



# **FOKUS PÅ REALKOMPETENCER #4**

**BAGGRUND, INFORMATION, INSPIRATION OG OPLÆG TIL DEBAT**

# INDHOLD

<b>FORORD</b>	<b>03</b>
<b>ANERKENDELSE AF REALKOMPETENCER PÅ ARBEJDSPLADSER</b>	
<b>– HVORDAN KAN EN UDDANNELSESINSTITUTION BIDRAGE HERTIL?</b>	<b>04</b>
Hvad kommer der ud af indsatsen for anerkendelse af realkompetencer?	04
Om begreber	04
Processerne	05
De fire processer	05
Planlægningsprocessen	05
Organisationsudviklingsprocessen	07
Rammeprocessen om anerkendelse af realkompetencer	07
Den individuelle proces	09
Dokumentation og vurdering	10
Kompetenceprofiler	10
Min kompetencemappe	11
Kombination af værktøjer og andre metoder	12
Praktisk demonstration af kompetencer	12
Relationen mellem uddannelsesinstitutionen og arbejdspladsen	13
Sammenfatning	13
<b>DOKUMENTATION, VIDEN OG VALIDITET</b>	<b>15</b>
Dokumentation og viden	15
Dokumentation og validitet	17
<b>HVORDAN SER EN PROFESSIONEL REALKOMPETENCE-MEDARBEJDER UD?</b>	<b>20</b>
Hvor og hvordan lærer man at blive professionel i arbejdet med realkompetence?	20
Hvad er det man skal vide og kunne?	21
Det konkrete forløb	21
Forskelligheden som et aktiv	22
Perspektiver for kompetenceudviklingsforløbet	22
Afslutning	23
<b>NETVÆRKET SOM RAMME FOR VIDENDELING</b>	<b>24</b>
Hvad er et netværk og hvordan opstår netværk?	24
Hvilke forudsætninger skal der til for, at et netværk kan fungere?	24
Balance mellem fokusering og åbenhed for forandring	25
Balance mellem uddelegering og fælles styring	26
Balance mellem en produktorientering og en udviklingsorientering	26
<b>NATIONALT VIDENSCENTER FOR REALKOMPETENCE</b>	<b>28</b>

# FORORD

AF: KIRSTEN AAGAARD, VIDENSCENTERLEDER NVR

*Fokus på realkompetencer* er et af NVRs bidrag til udbredelse af viden om anerkendelse af realkompetencer. Gennem skriftet ønsker vi at bidrage til udvikling af en fælles platform og dialog om arbejdet med anerkendelse af realkompetencer for alle aktører.

Vi vil i fremtiden udgive 2 numre om året af *Fokus på realkompetencer*.

## Om dette nummer

I den første artikel belyses, hvordan uddannelsesinstitutioner kan bidrage til anerkendelse af realkompetencer på arbejdspladser. Det er altså samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser, herunder udfordringerne i det samarbejde der tematiseres. Artiklen bygger på et projekt som Statens Center for Kompetenceudvikling initierede i samarbejde med NVR, her deltog 18 arbejdspladser og 8 uddannelsesinstitutioner.

I den næste artikel udfoldes dokumentationsbegrebet i forhold til viden og validitet. Artiklen sætter valg af dokumentationsformer i forhold til hvilken viden, der ønskes dokumenteret, og det diskuteres, hvad der skal til for at den dokumentation, der ligger til grund for vurderingen af realkompetencer, tages for gode vare – altså er valid.

I den tredje artikel sættes der fokus på, hvad man skal kunne, når man professionelt arbejder med anerkendelse af realkompetencer. Og der argumenteres for et fortsat behov for kompetenceudvikling. Afsættet for artiklen er et kompetenceudviklingsforløb, som NVR har været ansvarlig for i regi af Statens Center for Kompetenceudvikling. Det skal her også nævnes, at NVR har udarbejdet et forslag til oprettelse af et diplommodul "Realkompetence" på baggrund af dette kompetenceudviklingsforløb. Modulet er godkendt i oktober 2011 og udbydes for første gang af Professionshøjskolen VIA med start til februar 2012.

I den sidste artikel er det netværk som ramme for videndeling, der er temaet. Her beskrives kort, hvordan man kan karakterisere et netværk, og hvordan det kan organiseres. Artiklen er skrevet på baggrund af interview med 2 medlemmer af UC-netværket, som har eksisteret i flere år. I NVR er vi optaget af, hvordan netværk kan være en god måde at styrke arbejdet med anerkendelse af realkompetencer på. Vi er også optaget af, hvordan NVR kan understøtte netværk, således at de kan blive ved med at have mening og betydning for de, der deltager. Vi tilbyder nu som led heri et lukket forum på NVRs hjemmeside for netværk, der ønsker det.

*Fokus på realkompetencer* er rettet mod alle, der arbejder professionelt med realkompetencer, dvs vejledere, studievejledere, konsulenter, undervisere og ledere ved uddannelsesinstitutioner samt interessenter fra organisationer og myndigheder. Vi vil gerne formidle viden bredt og vil derfor også gerne invitere jer læsere til at bidrage med indlæg og synspunkter. Interesserede kan henvende sig til undertegnede på [kiaa@viauc.dk](mailto:kiaa@viauc.dk). Det vil være meget velkomment.

Venlig hilsen

Kirsten Aagaard, Videncenterleder

# ANERKENDELSE AF REALKOMPETENCER PÅ ARBEJDSPLADSER – HVORDAN KAN EN UDDANNELSESINSTITUTION BIDRAGE HERTIL?

AF: ADJUNKT ANNE LUND, NVR

I denne artikel belyses hvordan uddannelsesinstitutioner kan bidrage til anerkendelse af kompetencer på arbejdspladser og det diskuteres hvilke metoder og værktøjer, der kan anvendes til at understøtte processerne. Artiklen er baseret på NVRs involvering i et projekt, som Statens Center for Kompetenceudvikling<sup>1</sup> initierede under overskriften 'Anerkendelse af realkompetencer'. I projektet deltog otte uddannelsesinstitutioner og atten statslige arbejdspladser med hver deres projekt.

I artiklen redegør jeg for fire processer, der indgår i anerkendelse af realkompetencer på en arbejdsplads: En organisatorisk udviklingsproces, en rammeprocessen om anerkendelsen af realkompetencerne, en individuel proces, som hver enkelt medarbejder gennemgår, samt en planlægningsproces. For hver proces opridses jeg de udfordringer uddannelsesinstitutionen møder, og peger på hvad uddannelsesinstitutionen kan gøre og peger på særlige opmærksomhedspunkter. Derefter zoomer jeg ind på afklaring og dokumentation af realkompetencer i en arbejdspladskontekst, især på brugen af kompetenceprofiler og Min kompetencemappe. Indledningsvis opsummerer jeg, hvad der kom ud af indsatsen for anerkendelse af realkompetencer på arbejdspladserne og præciserer brug af begreber.

## HVAD KOMMER DER UD AF INDSATSEN FOR ANERKENDELSE AF REALKOMPETENCER?

Medarbejderne, der deltog i arbejdspladsernes projekter, blev gennemgående mere optaget af deres kompetencer og kompetenceudvikling.

Samtidigt bidrog anerkendelsen af realkompetencer i forskellig grad til andre udviklingstiltag<sup>2</sup>. Det var nemlig ikke kun for at styrke kompetenceudviklingen, men også for at udvikle organisationen at arbejdspladserne gav sig i kast med anerkendelse af realkompetencer.

Hovedparten af arbejdspladsprojekterne mundedede ud i kompetenceudvikling og en del også i realkompetencevurderinger i forhold til formelle uddannelser<sup>3</sup>.

Herudover resulterede samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser i en bred vifte af afklaringsforløb og i spændende samspil med organisationsudvikling. Projektet gav erfaringer med forskellige måder at dokumentere realkompetencer på.

## Om begreber

Jeg bruger 'anerkendelse af realkompetencer' for de processer, der resulterer i, at realkompetencer bliver anerkendt. Processerne kan foregå på mange måder, men indebærer altid en individuel tilgang, hvor den enkelte – her medarbejder – selv bliver mere bevidst om hvilke kompetencer han eller hun har, dvs. gennemgår en afklaring og på en eller anden måde dokumenterer, selv vurderer eller får vurderet sine kompetencer. Det kan enten være fremadrettet i forhold til arbejdspladserns fremtidige kompetencebehov eller bagudrettet i forhold til arbejds erfaringer og erfaring fra fritidsaktiviteter mv. Desuden indgår der en dialog med andre om realkompetencerne. Dialogen kan foregå kollegialt, i en medarbejderudviklingssamtale eller i en anden form for samtale med lederen.

'Realkompetencevurdering' bruges udelukkende om den vurdering, en uddannelsesinstitution foretager, af en persons kompetencer i forhold til et uddannelsesmål med sigte på at udstede et adgangs-, kompetence- eller uddannelsesbevis<sup>4</sup>.

## PROCESSERNE

En indsats for anerkendelse af realkompetencer, der foregår på en arbejdsplads, kan ikke løsrives fra de processer, der i øvrigt foregår på arbejdspladsen. I de involveredes bevidsthed kædes begivenhederne på arbejdspladsen sammen. De beslutninger og handlinger de involverede foretager på andre felter forud for og sideløbende med en anerkendelse af realkompetencer vil præge både tilgangen og oplevelsen af anerkendelse af realkompetencer – hvis arbejdspladsen fx samtidig er ved at indkøre et elektronisk journalsystem, vil det både optage medarbejderens og ledelsens tid og give et fokus på nogle bestemte kompetenceområder. Omvendt kan anerkendelse af realkompetencer styrke eller sætte skub i andre udviklingsprocesser på arbejdspladsen. Billedligt er processerne tvundet sammen som kordeler i et tov, ikke fuldstændig regelmæssigt, men med knuder og løkker på kordelerne.

### De fire processer

Der er adskillige processer, som virker ind omkring anerkendelse af realkompetencer på en arbejdsplads, men fire processer er særlig vigtige:

1. En *planlægningsproces*, hvor arbejdspladsens sigte med anerkendelse af realkompetencer formuleres og hvor involvering, kommunikation og forløb tilrettelægges, følges op og evalueres.
2. En *organisationsudviklingsproces*, som arbejdspladsen vælger at koble anerkendelsen af realkompetencer til.
3. En *rammeprocess* om anerkendelsen af realkompetencerne i form af et forløb, der skal motivere medarbejderne til at se på deres kompetencer, understøtte afklaring og dokumentation, samt føre frem til at medarbejderne udnytter indsigten i deres realkompetencer i deres arbejde og til videre kompetenceudvikling, altså til at de kan handle på den indsigt, de har opnået.
4. Samtidig med disse processer på organisatorisk niveau gennemgår hver enkelt medarbejder sin egen *individuelle proces*: Han eller hun griber muligheden af lyst eller tvunget af omstændighederne, kobler sig på de organisatoriske processer, afklarer og dokumenterer sine kompetencer, og beslutter sig (måske) for at søge realkompetencevurdering, uddannelse, nye opgaver, samarbejdsrelationer eller hvad anerkendelsen af realkompetencer nu måtte lægge op til.

### Planlægningsprocessen

Planlægningsprocessen er en metaproces, hvor der træffes beslutninger og afstikkes rammer for de øvrige processer. Den er forankret på arbejdspladsen, men det er en fordel at uddannelsesinstitutionen deltager i den. En uddannelsesleder fremhævede ved evalueringen, at uddannelsesinstitutionen, når det drejer sig om anerkendelse af realkompetence, ikke kun kan optræde som leverandør, men må være samarbejdspartner og inddrages i planlægningen.

