



FOKUS PÅ REALKOMPETENCER #5

BAGGRUND, INFORMATION, INSPIRATION OG OPLÆG TIL DEBAT

Om anerkendelse af realkompetencer - Juni 2012

INDHOLD

FORORD	3
KVALITETSSIKRING I IKV PÅ VUC (HF)	4
Kvalitetssikring og ensartethed i IKV	4
Case 1 - Flemming: Realkompetencevurdering i forhold til hf-faget engelsk på B-niveau	4
Case 2 - Søren: Realkompetencevurdering i forhold til hf-faget dansk på A-niveau	5
Den dobbelte kvalitetssikring	6
Afrunding	8
REALKOMPETENCE OG KARRIEREVEJLEDNING	10
Realkompetencebegrebet	10
Lovgivningen om realkompetence	11
Karrierevejledning og arbejde med realkompetence	12
Metodiske udgangspunkter i arbejdet med realkompetencer	13
Samordning, samarbejde og sammenhæng i arbejdet med realkompetencer	14
HVILKE METODER ER MEST VELEGNEDE TIL VURDERING AF REALKOMPETENCER?	16
Baggrunden for realkompetencevurdering	16
Definition af realkompetencevurdering	16
Metodevalg	17
Tilgang til realkompetencevurderingen	18
Dokumentationsgrundlag – vurderingen	18
Dokumentation og viden – det endelige valg af metode	19
Nye udfordringer	19
Konklusion	20
ET UDVIDET TALENTBEGREB – OM KOMPETENCEVURDERING PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE	21
Uddannelseslogik versus Praksislogik	21
Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv	22
Et udvidet talentbegreb	23
Perspektivering	24
EKSEMPLER PÅ GOD RKV PRAKSIS	25
OM ANERKENDELSE AF KOMPETENCER – EN NY UDGIVELSE	27
ANMELDELSE	28
NATIONALT VIDENSCENTER FOR REALKOMPETENCE	30

FORORD

"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 i Danmark.

Om dette nummer

Vi har valgt i dette nummer af Fokus på Realkompetencer at give stemme til 4, der arbejder med realkompetencer i praksis. De er alle optaget af, hvordan arbejdet med anerkendelse af realkompetencer kan kvalificeres og styrkes. Gennem deres artikler får vi belyst, hvad man er optaget af, når man varetager opgaver med realkompetencer både i det brede vejledningsfelt og i uddannelsesinstitutionerne. Centrale problemstillinger bliver beskrevet og analyseret. Vi mener i NVR, at deres overvejelser og analyser bør komme flere til gavn og har derfor valgt at bringe dem her. De kan således bidrage til den fortsatte debat om, hvordan vi udvikler og styrker arbejdet med anerkendelse af realkompetencer – både i teori og praksis.

De 4 har i foråret 2011 deltaget i et længerevarende kompetenceudviklingsforløb, som NVR har gennemført i regi af Statens Center for Kompetenceudvikling. De har som afslutning på kompetenceudviklingsforløbet skrevet disse artikler.

Efter disse artikler kan man læse en omtal af 2 udgivelser, det er "Anerkendelse af realkompetencer – sådan gør vi", som udkommer i august, og "Anerkendelse af kompetencer – motivation til kompetenceudvikling", som er et hæfte udgivet af Statens Center for Kompetenceudvikling, og som NVR har bidraget til. Til sidst har vi valgt at anmelde den først ph.d. i Norden om anerkendelse af realkompetencer.

"Fokus på realkompetencer" henvender sig til 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. Det vil være meget velkomment.

Venlig hilsen

Kirsten Aagaard, Videncenterleder
Nationalt Videnscenter for Realkompetence

KVALITETSSIKRING I IKV PÅ VUC (HF)

AF: LISBETH ANTONSEN, VUC FYN ODENSE

KVALITETSSIKRING OG ENSARTETHED I IKV

Med 'cases' om 'Flemming' og 'Søren' som referencerammer, vil jeg her se nærmere på kvalitetssikringen og ensartetheden i sagsbehandlingen af IKV-ansøgere på det gymnasiale område – hf på VUC. Herunder vil jeg sætte fokus på de problemstillinger, der omfatter vejlednings-, afklarings-, dokumentations- og vurderingsfaserne, af bl.a. faglig og etisk karakter. Jeg vil belyse følgende spørgsmål: Hvordan sikrer man, på den ene side, at der på VUC foregår en ensartet sagsbehandling i forhold til dokumentations- og afklaringsmetoder, så en IKV-ansøgers processuelle retssikkerhed garanteres, uanset om han/hun henvender sig til VUC i den ene eller anden ende af landet? Og hvordan sikres det, på den anden side, at landets VUC'ere kommer frem til en fælles, pålidelig og troværdig forståelse af IKV, så aftagerinstitutionerne kan sætte deres lid til validiteten af det – juridisk gyldige – realkompetencebevis en ansøger stiller med, i stedet for et eksamensbevis?

Case 1

Flemming: Realkompetencevurdering i forhold til hf-faget engelsk på B-niveau

Flemming er som 48-årig nået til et punkt i sit liv, hvor han har lyst til at sadle om. Efter at have arbejdet for Mærsk i over 20 år, både på de 7 verdenshave som skibsfører og i Maersk Training Centre (MTC) som underviser, er han blevet tændt på at læse enten psykologi eller filosofi på universitetet. Det er nogle fag, som interesserer ham meget, og som han har læst massevis af litteratur om, mens han sejlede. Han henvender sig til universitetet for at høre om sine muligheder for at søge ind der. Flemming har en matematisk studentereksamen fra slut-80'erne, hvilket betyder at hans formelle engelskniveau svarer til C. Da universiteterne skærpede deres optagelseskrav i 2008 og indførte engelsk på B-niveau som et krav, får Flemming nu at vide at han ikke

kan søge ind, før han har erhvervet sig et engelsk B-niveau. Flemming gør opmærksom på, at han igennem 20 år stort set kun har snakket engelsk som arbejdssprog, og at han har undervist på engelsk i MTC i 4 år. Universitetet henviser derfor Flemming til det lokale VUC for en realkompetencevurdering i engelsk B.

