af offentlige ressourcer
- Forbedring af private investeringer og samarbejde mellem udbydere og virksomhederne
- Større motivation hos den enkelte, som betyder mindre frafald

Udbyttet for samfundet:

- Delvis nedbringelse af arbejdsløshed
- En mere kvalificeret arbejdsstyrke
- Større social og beskæftigelsesmæssig mobilitet og social sammenhæng
- Bedre udnyttelse af den humane kapital

Der blev opfordret til, at der i forlængelse af forundersøgelsen gennemføres systematiske undersøgelser både på nationalt niveau og på tværs af EU-landene. Der blev spurgt til: Hvilken evidens eksisterer der, og hvordan kan man overhovedet arbejde med evidens på dette område? Mange lande mangler ligesom Danmark solide data på området.

Der blev i denne sammenhæng rejst et interessant spørgsmål: Hvordan kan man måle effekten på anerkendelse af realkompetencer? Det spørgsmål fik en særlig opmærksomhed, idet Lucie Davoine fra EU-kommissionen holdt oplæg om metoder til dokumentation. Hendes oplæg havde til formål at inspirere til at vurdere bæredygtighed ud fra andre kriterier end økonomi. Hun arbejder med effekt ud fra kriterier som glæde og trivsel. Ifølge Davoine kan glæde og trivsel i denne sammenhæng konkretiseres i kategorier som arbejdsglæde, jobsikkerhed, tillid og lighed.

Hvad er investeringer?

På seminaret blev det ofte fremhævet at investeringer skal ses i forhold til den samlede proces i forbindelse med anerkendelse af realkompetencer, hvilket vil sige, at et snævert økonomisk syn på omkostninger i forbindelse med selve realkompetencevurderingen ikke er fyldestgørende. Investeringerne blev igen perspektiveret ud fra en samfundsmæssig, en virksomheds, en uddannelses og en deltagers synsvinkel. Her vil jeg nævne perspektiverne fra uddannelsesinstitutionernes og den enkeltes synsvinkel:

For uddannelsesinstitutionerne er det investeringer og omkostninger i forbindelse med at varetage den samlede opgave. Det er information, vej-



ledning, vurdering, systemudvikling og kvalitetssikring. Om vejledning blev det fremhævet, at den bør finde sted både, før der kan foretages en vurdering og efter vurderingen, som en eftervejledning i forhold til det videre perspektiv. Det var et generelt ønske at skabe mere opmærksomhed omkring betydningen af vejledningsopgaver, for at få den samlede proces til at lykkes. Det blev påpeget, at en styrket vejledningsindsats er en nødvendig investering for at skabe større bæredygtighed og udbytte af anerkendelse af realkompetencer.

Kompetenceudvikling er et andet investeringsfelt. Det skal bidrage til at sikre en professionel varetagelse af især vejledning og vurdering, idet det blev vurderet som en meget underprioriteret investering og indsats.

Der blev også beskrevet en række mere skjulte udgifter for uddannelsesinstitutionerne forbundet med information, behandling af ansøgere og udvikling af systemer og kvalitetssikring.

Investeringerne kan betyde både minimering af andre udgifter og betyde flere indtægter. En større gennemførelsesprocent var et af de forhold, som blev nævnt som udbytte.

For den enkelte er der forskellige omkostninger, som kan have betydning for, om man ønsker at benytte sig af muligheden for anerkendelse af sine realkompetencer: Det tager tid, der er udgifter til transport, man er væk fra familien m.m. Det blev vurderet, at sådanne omkostninger kan betyde, at man ikke benytter sig af muligheden. Det blev også fremhævet, at det for den enkelte kan være vanskeligt at overskue, hvad der kan være et mere langsigtet udbytte af en realkompetencevurdering.

Den generelle konklusion var, at investeringer og omkostninger er mere og andet end den aktuelle pris for en realkompetencevurdering, og bør ses som del af de samlede omkostninger ved at skabe læringsmuligheder i mange betydninger. Der blev også på dette område efterspurgt mere dokumentation af effekten og flere undersøgelser af længerevarende positive virkninger af anerkendelse af realkompetencer.

Hvad er udbyttet?

"Der er stort udbytte ved at gå bare et lille skridt, det kan være at få beskrevet sin måde at lære på og få identificeret sine egne læringsmål" fremhævede Mike Coles⁴ i sit indlæg på seminaret. Coles tilføjede, at det er vanskeligt at synliggøre dette udbytte, men det må der arbejdes på. Der kan altså være et meget væsentligt udbytte, længe før man når til en positiv anerkendelse af realkompetencer gennem selve vurderingen. Ifølge Mike Coles er det meget vigtigt at skabe synlighed om dette 'før-udbytte'. Det kan være et udbytte som motivation, selvtillid og selvbevidsthed, og spørgsmålet er hvilke indikatorer der kan belyse sådan et udbytte?