Vigtige spørgsmål, som uddannelsesinstitutionen må stille, er her: Hvordan involveres medarbejderne og ledelsen? Hvordan informeres medarbejderne? Hvordan skal anerkendelsen af realkompetencer følges op af videre kompetenceudvikling? Og ikke mindst hvad er formålet?

Der var mange grader af medarbejder og ledelsesinvolvering i arbejdspladsernes projekter fra deltagelse af repræsentanter i formelle opstartmøder til aktiv medvirken i tilrettelæggelse og udformning af værktøjer. Det er oplagt, at jo mere involvering, des tættere kan forløbene komme på det, der er relevant for medarbejderne. På større arbejdspladser er det vigtigt, at have ledelsens involvering for øje. Det gælder både at sikre opbakning fra topledelsen og mellemlederne. Et arbejdspladsprojekt var tæt på at kuldsejle på grund af tvivl om betimeligheden i ledergruppen.

Vurdering og anerkendelse af kompetencer var omgærdet af en vis usikkerhed, fordi det var nyt.

Hertil kom at udsigten til en vurdering af kompetencer kunne skabe utryghed om man var kompetent nok til sit job blandt medarbejderne. Derfor var det vigtigt at kommunikere, hvad anerkendelsen af realkompetence gik ud på, og hvad formålet var. Uddannelsesinstitutionerne var de fleste steder med til både at udforme den skriftlige kommunikation og tilrettelægge informationsmøder.

Når der stilles skarpt på realkompetencer, udløser det ønsker og forventninger til videre kompetenceudvikling. Uddannelsesinstitutionerne pressede derfor allerede i de indledende faser på, for at arbejdspladsen gjorde sig klart hvilke ressourcer, der var til en efterfølgende kompetenceudvikling, så projektet ikke resulterede i uindfrie forventninger. På nogle arbejdspladser medvirkede uddannelsesinstitutionen i uddannelsesplanlægning og i at finde frem til relevante uddannelsesudbydere både med sigte på realkompetencevurdering og videre uddannelse.

### ***Indkredsning af formål og formulering af mål***

Arbejdspladsernes formål med at deltage i projektet spændte fra at holde gang i en løbende udvikling af arbejdspladsen, over udvikling af nye ydelser til at ruste medarbejderne, så de bedre kunne søge nye veje, i forventning om, at arbejdspladsen ville blive nødt til at nedlægge stillinger. Anerkendelsen af realkompetencer var ikke et mål i sig selv, det var et middel til andre formål. Målene var enten kompetenceudvikling eller forandringer i organisation eller arbejdsprocesser, hvor medarbejdernes kompetencer var en vigtig faktor.

Formålet er meget væsentligt, fordi det er det, som motiverer både ledelse og medarbejdere til at engagere sig. I de færreste tilfælde var der i projektet tale om en 'brændende platform', og det viste sig heller ikke som en nødvendighed for at gennemføre vellykkede anerkendelsesprojekter, at man mærkede 'flammerne slikke'. Det væsentlige var, at anerkendelse af kompetencer fremstod som et godt svar på nogle af de udfordringer, arbejdsplads og medarbejdere stod overfor.

Eksempelvis oplevede medarbejderne i en ny afdeling på en fusioneret arbejdsplads et stærkt

behov for at kunne melde ud i den øvrige organisation, hvad de stod for og kunne bruges til. De var, som de selv udtrykte det, 'topmotive-rede' til fælles afklaring af funktioner, kompetencer og behov for kompetenceudvikling.

På en anden arbejdsplads så vi derimod, at der ikke var et tydeligt formål, som motiverede til en anerkendelse af realkompetencer. Ledelsen og tillidsrepræsentanterne ønskede at iværksætte et kompetenceudviklingsprojekt med et individperspektiv. De så her en mulighed for at den enkelte medarbejder kunne blive opmærksom på sine egne kompetencer og blive interesseret i videre uddannelse. Ledelse og tillidsrepræsentanter vurderede, at individperspektivet ville motivere medarbejderne, hvorimod et organisationsperspektiv ville blive oplevet som et pres ovenfra. Medarbejderne kunne imidlertid ikke se idéen med at afklare deres kompetencer og kunne ikke få øje på begrundelserne for, at de skulle udvikle deres kompetencer. De følte sig sikre i ansættelsen og oplevede, at de havde det godt, der hvor de var. Måske kunne et tydeligere formål, fx i forhold til ydre krav til arbejdspladsen, have gjort det lettere, at se at kompetenceudvikling kunne være relevant.

Arbejdspladserne blev bedt om at formulere helt konkrete mål for a) medarbejderne og deres kompetenceudvikling og b) for organisationen og dens opgavevaretagelse, samt angive tegn på at målene var opfyldt på kortere og længere sigt. Det styrkede tydeligvis projektet de steder, hvor arbejdspladsen, uddannelsesinstitutionen og NVR konsulenten fra starten havde gennemdrøftet og fået præciseret formålet. Formentlig fordi målformuleringsprocessen skabte klarhed, og fordi parterne lettere kunne trække i samme retning, når de havde en fælles forståelse af målene. Desuden fungerede målene godt som redskaber til løbende evaluering og justering af projekterne.

Det er altid arbejdspladsen, der vælgerformålet. Men uddannelsesinstitutionens konsulenter kan have en betydningsfuld funktion i afklaringen og formuleringen af mål, fordi de som udenforstående kan stille spørgsmål til forhold, der for organisationens medlemmer er givne eller im-

plicitte. Det er helt legitimt at konsulenterne gør det, fordi de har brug for svarene for at kunne rådgive om valg af metoder og tilrettelægge forløb.

Formålet vil angive hvilken udviklingsproces i organisationen anerkendelsen af realkompetencer skal understøtte.

### **Organisationsudviklingsprocessen**

Der vil til stadighed være gang i forskellige udviklingsprocesser på en arbejdsplads. De kan være initieret udefra eller af problemer opstået internt. Det kan fx være indførelse af nye metoder, omlægning af arbejdsopgaver, akkreditering osv. Alle disse processer danner så at sige bagtæppe for en anerkendelse af realkompetencer. Men der skal helst være én udviklingsproces, der er i forgrunden, og som begrunder, at man på arbejdspladsen beskæftiger sig med realkompetencer. Det er den proces vi kalder *organisationsudviklingsprocessen*.

Fx var man i et fængsel nødt at finde nye måder at beskæftige de indsatte, fordi det blev stadig sværere at få virksomheder til at lægge produktionsopgaver i fængslerne. Ledelsen igangsatte derfor en udvikling af nye 'beskæftigelsespakker' til de indsatte, som alle medarbejdere blev involveret i. De nye beskæftigelsespakker indebar ændringer i medarbejdernes arbejdsopgaver og var afsat for anerkendelse af realkompetencer. Når den enkeltes realkompetencer kom i fokus, kunne det potentielt også give større engagement i den fælles udviklingsproces. Her var der med andre ord en tæt kobling mellem anerkendelsen af realkompetencer og en organisationsudviklingsproces.

På en anden arbejdsplads havde ledelsen gennem et par år haft fokus på udvikling af den administrative gruppe og så anerkendelse af realkompetencer som en mulighed for at videreføre denne udviklingsproces. Medarbejderne havde imidlertid en fornemmelse af, at anerkendelsen af realkompetencer var koblet sammen med en forestående sparerunde og forventede, fortalte de bagefter, at de udfyldte kompetenceskemaer ville blive brugt til afskedigelser. Besparelserne trådte med andre ord i forgrunden, selvom det

faktisk ikke var hensigten fra ledelsens side. På denne arbejdsplads kobledede medarbejderne anerkendelsen af realkompetencer til en anden proces end ledelsen. Det lykkedes dog ledelsen at få skabt så meget tillid til, at formålet var kompetenceudvikling, at medarbejderne knyttede an til dette formål og efterspurgte kompetenceudvikling ved projektets afslutning i meget højere grad end tidligere.

Min pointe er, at en indsats for anerkendelse af realkompetencer i både ledelsens og medarbejdernes bevidsthed kobles sammen med andre begivenheder og processer, uanset om det formuleres eksplicit eller ej. Men at der, når anerkendelsen af realkompetencer tydeligt forbindes med en betydningsfuld udviklingsproces, potentielt er en stærk synergieffekt.

Det kræver selvsagt forståelse for arbejdspladsens organisatoriske virkelighed fra uddannelsesinstitutionens konsulents side at medvirke i koblingen mellem anerkendelse af realkompetencer og en udviklingsproces i organisationen.

Når udviklingsproces og anerkendelse af realkompetencer flettes tæt sammen kan en konsulent fra en uddannelsesinstitution udmærket facilitere både udviklingsindsats og anerkendelse af realkompetencer. Vi har set vellykkede eksempler på det, men også mødt uddannelsesinstitutioner, der valgte at holde sig til anerkendelsen af realkompetencer og lade arbejdspladsen tage sig af den organisatoriske udviklingsindsats.

### **Rammeprocessen om anerkendelse af realkompetencer**

'Rammeprocessen' bruger vi som nævnt om den proces, der omfatter motivering af anerkendelse af realkompetencer, støtte til afklaring, dokumentation og vurdering, samt en handlingsorienteret dialog, hvor indsigten i realkompetencer er afsat for formulering af ønsker og planer om nye arbejdsopgaver eller kompetenceudvikling, herunder realkompetencevurdering i forhold til formelle uddannelser. De tre elementer blev vægtet og udført meget forskelligt på arbejdspladserne. Her spillede ikke alene arbejdspladsens formål med anerkendelse af realkompetencer ind, men også uddannelsesin-

stitutionens, konsulenternes og arbejdspladsens egne erfaringer og præferencer.

Motiveringen af anerkendelse af realkompetencer skal give svar på spørgsmålet, der kan stilles fra medarbejderside: Hvorfor skal vi forholde os til vores realkompetencer?

Det drejer sig både om hvad den enkelte medarbejder personligt kan have ud af en anerkendelse af sine realkompetencer, og hvad formålet er for arbejdspladsen.

Hvis anerkendelsen af realkompetencer er koblet sammen med en udviklingsproces i organisationen der ændrer arbejdsopgaverne, kan det være en god begrundelse for at forholde sig til sine kompetencer. Det er imidlertid vigtigt at koblingen bliver kommunikeret, at der er mulighed for dialog og at medarbejderne kan se, hvad udviklingen i organisationen indebærer for deres arbejdsopgaver.

Andre steder, hvor formålet mere direkte var kompetenceudvikling og ikke knyttet til en specifik udviklingsproces, blev anerkendelsen af realkompetencer motiveret ved, at ledelsen præsenterede arbejdspladsens strategiske udfordringer og/eller udfoldet i et kursusforløb, hvor uddannelsesinstitutionen fx pegede på forandringerne i samfundet og de krav, det stiller til den enkelte om omstillingsparathed og kompetenceudvikling. De uddannelsesinstitutioner, der gjorde det, påtog sig her en vanskelig opgave, som de nogen steder slap godt fra og andre steder fik drøje hug for. Generelt vil vi pege på, at jo tættere begrundelsen for at interessere sig for sine kompetencer er på arbejdspladsens helt konkrete virkelighed des bedre, og at uddannelsesinstitutionernes opgave snarere er at facilitere samtaler om begrundelsen end selv at fremføre den.