Flemming får en tid hos studievejleder og IKV-vejleder Lærke, der også er IKV-faglærer i engelsk. Efter en indledende samtale, hvor Flemming redegør for hele sit livsforløb, forklarer Lærke ham, at hans reelle kompetencer skal holdes op mod de faglige mål for faget og niveauet, og hun gennemgår for ham, hvad det indebærer. Faget har 3 delkompetencer, nemlig den sproglige og kommunikative kompetence, den litterære kompetence og den kulturelle og videnskabsmæssige kompetence – alle med yderligere delkompetencer. På baggrund af Flemmings dokumentation for sine engelskkompetencer indstiller Lærke, at Flemmings mundtlige, sproglige og kommunikative kompetence uden videre godkendes. Da der ikke forefindes dokumentation for den skriftlige, skal Flemming testes i dette. M.h.t. den anden delkompetence har han jo en studentereksamen med bl.a. dansk på A-niveau, hvori den litterære kompetence også indgår, så Lærke vælger, at der også er belæg for at teste i dette – via en skriftlig test, så der slås to fluer med ét smæk. Endelig skal Flemming også testes i den sidste delkompetence, som dækker over engelske og amerikanske samfundsmæssige, historiske og kulturelle forhold, idet denne almenviden må formodes at være (i hvert fald delvis) erhvervet gennem 20 år i den engelsktalende verden.

Samtalen med Lærke munder ud i en række formaliteter: Først skal Flemming "oprettes" som kursor i VUCs system, hvor en række oplysninger skal indtastes. Af hensyn til dokumentation viser Lærke

Flemming, hvordan han bliver oprettet med sin egen "mappe" i deres intranet. I mappen skal bl.a. forefindes aftaledokumentet, som bevidner at en IKV-proces er igangsat, "min kompetencemappe"¹, samt yderligere dokumentation (stx-bevis, udtalelse fra arbejdsgiver, ansættelseskontrakt etc.). Herefter udarbejdes aftaledokumentet, som begge underskriver; Flemming bliver bedt om at udfylde "min kompetencemappe" med vedhæftede dokumenter; han får udleveret link til den faglige læreplan for engelsk, samt information om vurderingskriterier og klagemuligheder; og endelig aftales et tidspunkt for indsendelse af kompetencemappen og for selve testen, som Flemming skal sætte 4 timer af til. Testen kan først finde sted 5 uger senere, da Flemming skal borde skib dagen efter og vil befinde sig i Nordsøen.

24 timer før testen skal starte, får Flemming pr. mail tilsendt fire tekster, som han skal læse, samt tre opgaveformuleringer, så han ved, hvad han skal forberede sig på. På testdagen møder Flemming op i det aftalte lokale og han har nu to timer til at besvare opgaverne skriftligt. Da tiden er gået, kommer Lærke med en ny opgave, denne gang en grammatiktest med forskellige opgavetyper, der tester Flemmings formelt sproglige kompetence. Denne test varer ca. 45 minutter og er uden hjælpemidler. Endelig skal Flemming testes i engelske og amerikanske samfundsmæssige, historiske og kulturelle forhold. I løbet af en time besvarer han 66 "multiple choice" spørgsmål – og så er testen overstået. For en god ordens skyld tager Lærke lige en kort snak med Flemming på engelsk om hans opgaver, så udtale og interaktion også høres, selvom hun på forhånd har godkendt hans mundtlige engelsk.

Lærke får opgaverne med hjem og retter dem i løbet af et par dage. Hun finder, at Flemmings faglige niveau ligger langt over et B-niveau: Sproget er rigt og nuanceret med et avanceret ordforråd, og det er stort set fejlfrit. Abstraktionsniveauet i opgaverne er højt og indholdet er sagligt, velargumenteret og lever fuldt op til de faglige mål. I grammatiktesten er der kun et par enkelte fejl og hvad angår "multiple choice" testen, scorer Flemming 59 rigtige ud af de 66. Flemming får derfor anerkendt sine realkompetencer i engelsk B-niveau, hvilket Lærke meddeler ham pr. mail. Så skal de sidste formaliteter på plads, bl.a. indtastning om godkendelse af fuld kompetence i det administrative system og besked til ek-

samenskontoret om udstedelse af bevis. Fra Flemming henvender sig første gang på VUC og til han har sit bevis i hånden går der 6 uger.

I dag er Flemming gået i land igen og underviser på MTC, samtidig med at han læser psykologi på universitetet.

Case 2

Søren: Realkompetencevurdering i forhold til hf-faget dansk på A-niveau

Sørens forældre emigrerer til Australien, da han netop er blevet teenager. Søren tager en gymnasial uddannelse dernede med et flot resultat. Han længes dog tilbage til Danmark og det besluttet, at Søren skal på en international, gymnasial kostskole i DK, for der at tage en IB. Efter et år dropper Søren dog IB'en, da han keder sig – han har jo allerede en gymnasial uddannelse! I stedet begynder han at engagere sig i politisk arbejde og ender med at blive formand for den lokale afdeling af et politisk partis ungdomsorganisation. Samtidig får han arbejde som lærervikar i folkeskolen. Efter et par år får Søren lyst til at tage en videregående uddannelse og hans politiske arbejde får en afsmittende effekt på valget; han vil læse statskundskab. Universitetet råder Søren til at indsende sit australske eksamensbevis til Styrelsen for International Uddannelse, som uden videre godkender beviset. Universitetet står dog fast på det adgangsspecifikke krav om dansk på A-niveau, hvilket Søren jo ikke har, så universitetet henviser ham til VUC.

Da Søren henvender sig til VUC for en IKV-afklaring i dansk A, er han lidt beklemmt ved situationen, da han selv synes, at hans formelle kompetencer nok ikke lever op til de faglige mål. Søren beskriver kun, hvordan han i det formelle uddannelsessystem har beskæftiget sig med faget dansk og virker næsten undskyldende overfor IKV-vejlederen, Lærke. Hun er dog nysgerrig efter at høre, hvad Søren ellers har beskæftiget sig med i sit liv, og med en coachende tilgang lykkes det hende under samtalen at få Søren til at beskrive, hvordan han som formand for sit politiske partis ungdomsafdeling har kommunikeret meget på skrift og skrevet masser af debatindlæg og kronikker. Søren får også sat ord på sin praksis som lærervikar, ligesom det bliver til en god snak om, hvordan han under sin australske gymnasietid arbejdede med de litterære, analytiske kompeten-

cer i faget engelsk. Ved samtalens afslutning er Søren tydeligt oplivet over at kunne konstatere, at han faktisk har kommunikative, formidlingsmæssige, mediemæssige og litterære-analytiske realkompetencer. Tilbage står så den del af de litterære kompetencer, der omhandler forfatter- og værkkendskab, samt dansk litteraturhistorie. Lærke tager kontakt til dansk-faglæreren Lars og sætter ham ind i Søren situation. Lars foreslår, at Søren får udleveret en litteraturliste, så han har mulighed for at forberede sig på en test i netop de delmål.