⁴ Mike Coles har gennem en årrække bidraget med analyser og rapporteringer om anerkendelse af realkompetencer i EU og Cedefop se fx Mike Coles og Patrick Werquin: Qualifications systems. OECD

Hvordan skabe bæredygtighed

Jens Bjørnåvold⁵ stod for den afsluttende opsamling, hvor han fremhævede en række opgaver og udfordringer for at skabe bæredygtighed i at gøre anerkendelse af realkompetencer attraktivt. Nogle af disse opgaver og udfordringer er:

- At se anerkendelse af realkompetencer som en integreret del af uddannelsessystemet og uddannelsestænkningen
- At se den europæiske kvalifikationsramme (EQF) og de nationale kvalifikationsrammer (NQF) som bidrag til at udvikle systemer og bæredygtighed for anerkendelse af realkompetencer⁶
- Flere undersøgelser af investeringer og udbytte (costs and benefits) – der er meget lidt evidens. Hvad er direkte og indirekte investeringer og omkostninger?
- At præcisere undersøgelsesfeltet og samtidigt fastholde de mange tilgange, mange målgrupper og de mange kontekster – det er altså ikke et simpelt undersøgelsesfelt, der er i fokus.
- At skærpe opmærksomheden om, hvornår det er rigtigt at benytte anerkendelse af realkompetencer i forhold til, hvornår der skal undervisning og uddannelse til – det tåler også et større fokus.

Jens Bjørnåvold afsluttede med at anbefale et forsat arbejde med at skabe bæredygtighed, og dermed mener han også, at konsistent praksis på både et europæisk og nationalt plan, skal hvile på koordination, skabelse af sammenhænge og sammenlignelighed på tværs af EU-landene. En nødvendig vej på det nationale plan er ifølge Bjørnåvold organisering og systematisering af udviklingsprojekter og lovgivning på området videre frem.

Seminaret pegede på mange udfordringer, som vi deler i de europæiske lande i forhold til at skabe fremdrift og i sidste ende en bæredygtig tilgang til anerkendelse af realkompetencer, som også er relevante for os i Danmark.

5 Jens Bjørnåvold er ansat i Cedefop og har bidraget med analyser, rapporter og en række udgivelser. Se fx Jens Bjørnåvold: Making learning visible, Cedefop og Danielle Colardyn og Jens Bjørnåvold: The Learning continuity. Cedefop Panorama series 117, 2005, begge kan findes på www.cedefop.eu.int

6 Se evt. Jens Bjørnåvold: The potential impact of the European Qualifications Framework (EQF) on systems for Validation of non-formal and informal learning. I: Ruud Duvekot (ed.): Managing European diversity in lifelong learning, September 2007, Amsterdam

Ruud Duvekot

”Den enkelte uddannelsessøgende som forandringsagent i det lærende samfund. Fra europæiske til nationale retningslinjer for at understøtte værdsættelse af realkompetencer”.

Denne artikel kan findes på www.nvr.nu under 'Udgivelser'

En kort introduktion til Ruud Duvekot

Ruud Duvekot er grundlæggende optaget af at værdsætte den enkeltes kompetencer som fundamentalt element af en bredere samfundsmæssig anerkendelse af livslang læring. For Duvekot er værdsættelse af den enkeltes kompetencer en døråbner til myndiggørelse og kompetenceudvikling i det lærende samfund. Det centrale begreb for Duvekot er værdsættelse.

Duvekot forfølger muligheden for at den enkelte kan udfolde sit læringspotentiale i enhver given kontekst. Tilgangen er ressourcesøgende. For Duvekot er synsvinklen: Glasset er halv fyldt og ikke halv tomt. Duvekot er meget optaget af at bruge de europæiske retningslinjer i det videre arbejde med RKV, idet de kan bidrage til at strukturere implementeringen og understøtte en sammenhængende proces for arbejdet. Han anviser også konkrete principper for arbejdet med anerkendelse af realkompetencer.

På konferencen: Realkompetencevurdering – en udfordring i teori, praksis og politik, som NVR afholdte den 5. marts 2009 holdt Ruud Duvekot oplæg og har skrevet denne artikel som oplæg til konferencen. Ruud Duvekot har gennem en årrække arbejdet med feltet både forskningsmæssigt og i forhold til policy. Han har sat betydelige fingeraftryk på en række rapporter og arbejder i EU sammenhænge. Vi søger inspiration hos ham i NVR og vil fortsat samarbejde med ham.