*Støtten* til afklaring, dokumentation og vurdering ligger dels i den metode og de værktøjer, man vælger til dokumentation og vurdering, fx kompetenceprofiler, Min kompetencemappe eller andet. Problemstillinger, der knytter sig hertil uddybes i afsnit 3. Dels ligger støtten i introduktionen til at forholde sig til sine kompetencer og

anvendelse af værktøjerne. Det foregik i projektet på mange måder fra næsten rene gør-det-selv modeller, hvor medarbejderne uden videre fik fx Min kompetencemappe til udfyldning, til omhyggeligt iscenesatte forløb hvor det blev forklaret, hvad kompetencer er med eksempler på, hvordan de kan ses, og hvor medarbejderne fx blev introduceret til anerkendende kommunikation og interviewede hinanden for at blive mere afklarede, inden de gik i gang med at dokumentere. Nogle steder indgik desuden indledende forløb med sigte på, at medarbejderne blev mere bevidst om deres ressourcer og karriereudvikling.

Uddannelsesinstitutionerne faciliterede anerkendelsesprocessen på seminarer som ren konsulentydelse eller kombinerede det med et AMU-kursusforløb, fx Personlig udvikling til arbejde og uddannelse, PUTAU eller Medarbejderens personlige ressourcer til jobbet ofte som splitkurser, fx to plus to dage for at give tid til overvejelse mellem kursusdagene. Arbejdspladserne foretrak i flere tilfælde et seminar specielt tilrettelagt til deres behov frem for kurser. Her spillede både bindingen til et bestemt indhold, målgruppens sammensætning og varigheden ind. Et flere dages kursusforløb repræsenterede for disse arbejdspladser ikke alene meget arbejdstid, men ville også blive opfattet som en stressfaktor af medarbejderne, hvis bunker voksede, mens de var på kursus.

Uanset hvilken tilrettelæggelsesform uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser valgte, var det, så vidt jeg kan vurdere, indholdets relevans for medarbejderne, klarhed i instruktioner, tilstrækkelig støtte og tempo i processen, der var afgørende for, at forløbene blev oplevet som vellykkede.

Det tredje element, den *handlingsorienterede dialog*, lagde uddannelsesinstitutionerne gennemgående meget stor vægt på. De sørgede fx for at både mellemledere og medarbejdere blev informeret om mulighederne for kompetenceudvikling. Men først og fremmest indlagde de samtaler i forlængelse af, at medarbejderne havde dokumenteret deres realkompetencer. Det var individuelle samtaler, teamsamtaler eller



begge dele. Som minimum var der lagt medarbejderudviklingssamtaler i kalenderen i næsten alle projekterne, hvor medarbejderne kunne drøfte og aftale det videre forløb i deres kompetenceudvikling. På flere arbejdspladser var der forinden en formulering af ønsker til kompetenceudvikling. Det kunne være på et spørgeskema eller i en samtale med uddannelsesinstitutionens vejleder. Medarbejderne fik her mulighed for at tale om deres kompetencer og karriereønsker uden de strategiske hensyn, de ellers ville tage til deres jobsituation i relation til deres leder. Formuleringen af ønskerne og medarbejderudviklingssamtalen er det første skridt til at komme i gang med kompetenceudviklingen. Her bliver lederens rolle særlig vigtig. Nogle arbejdspladser havde derfor møder eller seminarer for lederne, hvor de forberedte sig på medarbejderudviklingssamtalen og på at støtte op om kompetenceudviklingen.

Bevidstheden om egne og kollegaers realkompetencer er imidlertid også betydningsfuld for at udvikle samarbejdet. Denne dimension indgik på flere arbejdspladser. Her drejede det sig ikke kun om at anerkendelsen af realkompetencer skulle være afsæt for kompetenceudvikling, men at indsigten i andres kompetencer var et mål i sig selv. Når medarbejderne fx interviewede hinanden, tjente det derfor både til, at den enkelte blev mere afklaret, og til at kollegaerne, der interviewede og tog noter, fik nyttig viden. I nogle tilfælde indgik der samtaler om, hvordan man kunne udnytte hinandens kompetencer i samarbejde, og hvordan det kunne føres ud i livet.

Jeg vil pege på tre felter, hvor uddannelsesinstitutionen kan sætte ind for at skabe en god rammeproces. For det første at anerkendelsen af realkompetencer bliver meningsfuldt og reelt begrundet, og gerne flettet sammen med en organisationsudviklingsproces. Det starter med afklaring af formål, det skal tydeliggøres i forhåndsinformation og kommunikerer, så der er mulighed for dialog. For det andet kan uddannelsesinstitutionen bidrage med en velovervejede støtte til afklaring og dokumentation afpasset til deltagerens forudsætninger, (der kan være forskellige inden for samme arbejdsplads,) og

for det tredje ved at sørge for samtaler, hvor der drøftes og aftales handlinger, så medarbejderes dokumentation af kompetencer bliver nyttiggjort. Der kan, som jeg har nævnt, være tale om planer, som kan indeholde både realkompetencevurdering i forhold til det formelle uddannelsessystem og kompetenceudvikling gennem kurser og uddannelse, nye arbejdsopgaver, mere hensigtsmæssigt samarbejde eller andet.

### **Den individuelle proces**

Selvom rammen er fælles gennemgår den enkelte medarbejder en individuel proces, når der sættes lys på hans eller hendes kompetencer, når hun dokumenterer og vurderer dem, og fører dem ind i et dialogisk rum eventuelt sideløbende med, at hun deltager i en udviklingsproces. De enkelte medarbejdere har forskellige forudsætninger og positioner, og de medvirker og oplever processerne forskelligt. Derfor er det en udfordring at skabe rum til det individuelle i den fælles proces.

### **Hvordan skabes rum til det individuelle i de fælles processer**

Der er to forhold, der kan fremhæves for at anerkendelse af kompetencer bliver individorienteret, selvom det foregår i en fælles proces. For det første den overordnede tilgang, for det andet valg af metoder.

Helt overordnet former det sprog, man skaber på arbejdspladsen om anerkendelse af realkompetencer, forståelsen af hvad det er, og hvordan det kan gribes an. Her kan uddannelsesinstitutionen spille en rolle i at tydeliggøre, at det handler om enkeltpersoner med deres helt individuelle liv og deres kompetencer. Medarbejderrepræsentanter, der deltager i planlægningen, trækker som regel også i retning af et individuelt perspektiv. De drejer sproget, så medarbejderne ikke omtales som 'dem', men som deres forskellige kollegaer. Desuden har de et skarpt øje for om deres kollegaer får gavn af anerkendelsen af deres kompetencer, og hvordan de vil opleve processerne.

Ud fra evalueringerne at dømme er der imidlertid tre metoder, der gennemgående opleves positivt og gør at en fælles proces bliver centreret

om den enkelte medarbejder. Det er *gensidige interviews, personprofiler og individuelle samtaler med en vejleder fra uddannelsesinstitutionen*.

På en enkelt arbejdsplads oplevede medarbejdere med en mellemuddannelse, at den vejleder, de kunne tale med, ikke havde indsigt i deres muligheder for kompetenceudvikling, og derfor havde de ikke ret meget ud af samtalen. Det er naturligvis et opmærksomhedspunkt for en uddannelsesinstitution, der tilbyder individuelle samtaler, at vejlederne ikke alene skal kunne vejlede, men skal også have tilstrækkeligt kendskab til de kompetencefelter og uddannelsesniveauer medarbejderne har. Fremadrettet kan det løses ved, at uddannelsesinstitutionen samarbejder med uddannelsesinstitutioner, der udbyder de relevante uddannelser.

Et af de steder hvor det i høj grad lykkedes at få individet i forgrunden var ved en domstol, hvor kontormedarbejderne var deltagere i projektet. Der blev anlagt både et tydeligt organisations- og individperspektiv i projektet. Processen startede med at alle fik lavet en personprofil, som de fik kort tilbagemelding på. Denne opstart blev oplevet som værende meget motiverende, da den enkelte kom i fokus. Der blev efterfølgende gennemført tre kursusdage med fokus på organisationsperspektivet. Temaet var: Hvilke udfordringer står vi overfor, og hvad skal der til, for at vi kan løse dem? Afslutningsvist fik alle en individuel samtale, der tog udgangspunkt i den personlige profil og deres egen beskrivelse i 'Min kompetencemappe'. På den måde oplevede den enkelte sig hørt og set som individ. Der blev desuden skabt sammenhæng mellem det individuelle og det organisatoriske, ved at medarbejderne brugte deres profiler i deres samarbejde med deres kollegaer.

Et centralt spørgsmål, der vedrører både anerkendelsesprocessen og de individuelle processer – og derfor må stilles allerede i planlægningsprocessen – er valg af metoder og værktøjer til dokumentation og vurdering.

## **DOKUMENTATION OG VURDERING**

Anerkendelse af realkompetencer kan ikke ske uden en dokumentations- og vurderingsproces.

Måden man gør det på, og værktøjer og metoder, man benytter til dokumentationen, kan variere meget og er betinget af hvem det er, der skal dokumentere, hvad formålet er, hvilken viden og hvilke færdigheder og kompetencer, der skal dokumenteres samt hvilken sammenhæng, det sker i og hvilken målestok, der skal være for vurderingen af de dokumenterede kompetencer.

### **Kompetenceprofiler**

På halvdelen af arbejdspladserne blev der benyttet en snæver arbejdspladsintern kompetenceprofil, som beskrev medarbejderens fremtidige opgaver og kompetencekrav på arbejdspladsen. Kompetenceprofilerne blev typisk udarbejdet specifikt til dette projekt. Enkelte justerede en kompetenceprofil, som var udarbejdet tidligere.

Uddannelsesinstitutionernes rolle i formuleringen af profilerne varierede fra at være hovedansvarlig til at spille en birolle. Når uddannelsesinstitutionerne havde hovedrollen, fik de typisk deres viden om arbejdspladsen gennem interviews med ledere og medarbejdere. Når uddannelsesinstitutionerne havde en birolle udarbejdede de fx skemaer og bidrog med strukturering af beskrivelserne.

På andre arbejdspladser blev profilerne formuleret i et tæt samarbejde mellem arbejdspladsen og uddannelsesinstitutionen. Her blev der typisk nedsat arbejdsgrupper bestående af både uddannelseskonsulenter, medarbejdere og ledere fra arbejdspladsen.

Der er også eksempler på, at medarbejdere i fællesskab formulerede og præciserede de fremtidige kompetencekrav ud fra et oplæg fra uddannelsesinstitutionen. På en enkelt arbejdsplads blev profilen udfærdiget af en arbejdsgruppe nedsat af arbejdspladsen uden uddannelsesinstitutionens medvirken.

Hvad der er mest optimalt er vanskeligt at konkludere på baggrund af vores erfaringer. Det afhænger helt af den enkelte arbejdsplads resourcer og medarbejdere.

Fælles for arbejdet med kompetenceprofilerne har dog været, at det er en tidskrævende og en

vanskelig proces at sætte ord på de fremtidige kompetencekrav. Karakteren af kompetenceprofilen har varieret meget fra arbejdsplads til arbejdsplads.