Lærke opretter nu Søren i det administrative system, udfylder et aftaledokument og opretter en personmappe til Søren på intranettet, hvor al dokumentation skal uploades. Hun instruerer Søren i at udfylde "min kompetencemappe", hvordan og hvad han skal indscanne og vedhæfte som filer til kompetencemappen – stx-bevis, dokumentation for det ene år på IB, eksempler på skriftlige produkter og kommunikation, udtalelser fra folkeskolen, hvor han arbejder. Herefter henvises Søren til Lars, som han aftaler mødetidspunkt med, med henblik på fastsættelse af en testdato. Efter endt test kan Lars konstatere, at Søren opfylder de faglige mål for faget dansk på A-niveau og anerkender dermed hans realkompetencer.

Søren søger ind på universitet og læser nu statskundskab.

DEN DOBBELTE KVALITETSSIKRING

Problematikken omkring kvalitetssikring og ensartethed beror på et grundlæggende paradoks i selve IKV-lovgivningen², nemlig på den ene side *indivi-*

dets ret til anerkendelse af sine realkompetencer uanset hvor og hvordan de er erhvervet, og på den anden side *uddannelsessystemets* krav om disse realkompetencers ækvivalens med det enkelte fags faglige mål, som beskrevet i fagets læreplan. I de danske principper om realkompetence er det formuleret således: "Den enkeltes kompetencer anerkendes, uanset hvor og hvordan de er erhvervet, men uden at forringe uddannelsernes kvalitet og niveau³. "Man kan med andre ord anlægge to forståelser i anvendelsen af selve begrebet 'realkompetence': *Et bredt perspektiv* ("alt det du kan") og *et mere snævert perspektiv* (i forhold til uddannelsesmålene)⁴. Kvalitetssikring bliver med andre ord en kompleks størrelse, idet den ikke kun handler om hensyn til *enten* individet eller systemet, men tværtimod om hensyn til *både* individet og systemet – altså hvad man kunne kalde en dobbelt kvalitetssikring. At dette spiller ind i og får indflydelse på hele processen fra afklaring til dokumentation til vurdering kan også illustreres med denne sidestilling, som viser sig at blive en sidestilling af modsætninger, der afspejler paradokset⁵ (se tabel).

På hf på VUC, hvor langt de fleste IKV-ansøgere ønsker en afklaring og vurdering i forhold til ét enkelt fag, som typisk er et specifikt adgangskrav til de lange videregående uddannelser⁶, synes det umiddelbart oplagt og indlysende – og ærligt talt også nemmest – kun at anlægge det snævre perspektiv. På den måde kunne man sikre kvaliteten i det faglige niveau både i forhold til VUC selv og til universiteterne. Ækvivalensbetragtningen skal selvfølgelig iagttages og overholdes af hensyn til realkompetencebevisets juridiske gyldighed, og her

Kvalitetssikring fra IKV-ansøgerens perspektiv	Kvalitetssikring fra uddannelsessystemets perspektiv
individet	systemet
ret til anerkendelse – "alt det du kan" – retssikkerhed	de faglige mål – ækvivalens – validitet – uddannelsesniveaut
uformel faglighed	formel faglighed
bred dokumentation	snæver dokumentation
mange metoder	få metoder
implicitte kriterier	eksplicitte kriterier
formativ tilgang – divergent vurdering – "hvad du kan" – læring/udvikling	summativ tilgang – konvergent vurdering – "om du kan" – her og nu
udforskning – skøn – subjektivitet	kontrol – objektivitet

kan man ikke gå på kompromis med kvaliteten, hvis aftagerinstitutionerne skal have tillid til beviset⁷. Men skal kvaliteten i sagsbehandlingen sikres i forhold til IKV-ansøgeren, bliver man nødt til at spørge, om der ikke kan være *flere mulige veje* til at have nået de faglige mål og om meningen med *ækvivalens* måske også kan udvides til "lige så god, selvom den ikke er identisk med den formelle kompetence" eller de faglige mål⁸. I svarene på disse spørgsmål gemmer sig den store udfordring for IKV-processen på landets VUC'ere.

Gør IKV-vejlederen – og senere i processen IKV-faglæreren – på VUC udelukkende brug af en summativ tilgang og en konvergent vurdering, dvs. kun måler IKV-ansøgerens kompetencer *snævert* og nøje i forhold til, om de ækvivalerer de faglige mål beskrevet i fagets læreplan, kan mange veje til de faglige mål være afskåret. Tilgodeser man derimod den formative tilgang og den divergente vurdering, dvs. at man også accepterer en alternativ lærings- og udviklingsproces hos IKV-ansøgeren, er der åbnet op for en meget *bredere* fortolkning af, hvordan de faglige mål kan være nået⁹. Modsætningen kunne også ridses op således: skal vejlederen kun gøre brug af en objektiv vurdering med de målbare mål for øje – og dermed fungere som en *kontrol*-instans – eller har vejlederen ret til, måske ligefrem pligt til (?), at være nysgerrig og udforskende og derpå foretage et subjektivt, individuelt, og professionelt skøn? Eller som forfatterne til *Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog* formulerer udfordringen: "At anskue realkompetencevurderingsprocessen som en udforskning, dvs. en proces, hvor man som bedømmer bringer fagets mål ind i ansøgers kontekster og samtidig fastholder, at realkompetencevurdering er kontrol¹⁰."

På Københavns VUC (KVUC) har man for overblikkets skyld forsøgt at kategorisere IKV-ansøgere i 3 overordnede grupper: 1. de oplagte; 2. de usikre og 3. de åbenlyst overkvalificerede (hvor universiteterne ligeså godt kunne give dispensation)¹¹. I den anden kategori, "de usikre", ville vi i princippet finde Flemming, idet ansøgere her beskrives som eksempelvis "ansøgere, der efter flere års arbejde i engelsksprogede virksomheder søger om vurdering i engelsk B" og derfor "ligeså godt kunne gå op som selvstuderende"¹². Søren ville, snævert betragtet, også falde ind i denne kategori. Problemet med en

sådan kategorisering er indlysende: hvad blev der af *individ*-perspektivet og den udforskende tilgang?

Ser vi på IKV-vejlederen af Flemmings baggrund, hvor den første og anden delkompetence anerkendes delvis, hvorimod den tredje er usikker, og anlægger en "kategori-betragtning" frem for en "individ-betragtning" – og altså en snæver, summativ tilgang og objektiv vurdering – så kunne Flemming strengt taget have været afvist for manglende belæg for en IKV i den tredje delkompetence. Men i virkelighedens verden, vælger vejlederen altså på baggrund af et bredt dokumentationsmateriale og den grundige, afdækkende samtale som metode¹³ at foretage det individuelle, subjektive – og professionelle – skøn, at Flemming som et dannet, begavet og interesseret individ gennem sit voksen- og arbejdsliv har tilegnet sig en almen viden om britisk og amerikansk samfund, kultur og historie, på et niveau som en 2. hf'er eller 3. g'er sjældent når efter 2-3 års formel undervisning – hvilket bedømmelsen af testen også viste¹⁴. Ser vi på Søren case, er historien den samme: Havde IKV-vejlederen udelukkende betragtet ham som en "kategori 2"-ansøger og kun gjort brug af den summativ tilgang, var han nok også blevet afvist til et videre IKV-forløb og blevet henvist til enten undervisning eller selvstudium. Men igen vælger IKV-vejlederen en udforskende tilgang og med den brede dokumentation og den grundige, afdækkende samtale som metode¹⁵ at foretage et individuelt, subjektivt og professionelt skøn og, i samråd med IKV-faglæreren, at lade et lærings- og udviklingsperspektiv indgå i Søren IKV-proces¹⁶. IKV-vejlederen og IKV-faglæreren gør med andre ord brug af både implicite og eksplicite kvalitetskriterier i henholdsvis dokumentations- og vurderingsfasen. Kunne man så ikke – med en vis ret – give KVUC medhold i, at Flemming og Søren "ligeså godt kunne gå op som selvstuderende" (jf. p. 4)? Jo, så længe det ikke er en 'automatreaktion' fordi man tager udgangspunkt i det snævre perspektiv og/eller måske ikke 'orker' afklaringen, for så har man krænket IKV-ansøgerens processuelle retssikkerhed og tilsidesat den dobbelte kvalitetssikring. Men man skal selvfølgelig anstændigvis informere dem om muligheden for undervisning/selvstudium, så de selv kan træffe valget, om de ville have et eksamensbevis med karakterer eller et IKV-bevis uden. Problemet er dog ofte praktisk: mange bliver først klar over, at de mangler nogle bestemte fag

og niveauer, når ansøgningsfristen for selvstudium på VUC er udløbet, hvorfor de så ville skulle vente yderligere et år på studiestart – og så bliver IKV "en meningsfuld mulighed"¹⁷.

Af ovenstående kan man naturligvis ikke udlede, at Flemming og Søren måske havde fået en anden behandling, hvis de havde søgt IKV-afklaring på et andet VUC, ligesom det heller ikke besvarer de indledende spørgsmål i artiklen. Men på baggrund af det gennemgåede vil et oplagt svar på spørgsmålene om kvalitetssikring og validitet være *viden* om alle aspekter af realkompetenceområdet via *uddannelse* af IKV-vejledere, eller som minimum 'pligtlæsning' af f.eks. grundbogen, så vejlederen er bekendt med og bevidst om teorierne om og de forskellige tilgange og metoder til afklaringsfasen med henblik på at omsætte dem til praksis. Kan landets IKV-vejledere på VUC'erne komme frem til den fælles forståelse, at afklaring og dokumentation ikke kun er et spørgsmål om 'enten-eller', men snarere et 'både-og', altså en kombination af snæver og bred dokumentation, kontrol og udforskning, implicite og eksplicite kriterier, objektiv og subjektiv vurdering, jf. modellen på side 3, så er man nået langt med at sikre IKV-ansøgeren en ensartet og fair behandling – og aftagerinstitutionerne kan fortsat sætte deres lid til et pålideligt og troværdigt resultat, der er baseret på et nuanceret, fagligt kompetent og professionelt grundlag. I øvrigt ligger en sådan kombination i afklarings- og dokumentationsfaserne tættere på Joy Van Kleefs kvalitetsdefinition, som peger på, at kvalitet i realkompetencevurdering kan måles på, om den "*maksimerer* individets muligheder"¹⁸ – hvilket også er ånden i den uddannelsespolitiske dagsorden om IKV-lovgivning og visionerne om 'livslang læring', både i Norden og EU¹⁹. Noget kunne dog tyde på, at der endnu er et stykke vej til en fælles forståelse. Den IKV-ansvarlige inspektør på KVUC, Karin Rosenmejer Larsen, beskriver nemlig hvordan KVUC hælder mest til en udelukkende snæver dokumentation, hvorfor VUCs rolle alene bliver kontrol:

"I vurderingen af den indsendte dokumentation rejser sig et spørgsmål om, hvorvidt ansøgeren skal kunne honorere alle faglige læringsmål [...] Når vi har deltaget i NVR seminarer har der været ydret delte meninger. Et dilemma er, i hvor høj grad vi skal imødekomme ansøgeren, eller hvor stejlt skal vi stå på fagligheden. Det er vores opfattelse på KVUC, at man bør fastholde fagligheden. Kompetencebeviset har samme juridiske gyldighed som

*et eksamensbevis og institutionen underskriver således, at ansøgeren opfylder de faglige mål"*²⁰.

Ingen kan være uenig i, at fagligheden skal fastholdes – kvalitetssikringen i forhold til systemet – men uenig kan man vel heller ikke være i, at der kan være flere mulige veje til at nå de faglige mål – kvalitetssikringen i forhold til individet – som det fremgår af det gennemgåede og mine cases om både Flemming og Søren²¹. Men som Karin R. Larsen selv konkluderer, er der altså ikke "sket en fuldstændig harmonisering af holdninger og prioriteringer VUC'erne imellem"²².