For nogle arbejdspladser beskrev profilen de fremtidige *opgaver* i jobbet snarere end den *viden*, de *færdigheder* og de *kompetencer*, som vil være nødvendige for udførelsen af jobbet i fremtiden. Andre formulerede i højere grad både faglig og generelle kompetencer i det fremtidige job i et (fag)sprog, som var præget af arbejdspladsen. Endelige har vi set eksempler på kompetenceprofiler, der beskrev de fremtidige kompetencekrav med formuleringer hentet fra målformuleringer i formelle uddannelser. Intentionerne med denne måde at formulere kompetenceprofilen på, var at lette 'oversættelsen' til den efterfølgende realkompetencevurdering i forhold til formelle uddannelsesmål eller -krav. I de tilfælde var det et erklæret mål, at medarbejderen skulle have anerkendt deres realkompetencer, som de havde fra fx interne uddannelser eller kurser, arbejds erfaringer og fritidsaktiviteter, i forhold til det formelle uddannelsessystems uddannelsers krav og mål. De kunne således få formelle beviser for deres kompetencer eller få adgang til videre uddannelse inden for det formelle uddannelsessystem.

Kompetenceprofilerne var alle inddelt i kategorier eller kompetenceområder, som var beskrevet ved hjælp af en række udsagn eller spørgsmål. Disse udsagn eller spørgsmål benyttede medarbejderne til selv vurdering.

På enkelte arbejdspladser var kompetenceprofilen elektronisk, men de fleste steder var den på papir, og selv vurderinger blev efterfølgende lagt ind og behandlet fx i regneark.

Det er vores indtryk, at det var lettere for medarbejderne at forstå og vurdere sig selv i de kompetenceprofiler, hvor beskrivelsen var tættest på et arbejdspladsinternt (fag)sprog, eller som beskrev arbejdsopgaver snarere end viden, færdigheder og kompetencer, der var nødvendige i udførelsen af jobbet. Opdelingen i viden, færdigheder og kompetencer tilhører uddannelsesverdenen jf. Den danske Kvalifikationsramme<sup>5</sup>.

Jo tættere sproget var på uddannelsesmålene i de formelle uddannelser, jo vanskeligere var det at arbejde med for medarbejderne. De oplevede, at beskrivelserne var abstrakte og for overordnede i forhold til dagligdagens opgaver, kompetencer og sprog.

Det er først og fremmest arbejdspladserne og den enkelte medarbejder, der har brugt kompetenceprofilerne til dokumentation og vurdering af medarbejdernes realkompetencer. Uddannelsesinstitutionerne brugte profilerne til at identificere relevante formelle uddannelser, som medarbejderne kunne videreuddannes inden for. I den sammenhæng vurderede de også, om en realkompetencevurdering ville give mening for den enkelte.

Det var ikke altid let for uddannelsesinstitutionerne at finde relevante efter- og videreuddannelser. Dels var der realkompetencer, som lå uden for de formelle uddannelser, dels var det til tider svært at 'oversætte' de arbejdspladsinterne kompetenceprofiler til formelle uddannelsesmål, og dels skulle der ofte flere forskellige uddannelsesområder og uddannelsesniveauer i spil for at tilgodese én kompetenceprofil.

Der ligger således en meget væsentlig opgave for uddannelsesinstitutionen i at medvirke i opstilling af kompetenceprofil og at koble arbejdspladsens kompetencebeskrivelser til uddannelsessystemet. Det sidste er vanskeligt, men vejledere eller konsulenter fra uddannelsesinstitutionen, der har fået et godt kendskab til arbejdspladsen er formentlig de der bedst er i stand til det.

### **Min kompetencemappe**

En del arbejdspladser ønskede at give medarbejderne mulighed for en bred afklaring af deres realkompetencer. Til det formål blev undervisningsministeriets netbaserede redskab "Min kompetencemappe" anvendt som et led i processen. Punkterne 1-4 i Min kompetencemappe fungerer som et CV, der også inddrager forenings- og fritidsaktiviteter. Punkt 5 hedder: Mine kompetencer. Her er der først tale om, at man skal krydse sig af ud fra hvor stor erfaring og indsigt, man har i nogle allerede formulere-

de generelle områder. Disse kan virke mere eller mindre relevante for den enkelte. Til slut på denne side er der mulighed for at skrive andre kompetencer ind, og vurdere sig selv i forhold til disse. Under næste faneblad skal man skrive hvilken viden og færdighed, man har indenfor faglige kompetencer. Også her skal man vurdere sig selv i forhold til niveauet af kompetencen. Det er her helt op til den enkelte, hvad man vil skrive.

På nogle arbejdspladser udfyldte medarbejderne kompetencemappen uden retningslinjer i forhold til hvilke kompetencer, der kunne være relevante. En del medarbejdere fandt det vanskeligt, for hvad skulle de skrive? Hvis man anlægger et bredt syn på kompetencer, skal alt jo sådan set med, men hvad der trækkes frem af den enkelte beror jo på, hvad man hver især finder relevant, eller hvad man kan komme i tanke om i situationen. Det kan her være en hjælp med et oplæg før man udfylder kompetencemappen, hvor deltagerne introduceres til den brede tilgang, og sammen finder eksempler på relevant viden og færdigheder. Det kan også virke afklarende at samarbejde med en vejleder eller en eller flere kolleger, der spørger ind til erfaringer bl.a. ud fra CV'et, når man skal udfylde Min kompetencemappe. Et eksempel på anvendelsen af en bred tilgang er en medarbejder, der påførte at hun kunne kinesisk, hvilket arbejdspladsen ikke vidste. Da arbejdspladsen senere fik besøg fra Kina, blev dette en nyttig information.

Punkt 5 kan også bruges i en mere snæver forståelse af kompetencer. Her kan man tage udgangspunkt i, *hvilke kompetencer den enkelte gør brug af i det daglige*. Deltagerne kan bedes om at forestille sig en almindelig arbejdsdag, og nedskrive den viden og de færdigheder, de gør brug af i løbet af dagen. Dette kan med fordel ske i et samarbejde kolleger imellem. Effekten er, at den enkelte udvikler bevidsthed om hvilke kompetencer, han eller hun har og anvender i det daglige arbejde. Hvis det bliver fulgt op med en proces, hvor den enkelte kan fortælle om sine kompetencer, eller giver arbejdspladsen adgang til at se kompetencemappen, som er udfyldt, blive kompetencerne også synlige for organisationen.

Man kan også i en snæver forståelse lade deltagerne udfylde kompetencemappen med udgangspunkt i de kompetencekrav der er opstillet fra arbejdspladsens side. Den enkelte medarbejder får således et billede af, hvor kompetenceudviklingsmulighederne ligger, og organisationen får et billede af, hvilke kompetencer der allerede er til rådighed i organisationen, og hvilke man skal have udviklet eller tilføjet.

Før man anvender Min kompetencemappe skal man altså have gjort sig klart, hvad man ønsker denne skal bruges til, og hvordan man vil understøtte udfyldelsen specielt af punkt 5.

Det skal for god ordens skyld nævnes, at Min kompetencemappe tilhører medarbejderen, og denne skal give lov til, at oplysningerne videregives til fx ledelsen. Vi så i projektet eksempler på, at uddannelsesinstitutionen efter at have gennemført samtaler med medarbejderne blandt andet ud fra de udfyldte kompetencemapper, lavede en generel opsamling til ledelsen. Oplysninger fra Min kompetencemappe kan også komme frem i MUS.

### **Kombination af værktøjer og andre metode**

Kompetenceprofiler og Min kompetencemappe blev i flere tilfælde anvendt i kombination med andre værktøjer, fx CV skrivning og personlighedstests. På et par arbejdspladser fik medarbejderne både en personlighedstest, lavede en selvsvurdering op i mod en kompetenceprofil og udfyldte Min kompetencemappe. Men kompetencer kan også afklares og dokumenteres på andre måder.

### **Praktisk demonstration af kompetencer**

På en arbejdsplads, der stod lige foran en fusion, demonstrerede medarbejderne for deres kolleger hvordan de udførte nogle af deres kærneopgaver. Her var formålet ikke, at den enkelte skulle blive mere bevidst om sine kompetencer, men derimod at medarbejderne i de to enheder, der skulle fusionere, fik indblik i hinandens opgaver for at kunne se, hvor der kunne være synergi i fælles opgaveløsninger. Det satte imidlertid også gang i overvejelser hos medarbejdere om nye muligheder for at bruge og udvikle deres kompetencer. Eksemplet viser at der i samspil-

let mellem arbejdspladsen og uddannelsesinstitution kan arbejdes kreativt med værktøjer og metoder.

### **RELATIONEN MELLEM UDDANNELSESINSTITUTIONEN OG ARBEJDSPLADSEN**

Arbejdspladserne lagde overordentlig stor vægt på, at uddannelsesinstitutionerne forstod deres tankegang, lyttede til dem og tilrettelagde forløb der var fuldstændig tilpasset deres behov. De var lydhøre hvis uddannelsesinstitutionerne havde erfaringer med lignende processer andre steder, men absolut ikke interesseret i koncepter.

Uddannelsesinstitutionerne lagde gennemgående også meget vægt på at kunne følge de udviklingsprocesser, der foregik på arbejdspladsen, eksempelvis ved at have møder med mellemledergruppen eller deltage i en projektstyrgruppe. Erfaringen fra projektet viste, at det svage led var koblingen mellem uddannelsesinstitutionens salgskonsulent og de undervisere og andre, der stod for processen. Det gjaldt om, at underviserne og andre var med fra første færd. Der blev fra uddannelsesinstitutionernes side lagt et stort arbejde i planlægningsprocessen – det gjaldt i øvrigt også arbejdspladserne, der lagde mandemåneder i projektet. I et vist omfang udførte uddannelsesinstitutionerne opgaverne som indtægtsdækket virksomhed.

### **SAMMENFATNING**

Jeg har i denne artikel peget på fire processer, der er koblet til anerkendelse af realkompetencer på en arbejdsplads: En planlægningsproces, en udviklingsproces i organisationen, en rammeproces om anerkendelsen af realkompetencer og den individuelle proces hver enkelt medarbejder gennemgår. En uddannelsesinstitution vil typisk blive inviteret ind til at facilitere anerkendelsesprocessen og eventuelt tilrettelægge kompetenceudvikling i forlængelse af anerkendelsesprocessen. Det fordrer ikke kun at uddannelsesinstitutionens medarbejdere kan facilitere, men også at de er i stand til i samarbejde med arbejdspladsen at koble processerne sammen.

Sammenfattende rummer den opgave en uddannelsesinstitution står overfor, hvis den inviteres

til at medvirke i anerkendelse af realkompetencer på en arbejdsplads, af fem hovedelementer, der i forskellig grad vil være fremtrædende afhængig af arbejdspladsen. For det første drejer det sig om at finde ud af, hvad anerkendelsen af realkompetencer skal bruges til, det vil sige hvilke formål forskellige aktører på arbejdspladsen ser og hvilke organisatoriske processer, de kobler anerkendelsen sammen med. Uddannelsesinstitutionen kan spille en vigtig rolle i at få arbejdspladsen til at formulere og prioritere hvilke mål, man gerne vil opnå med anerkendelse af realkompetencer, og hvilken udviklingsproces i organisationen, anerkendelsen af realkompetencer skal kobles sammen med.

For det andet har uddannelsesinstitutionen en særlig opgave i at facilitere rammeprocessen. Det vil sige den proces hvor anerkendelsen af realkompetencer kobles sammen med en udviklingsproces på arbejdspladsen, der motiverer anerkendelsen, og hvor medarbejderne i fornødent omfang støttes i afklaring og dokumentation samt indgår i en dialog med kollegaer og leder om hvordan de kan bruge og videre udvikle deres kompetencer. En samtale med en vejleder kan understøtte processen. Et særligt opmærksomhedspunkt er at skabe rum i forløbet til, at den enkelte medarbejder oplever sig set og hørt som individ.

For det tredje har uddannelsesinstitutionen en rådgivningsopgave, når arbejdspladsen skal vælge, hvilken form for afklaring og dokumentation anerkendelsen af realkompetencer skal baseres på. Her kan der også være tale om, at uddannelsesinstitutionen medvirker i af opstille kompetenceprofiler og indkredser de kompetenceområder en eventuel bredere afklaring kan rettes mod.

For det fjerde kan uddannelsesinstitutionen medvirke i samlet tilrettelæggelse af kompetenceudvikling, herunder rådgivning om muligheder for realkompetencevurdering og formidling af kontakt til andre uddannelsesinstitutioner. Endelig er der helt nødvendigt samarbejde med arbejdspladsen om planlægningen.

Anerkendelse af realkompetencer på en arbejdsplads er en kompleks opgave for en uddannel-

sesinstitution. Flere uddannelsesinstitutioner har vist det kan lade sig gøre. Og fået ros for det, de har bibragt medarbejderne og arbejdspladsen.

---

## NOTER

---

1. Tidligere Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling
2. Projektet beskrives i en publikation fra Statens Center for Kompetenceudvikling, der udgives i efteråret 2011.
3. På de arbejdspladser, hvor medarbejderne ikke gjorde brug af realkompetencevurdering i forhold til formelle uddannelser, skyldtes det enten at medarbejderne ikke havde behov for at få formel anerkendelse af deres kompetencer, eller at der ikke kunne tilbydes realkompetencevurderinger i forhold til de uddannelser og uddannelsesmål medarbejderne var orienteret imod.
4. Betegnelserne Individuel kompetencevurdering, IKV dækker det samme som realkompetencevurdering. Det er bestemt af tradition inden for uddannelsesområderne, hvilken betegnelse der anvendes. Begreberne er uddybet i Aagaard m.fl. (2010) Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog. VIA System s.13 ff.
5. Den danske kvalifikationsramme for livslang læring – et redskab til at få overblik over uddannelser i Danmark (2010): Undervisningsministeriet i samarbejde med Kulturministeriet, Ministeriet for Teknologi og Udvikling samt Økonomi og Erhvervsministeriet [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

# DOKUMENTATION, VIDEN OG VALIDITET

AF: LEKTOR ANNE MARIE DAHLER, NVR

## DOKUMENTATION OG VIDEN

Bjørnåvold (2000, s. 36) peger på, at det at dokumentere realkompetencer, så de kan blive til elementer af officielt stempelt viden, er en proces, der er vanskelig og fuld af farer. Vanskelig fordi vi, når vi taler om realkompetencer, kommer ind på et felt, som i et vist omfang undslår sig at blive sat ord på, og farligt fordi vi ikke med vore dokumentationsmetoder kan vide os sikre på, at vi fanger præcist det, vi gerne vil fange.

Ikke desto mindre er det jo en opgave, der skal løftes, og selvom det som udgangspunkt er den enkelte ansøger, der er ansvarlig for at dokumentere sine realkompetencer, er den enkelte uddannelsesinstitution og/eller vejlederne ofte med til at pege på hvad slags dokumentation, der skal frembringes, dvs. hvad der tæller som dokumentation for, at en person er kompetent på forskellige felter.

Fra interviews med vejledere på forskellige uddannelsesinstitutioner ved vi, at måderne realkompetencer dokumenteres på, og dermed hvad der tæller som dokumentation varierer. Fx ser det ud til, at man på diplomuddannelserne i langt højere grad anvender skriftlige dokumenter, eksempelvis essays, som dokumentation for bestemte kompetencer, end på grundlæggende voksenuddannelse (GVU), hvor det kan være en praktisk afprøvning, der skal dokumentere en ansøgers kompetencer. Ofte er der tale om, at man på pragmatisk vis benytter dokumentationsmetoder, som lægger tæt op af den måde man i øvrigt evaluerer på, på pågældende uddannelsesniveau, eller metoder, der ligger lige til højre ben; eksempelvis at finde ud af om en ansøger kan anvende en pc'er ved at bede vedkommende om at tænde

computeren, gå på internettet og google et bestemt emne.

En af de veje man kan gå for at kvalificere valget af dokumentationsformer, som man anbefaler eller anvender (afhængigt af, om ansøgeren selv skal forestå frembringelsen af dokumentationsmateriale eller om dokumentationsmaterialet frembringes i et samspil mellem ansøger og/eller vejleder/vurderingsperson) er at overveje, hvad det er for nogle dokumentationsformer der er bedst til at dokumentere den viden og de færdigheder, der ønskes dokumenteret, og hvad er det for en slags viden vi får herom, når vi anvender en test frem for fx en case.

Dokumentationsmetoderne kan forstås som en slags fremkaldervæske, der skal tilvejebringe billeder af ansøgerens kompetencer. Det er disse billeder eller rettere fikseringen og læsningen af disse billeder, der udgør det grundlag vejlederen/vurderingspersonen anvender som vurderingsgrundlag. Man kan sige, at de forskellige dokumentationsmetoder fremmer fremkaldelsen af forskellige aspekter af den viden og de færdigheder, der skal dokumenteres – eller forskellige former for viden.

Her kan det være nyttigt at kigge på Aristoteles' opdeling af viden i tre former, hvoraf den ene overordnet er teoretisk, mens de to andre er praktiske.

*Episteme* – eller epistemisk viden – henviser til det man kan kalde teoretisk-videnskabelig viden, hvor viden er det samme som "sand, berettiget tro" - teoretisk viden (Gustavsson s. 31). Episteme er viden om, hvordan verden hænger sammen og ting, mennesker og samfund fun-

gerer, og anvendes til at forklare og forstå disse forhold. Episteme er dekontekstuel og kan læres og trænes gennem undervisning.

Den anden vidensform, *Techne*, er forbundet med færdigheder og praktiske gøremål. Viden i den forstand handler om at kunne udføre noget praktisk, og er knyttet til hånden og kroppen. Gennem *techne*, som man ikke nødvendigvis kan sætte ord på, frembringes materielle og åndelige produkter. Ifølge Aristoteles var det denne vidensform – viden i handling – som håndværkere benytter sig af. Handlinger knyttet til *techne* som vidensform, er kendetegnet ved, at selve hensigten med handlingen er indbygget i handlingen, og den slags handlinger kalder Aristoteles praksis. Der er tale om praktisk-produktiv kyndighed (Gustavsson, s. 32). *Techne* er situativ og partikulær og læres gennem erfaring samt øvelse i at handle.

Den tredje vidensform, som også kan betegnes som en praktisk vidensform, er *Fronesis*, der har at gøre med det politiske og det etiske. Der er tale om viden, der er knyttet til handlinger, der udføres til samfundets eller fællesskabets bedste, dvs. målet med handlingen ligger uden for handlingen selv. Denne slags handlinger kalder Aristoteles for *poiésis*. Der er tale om det man kan kalde praktisk-etisk klogskab (Gustavsson, s. 33). Den dygtige praktiker skaber sammenhæng mellem den teoretiske viden (episteme) og den erfaringsbaserede viden (*techne*) ved hjælp af *fronesis*. *Fronesis* er knyttet til den enkelte person.

Nogle dokumentationsmetoder er især velegnede til at dokumentere teoretisk viden (episteme), fx tests, som sigter på at afdække parat-

viden på et afgrænset område. Tests er derimod ikke særligt velegnede til at "fange" eller dokumentere fronetisk viden. De dokumentationsmetoder, som man kunne kalde "autentiske metoder", som sigter på at efterprøve kompetencer i situationer, der ligner virkelige situationer, fx arbejdsopgaver og cases, kan være velegnede til at afdække og dokumentere praktisk-produktiv kyndighed (*techne*) og praktisk-etisk klogskab (*fronesis*). Samtalen eller interviewet kan – helt afhængigt af, hvordan det er organiseret og struktureret – give indblik i alle tre former for viden, dog med det forbehold, at de to praktiske vidensformer rummer tavse dimensioner, som ikke nødvendigvis kan i talesættes i en samtale eller i et interview. Essayet giver mulighed for at dokumentere teoretisk viden – om praksis – og også at dokumentere den praktisk-produktive kyndighed, der er knyttet til at skrive opgaver om en given problemstilling, og kan på den måde være velegnet til at dokumentere både teoretisk viden og studiekompetencer. Selvvurderingsskemaet kan – alt afhængig af hvad det er for nogle kompetencer, der stilles spørgsmål til, og hvordan spørgsmålene er skruet sammen – give indblik i, hvordan en ansøger selv vurderer sin viden – både teoretisk viden, praktisk-produktiv kyndighed og praktisk-etisk klogskab, med det in mente, at der 1) er tale om en selvvurdering og 2) at de dimensioner af den praktisk-produktive kyndighed og praktisk-etiske klogskab, som er vanskelige at i talesætte, ikke nødvendigvis kan fremkaldes med et sådant redskab. I nedenstående skema vises dokumentationsmetodernes brugbarhed mht. at dokumentere/"fremkalde" forskellige vidensformer. Skemaet er vejledende og tænkt som et udgangspunkt for diskussion – ikke som en facitliste.

DOKUMENTATIONSMETODE	EPISTEME	TECHNE	FRONESIS
Samtale	+	-	(+)
Test	+	-	-
Case	+	+	+
Arbejdsopgave	-	+	+
Essay	+	-	(+)
Selvvurderingsskema	+	(+)	(+)



## DOKUMENTATION OG VALIDITET

At dokumentere betyder ifølge Den store danske encyklopædi: "at påvise; underbygge med beviser (især skriftlige); bevise klart". At dokumentere realkompetencer handler altså om at føre bevis for, at en person er kompetent på forskellige områder. I det formelle uddannelses-system har man en lang tradition for at dokumentere kompetencer og den dokumentation, der produceres i form af eksamenspapirer og uddannelsesbeviser på at en person kan dette og hint, stilles der sjældent spørgsmålstejn ved. Uddannelsesinstitutionen står, med sit fortrykte papir og sit stempel inde for dokumentationen, og dermed også at de evalueringsprocedurer og former, der er anvendt, er valide i forhold til det, der ønskes evalueret.

Der er ingen tvivl om, at man i uddannelsesinstitutionerne og de steder, hvor man i øvrigt arbejder med at dokumentere realkompetencer, fx i den tredje sektor har gjort sig en del overvejelser om, hvordan man bedst kan dokumentere kompetencer. Metoderne diskuteres måske især i forhold til de praktiske vidensformer - hvordan man dokumenterer tavs eller kropsliggjort viden, hvordan man dokumenterer kompetencer hos personer, der ikke er vant til at formulere sig vedrørende kompetencer, og hvordan man får handleaspektet med i "målingen" eller beskrivelsen af kompetencer. Men et vigtigt metodespørgsmål, som ikke vies megen opmærksomhed, er om de metoder, der anvendes er gyldige - det der i metodesprog kaldes valide. Hvis anerkendelse af realkompetencer skal blive en gangbar "anden vej" til at få blåstemplet "alt det man kan", altså sine realkompetencer, er det imidlertid nødvendigt at diskutere hvad det er for nogle kvalitetskriterier, der skal lægges til grund for vurdering af gyldigheden af den dokumentation, der anvendes som grundlag for vurderingen af realkompetencer. Med andre ord: det er nødvendigt at diskutere hvad der skal til, for at den dokumentation der ligger til grund for vurderingen af realkompetencer, tages for gode varer.