AFRUNDING

Etablering af et IKV-team med en IKV-kordinator på de enkelte VUC'ere kunne være et godt svar til spørgsmålet om kvalitetssikring – og dermed også kvalitetsudvikling. Et sådant team tænkes etableret fra 1. august 2011 på VUC FYN, der med sine fem afdelinger og en pæn IKV-søgning er et oplagt grundlag til samarbejde. Et IKV-team kan ved hjælp af menings- og erfaringsudveksling, afstemning af vurderinger, drøftelser af metoder og krav til og håndtering af dokumentation etc. være med til at sikre en løbende udvikling og forbedring²³. Etableringen af et sådant team kunne også facilitere samarbejdet på landsplan.

Endelig kunne man også problematisere det forhold, at der oftest kun er én bedømmer af en ansøgers realkompetencer, i modsætning til de officielle prøver hvor der er en beskikket censor. I betragtning af realkompetencebevisets validitet og dermed aftagerinstitutionernes tillid til det, kunne man med rette spørge, om ikke et naturligt kvalitetskrav ville være at stille to bedømmere til rådighed. I forhold til IKV-ansøgeren og dennes retssikkerhed, ville en anden åbenlys fordel ved flere bedømmere være, at flere par øjne er bedre til at opdage, og ikke kun genkende, kompetencer hos ansøgeren²⁴. I sidste ende beror sådan et tiltag på tid og ressourcer og dermed på ledelsens prioritering af opgaven.

Tid og ressourcer er i det hele taget svaret på udfordringen med IKV på VUC. Alle medarbejdere er opfostret og forankret i det formelle uddannelses-system, og det kræver netop tid, viden, oplysning, synliggørelse af opgaven og frem for alt en åben, positiv tilgang at ændre holdning til, at læring, dannelse og erhvervelse af kompetencer i vid udstræk-

ning kan finde sted udenfor vores eget system i andre uformelle sammenhænge. Når den forståelse gradvis vinder hævd, vil IKV også fremstå som en naturlig opgave på lige fod med undervisningen, og som en af VUCs mangeartede opgaver, og IKV vil af medarbejderne blive opfattet som en "kammerat" frem for en "gøgeunge."²⁵

LITTERATUR

Aagaard, Kirsten og Dahler, Anne Marie, red., *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, Viasystem, 2010

Jørgensen, Christian Helms, "Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?" i Kristina Bæk Nielsen og Nanna Hedegaard Scheuer, red., *Dokumentation af (real) kompetencer på nordiske folkehøjskoler*, Nordiska Folkehøgskolerådet / Nordplus, 2009

Kleef, Joy Van, "Kvalitet i vurdering og anerkendelse af realkompetencer" (2010) i Kirsten Aagaard og Anne Marie Dahler, red., *Anerkendelse af Realkompetencer – en Antologi*, Viasystem, 2011, kap. 9

Larsen, Karin Rosenmejer, "Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", i *Voksenuddannelse* nr. 94, oktober 2010 (forfatteren er inspektør med ansvar for IKV/RKV på KVUC)

NOTER

1. Normalt får IKV-ansøgere at vide, at de som forberedelse til første samtale med en IKV-vejleder skal udfylde "min kompetencemappe", men ikke alle når at gøre det. Mappen kan ellers være en hjælp som et godt afsæt for vejlederen til at få "fremkaldt" alle kompetencer.
2. LOV nr. 556 af 06/06/2007 og BEK nr. 453 af 10/06/2008
3. Fra Redegørelse til Folketinget: Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. November 2004, i Aagaard og Dahler, red., *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, Viasystem, 2010, p. 15.
4. Ibid.
5. Begreberne er hentet fra *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, og vil blive brugt i artiklen.
6. Ca. 90 % af alle ansøgere på VUC FYN Odense falder ind i denne kategori; andre ansøgere kunne være til enkelte mellem lange videregående uddannelser, til fængselsbetjentuddannelsen og endelig er der dem, der bare vil have papir på det de kan.
7. Ibid., p. 63.
8. Fra Håkon Grunnets ppt om "Den Institutionelle Forankring" af IKV, på NVRs IKV-seminar d. 8. juni 2011 på SCK i København (der er ikke yderligere kildeangivelse i denne slide) – min fremhævelse.
9. *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., pp. 29-30.
10. Ibid., p. 56 – min fremhævelse. Interessant nok nævner Bekendtgørelsen ikke ordet 'kontrol', men siger at vurderingen "baseres på et skøn over ansøgerens samlede kompetencer,

viden og færdigheder" (§6, stk. 2) – min fremhævelse.