Det er både et spørgsmål om, at give realkompetencevurderinger legitimitet i resten af samfundet, men også et spørgsmål om at sikre den

enkelte ansøger en kvalificeret proces. For eksempel handler det om at sandsynliggøre, at de metoder vi bruger til at afdække og dokumentere kompetencer giver et dækkende billede af en ansøgers realkompetencer og "fremkalder" det, han eller hun faktisk kan. Det handler også om at sandsynliggøre, at de realkompetencer, der fremkaldes i den ene uddannelsesinstitution, vil svare til dem, som fremkaldes i den anden uddannelsesinstitution. Det er betydningsfuldt, både hvis man skal dokumentere bredt (i en divergent proces), og hvis man skal dokumentere specifikke kompetencer, som skal måles imod specifikke uddannelsesmål (i en konvergent proces). Validitet drejer sig således om, at det der er relevant, faktisk dokumenteres, og også at man kan sandsynliggøre, at ansøgeren er kompetent på de felter, hvor der dokumenteres kompetencer.

Dokumentationsmetoder knytter sig til bestemte diskurser om viden og læring. Eksempelvis hører test af viden overvejende hjemme i en naturvidenskabelig tradition, hvor viden forstås som generaliseret og dekontekstuel, og som noget der kan læres gennem bøger og undervisning. De såkaldte autentiske metoder, hvor man fx observerer, hvordan en ansøger handler i en simuleret eller "virkelig" arbejdssituation, knytter sig til et læringssyn, der forstår viden som kontekstuel, situativ og som noget der læres gennem deltagelse i et praksisfællesskab.

Egentlige tests hører til i en kvantitativ undersøgelsestradition, og tilbyder en slags kvantitativ opgørelse af, hvad testpersoner kan. Til denne tradition knytter der sig nogle specifikke måder at sikre, at måleinstrumentet (testen) er pålideligt, således, at den variation man fx finder i en gruppe af ansøgere, der skal testes i danskundskaber, er det man kalder en "sand" variation og ikke en tilfældig variation, som fx kan skyldes, at de instruktioner, der gives forud for testen er forskellige, eller at de spørgsmål, der omfattes af testen kun giver mening for personer fra en bestemt kulturkreds eller en række andre forhold<sup>1</sup>. Hvis man vælger at anvende tests skal man sikre sig, at der er tale om pålidelige tests, hvor reliabiliteten af metoden er efterprøvet<sup>2</sup>. Udover at være pålidelige skal tests også være gyldige, dvs.

det der i metodesprog hedder valide. Validitet i forhold til kvantitative målinger omfatter flere ting, herunder indholdsvaliditet og begrebsvaliditet. *Indholdsvaliditet* handler om, hvorvidt de spørgsmål, der indgår i testen, er relevante for det, der testes i. Hvis testen for eksempel skal teste en ansøgers viden om ernæring, må der ikke indgå spørgsmål om andet end ernæring, ligesom de relevante felter af området skal være dækket af spørgsmål. I princippet efterprøves indholdsvaliditeten i dialog med eksperter på området.

*Begrebsvaliditet* handler om, hvorvidt de spørgsmål der indgår i testen faktisk siger noget om de begreber, vi vil undersøge. Hvis man for eksempel vil teste sociale kompetencer, hvordan stiller man så de rigtige spørgsmål, der lige præcis fanger så kompleks en størrelse som sociale kompetencer? Og er det entydigt, hvad sociale kompetencer er?

I forhold til de metoder, som har en mere kvalitativ karakter, fx samtalen, observation af arbejdsopgave og case kan man vende blikket mod nogle af de validitetskriterier, der gør sig gældende når man gennemfører undersøgelser med kvalitative metoder.

*Relevanskriteriet* handler helt overordnet om, hvorvidt den metode man anvender, frembringer viden der er relevant i forhold til det, man gerne vil have viden om. Er det fx relevant at anvende "Min kompetencemappe", hvis man vil dokumentere kompetencer i fht. et bestemt fag på en diplomuddannelse? Er samtalen en relevant metode, når man skal undersøge om en ansøger har IT-kompetencer? Kan man anvende test til at dokumentere kommunikative kompetencer? Her kan man læne sig op af overvejelser om dokumentationstilgange og vidensformer, som der er redegjort for ovenfor.

*Kommunikativ validitet* handler om at efterprøve gyldigheden af udsagn eller fortolkninger i en dialog med andre. I forhold til dokumentation af realkompetencer er det et spørgsmål om, hvorvidt man fx fortolker bestemte handlinger i forhold til en arbejdsopgave, som udtryk for denne eller hin kompetence, og at man gennem dialog med fx kolleger/

vejleder/faglærer kommer frem til en fælles fortolkning.

*Transparens-kriteriet* handler om, at den måde, man har grebet realkompetencevurderingen an på, er lagt åbent frem. Det skal være gennemsigtigt og synligt for ansøger, kolleger, andre uddannelsesinstitutioner og udenforstående i al almindelighed, hvad det er man har foretaget, hvorfor man har valgt de metodiske tilgange man har valgt, hvordan processen er forløbet, og på hvilket grundlag, man finder frem til det, man finder frem til. Og det skal selvfølgelig være synligt og transparent for den eller de personer, der forestår realkompetencevurderingen.

Begrebet *håndværksmæssig validitet* har at gøre med, hvor kompetent en metode håndteres i forhold til den sammenhæng den anvendes i; er arbejdet gennemført på en metodisk forsvarlig måde, bruger man redskaber til det de er egnede til; gennemfører man hele processen, selvom der opstår vanskelige situationer; efterprøver man systematisk gyldigheden af dokumentations- og vurderingsarbejdet ved løbende at efterprøve og stille spørgsmål. Håndværksmæssig validitet er et møde mellem metodisk kompetence og det felt, der skal undersøges, dvs. i den her sammenhæng de kompetencer, der skal af-dækkes og dokumenteres. Håndværksmæssig validitet refererer til hele processen, og handler ikke kun om de konkret metoder der benyttes, men også om vejlederens person, herunder hans eller hendes kompetencer og moralske integritet, som er afgørende for kvaliteten af den producerede viden, der oparbejdes i processen<sup>3</sup>.

Overvejelser over vidensformer og validitet kan være med til at kvalificere valget af metoder til dokumentation og vurdering, og i hver enkelt realkompetencevurdering bidrage til at besvare nedenstående spørgsmål:

- Hvilke metoder vil være hensigtsmæssige at anvende til at dokumentere netop denne ansøgers realkompetencer, dvs. viden, færdigheder og kompetencer?
- Hvilken kombination af metoder vil tegne det mest gyldige og troværdige billede af ansøgerens kompetencer?

Man skal selvfølgelig anvende metoder, man har afprøvet og er fortrolig med som vejleder/faglærer. Man skal blive ved med at udvikle og afprøve nye metoder og udveksle erfaringer med vejledere og andre fra andre arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner. På den måde kan man bidrage til en vedvarende diskussion om, hvilke metoder, der er hensigtsmæssige til hvad, og dele både erfaringer og metoder med hinanden.

---

## NOTER

---

1. Se "Källor till variation i insamlad information via test och andra instrument", i Wedmann m.fl. s. 12.
2. Reliabiliteten eller pålideligheden kan efterprøves på forskellige måder. Se Wedmann m.fl. s. 15 ff.
3. Se Kvale og Dahler-Larsen for yderligere uddybning af validitetskriterier i kvalitative undersøgelser.

---

## LITTERATUR

---

Dahler-Larsen, Peter (2002): At fremstille kvalitative data, Odense: Odense Universitetsforlag.

Gustavsson, Bernt (1998): Dannelse i vor tid. Klim.

Kvale, Steinar (1997): InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.

Wedman, Ingemar (2007): Validering av kunskaper och kompetens. Rapport fra Valideringsdelegationen, EU:s strukturfond, programmet Mål 2 Norra, Högskolan i Gävle og Gävle kommune.

# HVORDAN SER EN PROFESSIONEL REALKOMPETENCE-MEDARBEJDER UD?

AF: KONSULENT ULLA NISTRUP, NVR OG KONSULENT ELLEN ENNGAARD, NVR

Det må stadig betragtes som et relativt nyt felt at arbejde med realkompetencer. Arbejdet foregår på forskellige typer uddannelsesinstitutioner, på arbejdspladser, i fagforeninger, på jobcentre og i 3. sektor og der er stor variation i såvel opgavernes karakter som i selve varetagelsen af opgaverne. Fra flere sider, såvel nationalt som internationalt, bliver der peget på, at forudsætningen for at arbejdet med anerkendelse af realkompetencer skal have fremdrift og slå igennem bredt, så må der satses på en professionalisering af arbejdet. En professionalisering, som omfatter alle aktører, der arbejder med realkompetencer - det være sig vejlederen på uddannelsesinstitutionen eller i 3. sektor, underviseren som skal foretage faglige vurderinger, ledelsen af uddannelsesinstitutionen som skal initiere og rammesætte arbejdet, konsulenten på VEU centret som skal arbejde med virksomhederne.

I foråret 2010 tog Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling, SCKK<sup>1</sup> i samarbejde med NVR initiativ til at udvikle et kompetenceudviklingsforløb for medarbejdere, der arbejder med anerkendelse af realkompetencer. Formålet med forløbet var at kvalificere og professionalisere arbejdet med anerkendelse af realkompetencer i alle dets faser og at kvalificere arbejdet i og på tværs af uddannelser og sektorer. Kompetenceudviklingsforløbet blev udviklet som et pilotprojekt i forhold til at kunne blive et formelt uddannelsesforløb på akademi- eller diplomniveau. Målgruppen for forløbet var vejledere, undervisere og konsulenter i uddannelsesinstitutioner, vejledere og undervisere fra 3. sektor og ansatte inden for beskæftigelsesområdet. Forløbet blev gennem-

ført med knap 50 deltagere fordelt på 2 hold i efteråret 2010 og et hold i foråret 2011.

Vi vil i denne artikel først beskrive vores overvejelser angående forløbets indhold og form. Dernæst vil vi se på hvem deltagerne var og hvad de fik ud af forløbet for til sidst at gøre os nogle tanker om hvordan kompetenceudvikling på dette område fremover kunne forme sig.

## HVOR OG HVORDAN LÆRER MAN AT BLIVE PROFESSIONEL

### I ARBEJDET MED REALKOMPETENCE?

Hvordan bliver man bedst muligt rustet til opgaven, når man skal medvirke til at give personer anerkendelse af realkompetencer? Nogen vil sige: Ved at kaste sig ud i opgaverne sammen med kollegerne og gøre sig erfaringer. Andre vil mene at man skal undersøge, hvordan andre gør og lære af dem. Andre igen vil synes, man skal læse om det og af den vej blive klogere på opgaven.

I kompetenceudviklingsforløbet: *Realkompetence viden og praksis*, ønskede vi at lave et forløb, der kunne tilgodese flere forskellige måder at blive rustet til opgaven med anerkendelse af realkompetencer på. Og et forløb, der kunne rumme forskellige sektors forskellige tilgange og funktioner i tilknytning til RKV<sup>2</sup> processer. Vi sammensatte et uddannelsesforløb som stod på 3 ben: *Et indhold*, som kom omkring de væsentligste temaer og problematikker i tilknytning til RKV. *En arbejdsform*, som prioriterede inddragelse af deltagerne erfaringer og et aktivt og deltagende læringsmiljø. Og endelig ville vi skabe rum for at deltagerne *kunne lære af hinanden og om hinanden* med mulighed for at

kunne danne netværk til støtte for det fremtidige arbejde med realkompetencer.