11. Karin Rosenmejer Larsen, "Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", i *Voksenuddannelse*, nr. 94, oktober 2010, p. 27. Kategoriseringen finder sted i denne artikel, hvis hensigt er at redegøre for IKV på KVUC; om KVUC opererer med en sådan kategorisering i deres daglige arbejde, ved jeg ikke, men tvivler dog på det.
12. Ibid.
13. Om samtalen som dokumentationsmetode, se *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit. pp. 41-42
14. Efter min vurdering, ville det have været oplagt, at universitetet havde givet Flemming dispensation fra optagelseskravet, men efter IKV-lovens indførelse synes det som om, at universiteterne ikke længere foretager sådanne individuelle skøn. Som Karin R. Larsen skriver: "Det er vores opfattelse, at bl.a. universiteterne og andre uddannelsesinstitutioner er begejstret for loven, da de slipper for en mængde dispensationssager." ("Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", op.cit.) Det virker absurd, at universiteterne ikke selv er omfattet af IKV-loven, blot fordi de sorterer under Forskningsministeriet frem for Undervisningsministeriet.
15. Havde IKV-vejlederen ikke haft en udforskende og nysgerrig tilgang til afdækning af realkompetencer, var processen nok stoppet her, idet Søren tilsyneladende er meget typisk i sin tilbageholdenhed: "I praksis viser det sig imidlertid, at det er et langt større problem, at ansøgere undervurderer sig selv [end overvurderer sig selv] og ikke kan (få sig til at) sætte ord på sine kompetencer." *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., pp. 42-43 – hvilket understreger betydningen af gode interview- og samtalekompetencer hos IKV-vejlederen.
16. At denne metode er en acceptabel fremgangsmåde fremgår af følgende: "I nogle tilfælde gives ansøgeren mulighed for at forberede sig hjemme på et konkret fagområde med anvist litteratur, hvor ansøger så efterfølgende prøves indenfor et af fagets delmål." Ibid., p. 45.
17. Jf. titlen "Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", op.cit., p. 24. Jf. note 19, bliver ansøgerne klar over deres "mangler" efter d. 15.3., som er ansøgningsfrist for kvote 2, og der er derfor større pres på IKV-søgningen i april-juni måneder. Ansøgningsfristen for selvstudium på VUC er 1.4.
18. Se *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., p. 66 – min fremhævelse.
19. Christian Helms Jørgensen, "Hvorfor er realkompetence og validering kommet på den nordiske dagsorden?" i Kristina Bæk Nielsen og Nanna Hedegaard Scheuer, red., *Dokumentation af (real) kompetencer på nordiske folkehøjskoler*, Nordiska Folkehøgskolerådet / Nordplus, 2009, pp. 9-15. Selvom begrundelserne har været forskellige, har det været et bredt politisk krav, at de videregående uddannelser skulle åbne op og anerkende kompetencer erhvervet udenfor det formelle uddannelsessystem. Se også *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., p. 30.
20. Se "Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", op.cit., p. 26.
21. I *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., p. 30, bruges metaforen "fremkaldervæske" (om dokumentationsmetoder og -redskaber), som ansøgerens realkompetencer kommer ned i "med henblik på at fremkalde et billede, som er genkendeligt, som svarer til, eller som ækvivalerer.... Men i fremkaldelsesprocessen kan der også ske noget andet, nemlig at man opdager noget nyt".
22. Se "Individuel realkompetencevurdering – en meningsfuld mulighed?", op.cit.
23. *Anerkendelse af Realkompetencer – en Grundbog*, op.cit., pp. 65-66.
24. Se *ibid.*, p. 52.
25. Håkon Grunnet, op.cit.

REALKOMPETENCE OG KARRIEREVEJLEDNING

AF: METTE WERNER RASMUSSEN, JOBCENTER KØBENHAVN

I mit daglige arbejde beskæftiger jeg mig som vejleder med realkompetence i forhold til en bred karrierevejledning og -afklaring, samt med planlægning og afholdelse af kompetenceudvikling af medarbejdere omkring hele spektret uddannelse, arbejdsmarked, vejledning og kompetencer. Herunder også med realkompetenceafklaring og henvisning til uddannelsesinstitutioner med henblik på realkompetencevurdering. I forbindelse med realkompetence er jeg blevet opmærksom på en række vejledningsmæssige problemstillinger også i forhold til selve realkompetencebegrebet. Begrebet benyttes efter min mening meget forskelligt, og er flertydigt, hvilket medfører stor forvirring blandt både vejledere og vejledte. Måske er det en medvirkende årsag til, at realkompetencedagsordenen har så svært ved at opnå udbredelse bredt i samfundet, blandt vejledere, på arbejdspladser osv.?

Der er stor begrebsforvirring om især de tre begreber, afklaring, anerkendelse og vurdering. De benyttes i flæng, men i virkeligheden er der tale

om meget forskellige begreber, som indebærer vidt forskellige udgangspunkter og angrebsvinkler. Min påstand er, at også professionelle bruger begreberne meget vilkårligt.

Denne forvirring bliver ikke mindre af og hænger til dels sammen med, at der ideologisk, politisk og metodisk er tale om to meget forskellige måder at anvende og forstå realkompetencebegrebet på. Denne grundlæggende forskellighed afspejler også, at der er tale om forskellige hensigter med anvendelsen af realkompetencer.

REALKOMPETENCEBEGREBET

I den litteratur jeg har læst om realkompetence har jeg fundet de forskellige betegnelser, som afspejler den måde begrebet omtales, anvendes eller tænkes på. Grundlæggende er der tale om to helt forskellige udgangspunkter, som jeg har sat op i nedenstående skema, og som refererer til henholdsvis den brede eller den snævre fortolkning og tænkemåde (oplistet vilkårligt):

Den snævre tænkning	Den brede tænkning
Vurdering	Anerkendelse
Mangel	Ressource
Kontrol	Læring
Alt det du kan få papir på / Om du kan	Alt det du kan
Employability	Empowerment
Værdi	Værd
Lineær	Cirkulær
Summativ (resultat af læring)	Formativ (læringsproces)
Udveksling/oversættelse	Udvikling
Konvergent	Divergent
Snæver samfundsmæssig fokus	Individfokus/deltagerfokus
Transfer	Transformation

Der kan sandsynligvis tilføjes flere modstillinger, fordi det afspejler en helt grundlæggende forskellig måde at forholde sig til kompetencer på. Overstående skema viser med al tydelighed, hvor forskellig tolkningen og udgangspunktet kan være, afhængig af om man tænker realkompetence i en bred eller i en snæver sammenhæng. Normalt taler man bare om realkompetencer, men der er stor forskel på, om man mener en bred realkompetenceafklaring eller om man mener en realkompetenceafklaring, der tager udgangspunkt i en vurdering og en anerkendelse i forhold til en formel og bestemt uddannelse. Jeg selv har tidligere benyttet ordet realkompetencevurdering, siden det for alvor blev sat på dagsordenen i starten af 00'erne, uden at reflektere nærmere over, at der her var tale om en vurdering i forhold til et bestemt kompetencemål i en uddannelse. Dette kan skyldes, at jeg i mit arbejde som erhvervsvejleder har taget udgangspunkt i en bred kompetenceafklaring, og at den del af en kompetencetænkning ikke har repræsenteret nogen nytænkning for mig. Arbejde med realkompetencer er ikke noget nyt i sig selv. Realkompetencer i helt bred forstand, også i forhold til 4. sektor¹, har i hele mit virke som erhvervsvejleder været udgangspunktet for mit arbejde. Min vejledningspraksis har altid fundet sted med det ene ben i arbejdsmarkedet og det andet i uddannelsessystemet, og jeg er på den måde opdraget til at tænke på tværs.

På arbejdsmarkedet har der også altid fundet en uformel form for vurdering og anerkendelse af realkompetencer sted, hvor jobsøgning foregår på baggrund af både formelle, uformelle og ikke-formelle kompetencer; hvis vurderingen fører til ansættelse, er der i bund og grund tale om anerkendelse af realkompetencer.

LOVGIVNINGEN OM REALKOMPETENCE

Når man går et spadestik dybere og analyserer begrebet nærmere, anvendes det ofte i den snævre betydning i en dansk sammenhæng, og det hænger bl.a. sammen med lovgivningen². Lovgivningen omkring anerkendelse af realkompetence er i Danmark bundet op på uddannelsessystemet, primært voksenuddannelsessystemet.

I Danmark kan man få anerkendt sine realkompetencer i forhold til hele eller dele af uddannelsen i forhold til voksenuddannelsessystemet til og med

diplomniveau. Samtidig kan man få en realkompetencevurdering i forhold til adgangsgrundlag både i det ordinære uddannelsessystem og i voksenuddannelsessystemet til og med diplom/professionsbachelorniveau. Universitetsområdet er altså ikke omfattet og dermed ikke de lange videregående uddannelser eller masterniveauet.

At de mest teoretiske og vidensbaserede uddannelser ikke er med, hænger muligvis sammen med, at kompetencebegrebet bag realkompetence har fokus på et færdigheds- og kunnen niveau, altså viden som praksislæring, knyttet til færdighedsniveauet (output), og ikke viden i sig selv, som sandhed, uafhængig af praksis og handling.³ Dannelsen må nu blive orienteret mod handling og i mindre grad mod viden, faglighed, universelle idealer eller en hegemonisk kulturarv⁴. Jo højere og mere teoretisk uddannelsesniveaue⁵, jo sværere bliver det at opgøre det (viden) i praksis- og handlingsrettede kompetencer. Man kunne også sige, at forståelsen af universitetsuddannelser relaterer sig til en traditionel opfattelse af viden, som egentlig også omfatter det øvrige ordinære uddannelsessystem, siden det kun er voksenuddannelsessystemet, at realkompetencer måles i forhold til. Spørgsmålet er om voksenuddannelsessystemet ikke betragtes som sekundært i forhold til det ordinære uddannelsessystem, og at det er "finere" eller mere værd at have uddannelse fra det sidste. I hvert fald er det specielt for Danmark. I mange andre europæiske lande har man ét uddannelsessystem og det fungerer som målestok, også for realkompetencer.

Lovgivningen afspejler det snævre realkompetencebegreb, fordi kun de realkompetencer, der kan måles, værdisættes i forhold til at en given uddannelse eller et adgangsgrundlag kan blive vurderet og anerkendt. Det er altså kun der, hvor der kan findes et match mellem en persons realkompetencer og en uddannelses kompetencemål, at den danske model kan finde anvendelse.

Derfor kan det undre, at det er det andet begreb, nemlig det brede realkompetencebegreb, der ligger bag Undervisningsministeriets lancering af realkompetence i de mange forskellige brochurer og kampanjer siden 2004. Her taler man om at "få papir på alt du kan" og "alt det du kan skal tælle"⁶. Denne definition lægger sig op af den måde, som fx Ruud

Duvekot beskriver realkompetencer på, med baggrund i et bredt læringsbegreb og en individuel karriereudviklingsvej⁷.

Efter min mening er det jo netop det, man ikke kan i Danmark, sådan som lovgivningen er udformet. I hvert fald er det med til at øge forvirringen og gøre hele realkompetenceprojektet vanskeligt forståeligt. Det der kan lade sig gøre, er at få papir på den del af det du kan, som kan oversættes til en formel uddannelse, og så handler det i høj grad om en vurdering af om du kan, altså den helt modsatte tænkning. Man lægger op til, at der kan ske en bred værdsættelse af kompetencer, altså anerkendelse, men i stedet er der tale om en værdifastsættelse, altså en vurdering. Man kan undre sig over, hvorfor Undervisningsministeriet lægger sig op af det brede begreb. Måske er det, fordi man vil forsøge at motivere ved at lægge op til en mere udviklingsorienteret vinkel og et bredt anerkendelses- og læringsbegreb; at alle kompetencer, lige meget hvor de er erhvervet, er det samme værd. Men igen: Det er bare ikke sådan, det forholder sig. Anerkendelsesdomænet er Undervisningsministeriets og det sætter barrierer for den brede anerkendelse af kompetencer. Kun de kompetencer, der kan ækvivaleres, bliver anerkendt. De øvrige kompetencer bliver, hvis man er heldig og får vejledning ud over den snævre ramme, måske afklaret, men ikke anerkendt i den sammenhæng.

Realkompetencemodellen er udviklet af Undervisningsministeriet og derfor er det uddannelsessystemet, der er udgangspunktet. Der er netop ingen ligestilling mellem læringsarenaerne⁸, arbejdslivet og uddannelsessystemet, fordi anerkendelse kun handler om de kompetencer, der kan ækvivaleres i forhold til kompetencer fra det formelle uddannelsessystem. Der er derfor ingen tvivl om, hvad der (magtmæssigt) er udgangspunktet for projektet. Man vil kun anerkende det, der på forhånd er tillagt værdi og vægt gennem det etablerede uddannelsessystem, som foretager det, der kan kaldes en karriereselektion⁹. Et udvidet realkompetencebegreb kunne komme til at betyde, at man mistede kontrollen med kompetencetildelingssystemet.

I sammenhæng hermed er det spørgsmålet, om det ikke er en væsentlig ressourcebesparelse, der

også er på dagsordenen. Man kan på en forholdsvis billig måde få løftet uddannelsesniveaet i samfundet ved at kapitalisere den kompetencemæssige friværdi i samfundet, som Niels Henrik Helms udtrykker det¹⁰. Men spørgsmålet er også om det er det samme man får: Om kompetencer erhvervet i uddannelsessystemet er det samme som "ækvivalerede" realkompetencer fra arbejdsliv og andre sammenhænge?