### **HVAD ER DET MAN SKAL VIDE OG KUNNE?**

Uanset hvilken kasket man har på, når man arbejder med realkompetencer skal man vide noget om den lovgivning, der knytter sig til området. Man skal have forståelse for, hvorfor realkompetencevurdering overhovedet er kommet på dagsordenen, og hvordan det spiller sammen med ideerne om livslang læring. Et kendskab til den *uddannelsespolitiske tankegang*, der knytter sig til lovgivningen på dette område, forskellige argumenter og synsvinkler – såvel i Danmark som internationalt.

Hvad enten man er vejleder, leder, underviser, folkeoplyser eller har en anden funktion i forhold til at arbejde med realkompetencer, er det afgørende at have blik for målgrupperne. Hvem kunne ønske at få anerkendt sine realkompetencer, hvilken ydre eller indre motivation kan være på spil? Hvilke barrierer kan knytte sig til processen for forskellige målgrupper, hvordan skal individet mødes med systemet? *Etik, kommunikation og vejledning* er nøglebegreber, når vi fokuserer på individet i en realkompetencevurdering.

Realkompetencevurdering sætter i høj grad fokus på hvordan vi opfatter *viden og læring*, og ikke mindst om viden og læring kan overføres fra et område til et andet. Hvad er viden overhovedet, kan man tale om forskellige former for viden, kan viden dokumenteres og kan man få øje på den, når man flytter den over i en ny kontekst? Hvad karakteriserer de forskellige måder vi lærer på i forskellige sammenhænge – på arbejdspladsen, i fritiden og i uddannelsessystemet? Hvilke problemer opstår, når vi skal afgøre, om noget lært i en sammenhæng kan overføres til en anden sammenhæng?

Når man arbejder med dette felt, er det naturligt også vigtigt at kunne vurdere og vælge passende *metoder og redskaber* til afklaring, dokumentation og vurdering af realkompetencer. Der findes en del forskellige metoder til kompetenceafklaring, dokumentation og vurdering og det er vigtigt at have en stor værktøjskasse at vælge

metoder fra, ikke mindst fordi vi her har at gøre med individuelle processer.

Der er mange *aktører og interesser* repræsenteret i arbejdet med realkompetencer. Arbejdspladsen kan have interesser i processen, medarbejderen kan have samme eller andre interesser, uddannelsesinstitutionen kan have interesse i at hverve deltagere eller at værne om et monopol, 3. sektor kan have interesse i at spille en aktiv rolle. I det hele taget er det vigtigt at sætte fokus på de mange aktører og forskellige interesser, der kan være omkring arbejdet med anerkendelse af realkompetencer. Det indbefatter et grundigt kendskab til det samlede uddannelsessystem, kvalifikationsrammen og institutionsstrukturerne, et kendskab til 3. sektor og et kendskab til strategisk kompetenceudvikling på arbejdsmarkedet.

*Kvalitet i processen* og alle dens faser er et vigtigt begreb at få skabt klarhed om. Kvalitet i processen handler om kvalitet i vurderingerne gennem valg af hensigtsmæssige og troværdige metoder, der kan sikre dokumentation og vurdering af de relevante realkompetencer samt pålidelige dokumenterede vurderinger, der kan efterprøves af andre.

Men det handler også om kvalitet gennem fælles retningslinjer og procedurer, kvalitetsudvikling ved brug af evalueringer, løbende justeringer samt kvalitetssikring gennem beskrivelse af institutionernes praksis så de kan være gennemsikrelige for omverdenen. Hvilke organisatoriske rammer har betydning for forankringen og kvaliteten i arbejdet med realkompetencer er et afgørende spørgsmål at arbejde med.

### **DET KONKRETE FORLØB**

Forløbet<sup>3</sup> blev gennemført med to hold á 25 deltagere – et østhold med undervisning i København og et vesthold med undervisning i Århus.

Forløbet var bygget op omkring 6 seminardage der hver havde sit tema. Til hvert tema var der formuleret formål og mål. Til hver seminargang var der udpeget relevant litteratur. Litteraturen havde forskellig sværhedsgrad, da det var ambi-

tionen at litteraturen skulle tilgodese den brede målgruppe og være rettet mod både et akademi- og diplomniveau.

Arbejdsformen på hvert seminar skulle tilgodese teoretiske drøftelser på baggrund af oplæg og litteraturen, erfaringsudveksling og relatering til egen praksis, øvelser om kompetencebeskrivelser og studiegruppearbejde i selvvalgte temaer. Såvel underviserne som deltagerne bidrog med oplæg. Der blev endvidere arbejdet i grupper med både autentiske cases fra forskellige uddannelsesområder og med problemstillinger fra egen praksis.

### **FORSKELLIGHEDEN SOM ET AKTIV**

Deltagerne i forløbet repræsenterede tilsammen alle sektorer berørt af realkompetence dagsordenen (såvel arbejdspladser som offentlige og private uddannelsesinstitutioner og 3. sektor) og de repræsenterede forskellige funktioner i tilknytning til en RKV proces: vejledere, undervisere, administrativt personale, og ledere<sup>4</sup>.

Denne store spredning i deltagergruppen var i sig selv et stort aktiv for forløbet. Arbejdet med realkompetencer kvalificeres bl.a. ved et bredt kendskab til forskellige uddannelsesområder og til samspillet mellem uddannelser, arbejdspladser og 3. sektor. Mange deltagere gav udtryk for, at det var værdifuldt at møde de andre uddannelser og andre sektorer og at høre om deres måder at arbejde med realkompetencer på. Men også at have lejlighed til at udveksle erfaringer med andre skoler fra det uddannelsesområde, som man selv kommer fra, blev oplevet som givende.

Deltagernes forskellige arbejdsfunktioner og placering i processen gav interessante forskellige synsvinkler på mange af de problemstillinger, der blev taget op på forløbet. Forskelle i grundlæggende holdninger og indstillinger til RKV og processen blev derfor debatteret livligt – ligesom fordomme om og mellem de forskellige uddannelsessektorer blev udfordret.

Det brede perspektiv på arbejdet med realkompetencer kom også frem i de afsluttende projekter som deltagerne præsenterede, idet

flere grupper var optaget af samarbejdsfladerne mellem de forskellige aktører samt rolle- og ansvarsfordeling både internt og eksternt i uddannelsesinstitutionerne i forskellige faser af processen.

Evalueringen af forløbet viste at hvis hjemmeopgaver og studiegruppearbejde skal have plads, kræver det meget klare aftaler med deltagerne og underviserne, men også mellem deltagerne og deres ledelse om at bruge tid på kompetenceudviklingsforløbet ud over at være på seminardagene. I flere studiegrupper havde deltagerne svært ved at afse tid til arbejdet ud over den tid, der var afsat i slutningen af hvert seminar.

Evalueringen vise endvidere at deltagerne bredt set oplevede indholdet og litteraturen relevant og velvalgt. De varierede arbejdsformer var der også opbakning til, men der blev efterspurgt mere tid til debat og diskussioner af de mange dilemmaer og udfordringer, som deltagerne oplever i arbejdet med realkompetencer.

### **PERSPEKTIVER FOR KOMPETENCEUDVIKLINGSFORLØBET**

Erfaringerne fra kompetenceudviklingsforløbet blev brugt i forløbet, som blev gennemført i foråret 2011.

Her er der især blevet lagt vægt på at give mere plads til at inddrage deltagerne erfaringer i studiegruppearbejde og i hjemmeopgaver og at få koblet deltagerne praksis og erfaringer med undervisningens indhold. Der er ligeledes blevet lagt vægt på, at deltageren får øvelser i dokumentation af kompetencer, og de arbejdede med deres egne kompetencebeskrivelser. Det har givet deltagerne mulighed for at producere både individuelle og gruppevis skriftlige produkter, som kan bidrage til dokumentation af deres kompetencer inden for arbejdet med realkompetencer, samtidig med at det blev brugt i forløbets undervisning.

Deltagerens dokumentation vil kunne bruges, hvis deltagerne senere ønsker at få vurderet deres realkompetencer i et formelt modul på diplomniveau eller akademniveau, når et sådant bliver godkendt.

I forlængelse af kompetenceudviklingsforløbet har NVR formuleret et diplommodul "Realkompetence", modulet er blevet godkendt her i oktober 2011 og udbydes af Professionshøjskolen VIA med start februar 2012.

## AFSLUTNING

Professionalisering af arbejdet med realkompetencer vanskeliggøres af flere forhold:

Arbejdet med RKV er forskelligt på de forskellige uddannelsesniveauer. Der er stor forskel på, om en RKV indgår som en del af en grundlæggende voksenuddannelse (GVU) eller om det er en RKV til et uddannelsesbevis på diplomniveau. Selve arbejdet med realkompetencer må tilpasses det enkelte uddannelsesområde.

Arbejdet med RKV er sjældent et selvstændigt og fuldtids arbejdsfelt. Det varetages sideløbende med andre jobfunktioner hvilket kan besværliggøre en fokusering og prioritering af opgaven og kompetenceudviklingen i tilknytning til opgaven. Derudover kan erfaringer, viden og kompetencer fra de andre jobfunktioner, man udfører måske ligefrem modarbejde eller konflikte med RKV arbejdet. Fx kan en erfaren underviser have svært ved at fravige en indarbejdet opfattelse af hvilken viden og færdigheder, der knytter sig til lige netop det læringsmål, og fx kan en konsulent have svært ved pludselig at skulle fungere som vejleder i et karriereperspektiv.

Endelig kræver en målrettet indsats med professionalisering af arbejdet, at ledelsen/institutionen faktisk prioriterer en kompetenceudvikling af medarbejderne og bakker op om opgaven ved at tildele tilstrækkelige ressourcer.

Det er afgørende for kvaliteten af arbejdet med anerkendelse og vurdering af realkompetencer, at det bliver grebet professionelt an. Et effektivt arbejde med anerkendelse af realkompetencer afhænger fundamentalt af kompetencen hos vejledere, bedømmere og administrative medarbejdere. En kontinuerlig kompetenceudvikling er nødvendig. Her kan et uddannelsesforløb være et element, men det kan ikke stå alene og det kan ikke sikre den fortløbende udvikling og kvalitetssikring. Den må finde sted i den organi-

satoriske ramme for realkompetencevurderinger og i et samarbejde mellem de professionelle realkompetence-medarbejdere.

---

## NOTER

---

1. SCKK hedder nu Statens Center for Kompetenceudvikling.
2. Vi bruger i denne artikel betegnelsen RKV om den proces, som foregår på uddannelsesinstitutionerne, når personer individuelt skal have vurderet deres realkompetencer i forhold til mål og krav ved formelle uddannelser.
3. Her beskrives forløbet med de 2 hold i efteråret 2010.
4. 27 kom fra erhvervsskoler og AMU Centre, 4 fra VUC, 6 fra professionshøjskolerne, 4 fra folkeoplysningen 1 fra Undervisningsministeriet og 1 fra Forsvaret.

# NETVÆRKET SOM RAMME FOR VIDENDELING

Om videndeling i netværk i forhold til implementering af realkompetencevurdering – processer, sagsgange og vurdering

AF: ANETTE NYMANN, NVR

Vi er i NVR optaget af netværket som en særdeles virksom arena i forhold til at udveksle viden og erfaringer på tværs af institutioner. Denne lille artikel vil derfor stille skarpt på, hvorledes netværk kan fungere som understøttelse af implementeringsprocesser i forhold til IKV/RKV processer, sagsgange og vurdering i de enkelte uddannelsesinstitutioner.

I artiklen trækkes på erfaringer fra et netværk etableret af medarbejdere på University Colleges (UC-netværket), som har fungeret siden 2008. Gennem interview med uddannelseskonsulent Ulla Oddershede fra University College Nordjylland og NVR-medarbejder og konsulent Ellen Enggaard fra VIA University College, som begge har været med til at starte UC-netværket, fokuseres på betingelser for og muligheder i at bruge netværket til at rammesætte videndeling.

## HVAD ER ET NETVÆRK OG HVORDAN OPSTÅR NETVÆRK?

Ifølge Lynne Chisholm (1998)<sup>1</sup> kan et netværk karakteriseres således: "Ett nätverk består av ett antal självständiga organisationer som tillsammans kan uppnå ett mål som de inte kan var för sig". Denne brede karakteristik rummer pointen, at netværksorganisering indeholder muligheden for at skabe stor synergieffekt i forhold til videndeling og erfaringsdannelse.

Netværket som ramme for erfaringsdannelse og videndeling kan antage mange former, formål og organiseringsprincipper. Det enkelte netværk definerer sig således først i den sammenhæng,

hvor det udvikles gennem de behov, som den konkrete kontekst sætter. Det kan dreje sig om formaliserede netværk med en formålsbeskrivelse, fastlagt struktur og dagsordener, det kan også være uformelle netværk, som er dannet ad hoc og løbende aftaler indhold, form og retning.

UC-netværket er et eksempel på et sådant mere uformelt netværk. Det opstod i forbindelse med en konference, hvor blandt andet et udviklingsprojekt i VUE<sup>2</sup> om Realkompetencevurdering og anerkendelse<sup>3</sup> blev fremlagt. I 2007 blev om Anerkendelse af Realkompetencer jo samtidig vedtaget og ideen til netværket opstod blandt medarbejdere fra forskellige University Colleges, som deltog på konferencen. Man havde behov for at videndele i forbindelse med implementeringen af realkompetencevurderingsprocesser og sagsgange på University Colleges.

Ulla: "Vi tog det fra møde til møde – vi definerede det ikke som et netværk – men mere hvad går vi og tumler med de første 2 – 3 gange ... I starten var der (således) mere behov for at få dagligdagen omkring arbejdet med realkompetencevurdering til at fungere - sagsgange og procedurer, vurderingskriterier... Sagsgange fyldte rigtig meget – alle var bange for at begå fodfejl."

## HVILKE FORUDSÆTNINGER SKAL DER TIL FOR, AT ET NETVÆRK KAN FUNGERE?

Uanset hvilke typer netværk, der er tale om, er der nogle forudsætninger, der skal være til stede for at et netværk kan fungere godt. Med



udgangspunkt i Ullas og Ellens fortælling om UC-netværket og inspiration fra især Pernille Bottrups forståelse af netværksorganisering<sup>4</sup>, vil jeg i det følgende iagttage 3 balancer, som er centrale for skabelse af funktionelle og gode netværk:

- Balance mellem fokusering og åbenhed for forandring
- Balance mellem uddelegering og fælles styring
- Balance mellem produktorientering og udviklingsorientering

### **BALANCE MELLEM FOKUSERING OG ÅBENHED FOR FORANDRING**

Der er i netværk kontinuerligt en dobbelthed. Samtidig med at man skal have en klar ide om, hvad formål og retning er, og hvilke problemstillinger, der er behov for at arbejde med i netværket, skal man også have en forandringsparathed/åbenhed for at netværket udvikler sig, hvilket betyder ændring af formål, rammer, arbejdsformer og ressourcetildeling. Som Ulla og Ellen pointerer, skal netværket hele tiden styre efter, at det skal give mening for deltagerne i forhold til den konkrete praksis deltagerne arbejder i.

Ellen: *"UC-netværket har som andre netværk nogle karakteristika, det opstår og det lever og så får det behov for at ændre sig, at transformere til noget andet."*

Ulla: *"Ja, nu er vi f. eks. over de værste børnesygdomme (i forhold til implementering af realkompetencevurderingsprocesser) ... det startede jo med at man skulle finde ud af, hvad der skulle stå på hjemmesiden ... nu ved vi, hvad det drejer sig om. Nu vil jeg vide hvad jeg skal spørge om – det vidste jeg ikke i starten. Nu drejer det sig måske mere om finpudsning."*

Det faglige indholdsmæssige formål med netværket har flyttet sig, fortæller Ulla:

Ulla: *"I starten var der større behov for at snakke om konkrete sager og procedurer og 'hvordan gør vi det' end at få faglige input. Vi har vel*

*overvejende arbejdet case baseret ... Men ind imellem opstod behovet for at sætte et tema på til næste møde, fx realkompetencevurdering i f. t. adgangsbevis. På den ene side har det været godt, når der har været et tema på, men samtidig har der været behov for også at fastholde den løse ad hoc struktur i forhold til de konkrete sager, som vi havde brug for at udveksle om."*

Ellen: *"Det som jeg har tænkt kunne være interessant at arbejde med fremover, kunne være kvalitetssikring. Vi har behov for at dele erfaring om, hvordan vi i de enkelte University Colleges arbejder med kvalitetssikring og evaluering."*

I netværket har der således været løbende overvejelser over, både hvordan de enkelte mødegange skulle struktureres, med hvilket indhold og på hvilken måde. Ulla og Ellen oplever, at netværket lige nu er på vej ind i en ny fase.

Ulla: *"Løst og fast om dagligdagen, den fase er vi kommet ud over. Der skal noget andet og mere substantielt til. Måske skal der fra gang til gang være et par stykker der planlægger det tema, som næste møde skal have ... det bliver for tyndt, hvis vi ikke arbejder med temaer, vi ønsker jo hele tiden at få fyldt på..."*

Ellen: *"Ja, tiden er løbet fra det helt løse, opgaven med realkompetencevurderinger har forankret sig i de enkelte organisationer. Måske vil det blive svært at fastholde netværksorganiseringen og måske har netværket løst sin opgave, det må komme an på en prøve. Vi vil lave et foreløbigt sidste forsøg på at mødes i netværket – stikke en føler ud og se, hvordan behovet er."*

Overvejelserne går også på hvorvidt der nu er brug for, at videndelingen foregår i andet regi, fx gennem kurser, konferencer, studiekredse o.l. Men måske er der stadig brug for et både og.

Ellen: *"Man får mere viden om hinanden gennem netværket end i det faglige møde på konferencer."*

Ulla: *"Der kan godt være et fagligt input som typisk konferencer eller kurser giver, og samti-*

*dig er der stadig behov for den lidt løsere organisering som netværket er”.*

### **BALANCE MELLEM UDDELEGERING OG FÆLLES STYRING**

Udgangspunktet for netværket har været, at alle deltagerne har ansvar for udviklingen af netværkets organisering og faglige indhold. Alle er lige i bestræbelsen på at bruge netværket til at udvikle praksisser i forhold til realkompetencevurdering i de respektive uddannelsesinstitutioner. Det betyder også, at alle spiller ind med forslag: til det fremtidige arbejde, - til valg af faglige områder at arbejde med, - til spilleregler for dialog, - til refleksion og kritisk undersøgelser af praksis – og ikke mindst til fremadskuen i forhold til udvikling på sigt. Kun i forhold til de mere administrative opgaver, mødeindkaldelse og referat har en enkelt (Ellen) været tovholder.

I interviewet gør Ellen og Ulla sig nogle overvejelser over, hvorvidt netværket skal ind i andre rammer, eksempelvis under NVR.

Ellen: *”Risikoen er at den lige ansvarlighed går tabt – alle har, som det fungerer nu, ansvaret for at der foregår noget meningsfyldt.”*

Ulla: *”Der har været et skift i værtsskaber for det enkelte møde, og hver især er med til at sætte dagsorden. Det er vigtigt at fastholde.”*

Der er enighed om, at den fælles styring, der har været indtil nu, har fungeret godt.

Ellen: *”Jeg vil gerne indkalde og tage referater, men jeg vil ikke lede mødet – netværket er ikke et kompetenceudviklingsprojekt... Netværket ændrer karakter hvis det har en underviser eller en facilitator. En af deltagerne kalder netværket for en erfagruppe og det er måske meget præcist.”*

### **BALANCE MELLEM EN PRODUKTORIENTERING OG EN UDVIKLINGSORIENTERING<sup>5</sup>**

Måske har især netværket som ramme om videndeling en mulighed for at skabe en synergieffekt, jf. citatet af professor Lynne Chisholm i starten af artiklen.

Implementeringen af nyt i en organisation trækker jo altid på de rutiner og sædvaner, de procedurer og problemforståelser, som man allerede i forvejen benytter. Hvilket ofte giver en vis blindhed i forhold til udvikling af andre løsningsmodeller end dem, man i forvejen benytter.

Den synergieffekt, som netværk kan skabe, opstår i og med at de forskellige deltagere tager hver deres praksistraditioner med ind i netværket og dermed åbner for den forskellighed der er i praksistraditioner. Netværket giver *mulighed for* at forklare egen praksis og stille spørgsmål til andres - og skubber til *nødvendigheden af* at træffe beslutninger frem mod nye rutiner, procedurer og sagsgange.

På denne måde kan netværket skabe en ramme for videndeling, hvor den klassiske modsætning mellem en handlings- og produktorientering og en mere refleksiv undersøgende udviklingsorientering kan gå hånd i hånd. Vel og mærke hvis netværket gives de rette betingelser.

---

### **NOTER**

---

1. Lynne Chisholm, Professor of Education and Generation at the University of Innsbruck (Austria).
2. Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
3. VUE Rapport fra projekt 6.1: Realkompetencevurdering og anerkendelse.
4. Jeg har især trukket på Pernille Bottrup og også Bruno Clematide og deres forståelse af netværk formuleret i artikler og publikationer, se litteraturreferencer efterfølgende.
5. I Pernille Bottrup og Bruno Clematide's publikation "Samspil om kompetenceudvikling" tales der om en produktionslogik og en udviklingslogik

---

## LITTERATUR

---

Bottrup Pernille (2004): Udviklingsnetværk som læringsrum. I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen (red.): Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde.

Bottrup, Pernille og Bruno Clematide (2005): Samspil om kompetenceudvikling. Formidlingshæfte fra Learning Lab. Danmarks forskningsprogram "Læring i arbejdslivet". UVM.

Svensson, Lennart og Erik Jakobsson (2004): Læring i netværk – som udviklingsstrategi for individer og arbejdspladser. I Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen (red.): Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde.

# NATIONALT VIDENSCENTER FOR REALKOMPETENCE

NVR - Nationalt Videncenter for Realkompetence bidrager til indsamling, udvikling og formidling af viden om anerkendelse af realkompetencer med et særligt fokus på metoder til dokumentation og vurdering af realkompetencer.

NVR virker som "Selskab til fremme for realkompetencen" og bidrager således til udvikling af en bevidst, kritisk og konstruktiv praksis og viden om arbejdet med anerkendelse af realkompetencer i Danmark.

De centrale opgaver i videncentret er:

- Udviklings- og forskningsprojekter
- Konferencer og seminarer
- Kompetenceudvikling
- Konsulentopgaver
- Udgivelser (se [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu))

NVR's aktiviteter er så vidt muligt baseret på samarbejde med uddannelsesinstitutioner og andre aktører og interessenter som arbejder med anerkendelse af realkompetencer.

## **Kontakt**

Kirsten Aagaard, Centerleder  
Hedeager 2  
8200 Aarhus N  
E-mail [kiaa@viauc.dk](mailto:kiaa@viauc.dk)  
Telefon + 45 87 55 18 21