Endelig kan det undre, at der ikke har været et større samarbejde med Beskæftigelsesministeriet omkring realkompetenceprojektet og –modellen, da realkompetencer i stor grad kommer fra arbejdslivet. Redegørelsen til Folketinget er udarbejdet i et samarbejde mellem mange ministerier, men ikke Beskæftigelsesministeriet. Det er også et tegn på, at det er uddannelsessystemet, der er udgangspunktet og de formelle kompetencer og ikke arbejdslivets kompetencer vurderet ud fra deres egne præmisser. Måske er den simple kendsgerning, at der ikke er tradition for et samarbejde mellem Undervisningsministeriet og Beskæftigelsesministeriet en medvirkende årsag til, at vi i Danmark har en snæver model, på trods af al modsat retorik.

KARRIEREVEJLEDNING OG ARBEJDE MED REALKOMPETENCE

Et andet problematisk aspekt ved arbejdet med realkompetence i Danmark er voksenvejledningen, karrierevejledningen, eller snarere manglen herpå. Hvor kan man egentligt gå hen hvis man ønsker en bred kompetenceafklaring med henblik på enten den ene eller den anden vej? At voksenvejledningen er stort set fraværende kunne give næring til den tanke, at netop den snævre tænkning gør, at vejledningen omkring realkompetence kun kan fås på uddannelsesinstitutionerne og ikke i en bredere karrierevejledningssammenhæng. Sagt på en anden måde, så ville eksistensen af et bredt realkompetencebegreb indebære, at man nødvendigvis måtte etablere mulighed for en bred karrierevejledning for voksne.

Selv set i den snævre form er det yderst problematisk, at der ikke stilles bred karrierevejledning til rådighed for voksne. Realkompetenceprojektet kan efter min mening kun lykkes, hvis der etableres uvildige vejledningssteder, hvor man som voksen kan henvende sig med henblik på afklaring af kom-

petencer og der ud fra finde ud af, hvad ens ønsker og ressourcer er til en fremtidig karriere, altså en personlig karrierevej, hvad enten det munder ud i en RKV, en helt anden vej i uddannelsessystemet eller et karriereskift på arbejdsmarkedet.

I modsat fald skal man jo vide på forhånd i hvilken retning ens kompetencer kan anerkendes og så henvende sig direkte til pågældende uddannelsesinstitution. Det er ikke let at finde ud af hvilken uddannelse ens realkompetencer kommer tættest på. Mange af de voksne jeg møder i min vejledning, giver udtryk for, at uddannelsessystemet i sin helhed er svært at overskue, og at de ikke kan gennemskue de forskellige veje og finde de utraditionelle løsninger, der kunne lede i retning af deres videre valg af karrierebane. De deltagerfortællinger, der indgår i "Når deltagerne får ordet"¹¹, understøtter den antagelse, at der er mangel på vejledning og information, både inden for uddannelsesinstitutionen, men også i den vejledning, der finder sted uden for, inden selve realkompetencevurderingen, på arbejdspladser, jobcentre, A-kasser, fagforeninger mv.

I forbindelse med diskussionen af, hvor en bred kompetenceafklaring kunne finde sted, vil jeg gerne anfægte eller stille spørgsmål ved den selvforståelse man møder mange steder, at 3. sektor er som født til at foretage/arbejde med realkompetencer i bred forstand¹². Er de overhovedet uafhængige? Er deres forståelse af og viden om arbejdsmarkedet og arbejdslivet tilstrækkelig til at kunne løfte en sådan opgave? Eller ville uafhængige karriere/voksenvejledningscentre, hvor uafhængige karrierevejledere med en god kontakt og netværk til uddannelsesinstitutionernes vejledere, vejledere fra 3. sektor og beskæftigelsessiden ikke være en bedre løsning?

Metodiske udgangspunkter i arbejdet med realkompetencer

I forlængelse af de to forskellige grundlæggende forståelser af realkompetencebegrebet ligger også to grundlæggende forskellige metodiske udgangspunkter i arbejdet med realkompetencer. Spørgsmålet er om det kun er i den brede forståelse og anvendelse af realkompetence, at man kan tale om egentlig karrierevejledning? Min påstand er, at den snævre tænkning støder grundlæggende sammen med de brede karriereteorier og metoder, som

netop fokuserer på udviklingsperspektivet hos individet. Den snævre tænkning fokuserer på employability og udveksling, mens karriereteorierne fokuserer på empowerment og udvikling. Den snævre er summativ, mens den brede karrieretænkning er formativ og udviklingsorienteret.

Hvis man ønsker det skal resultere i og motivere til videre livslang læring, er det væsentligt, at det ikke er den snævre tænkning, hvor man vurderes og resultatet måske er negativt, men den brede personlige lærings-, karriere- og udviklingsvej, der er i centrum og som ikke nødvendigvis involverer en vurdering i forhold til formelle kompetencer¹³.

Jeg tænker, der konkret er fare for, at man som vejleder rent metodisk og indholdsmæssigt, selv i en "bred" samtale, automatisk kommer til at lede efter og identificere de kompetencer hos vejledte, der er oversættelige og kan ækvivaleres, også selv om vejlederen ikke kommer fra en uddannelsesinstitution. Det kan på den måde medvirke til at indsnævre kompetencefeltet i stedet for at åbne op. Og på den måde bliver der tale om en lineær proces med en på forhånd bestemt bevægelse, nemlig en summativ bagudrettet vurdering og ikke en formativ og cirkulær proces, som involverer en bred karrieretænkning og mange forskellige, ikke på forhånd fastlagte udviklingsveje. Man kan naturligvis argumentere for, at man kan starte med en bred kompetenceafklaring og så bagefter vurdere om der derudfra er noget, der kan ækvivaleres, men problemet er, at der som nævnt ikke eksisterer en bred karrierevejledning, hvor man kan henvende sig og få en bred afklaring. Og det er svært at forestille sig, at en uddannelsesinstitution vil bruge ressourcer på at afklare bredt, da de i sagens natur er interesseret i de mere snævre kompetencer, der kan ækvivaleres i forhold til institutionens uddannelser. På en uddannelsesinstitution har jeg hørt en vejleder, i forbindelse med en realkompetencevurdering omtale kompetencer, der ikke passer ind i uddannelsesinstitutionens egne uddannelser, som spildte. Desuden er det også et spørgsmål om at have en tilstrækkelig bred viden til at kunne foretage en sådan bred afklaring, hvad de enkelte uddannelsesinstitutioners vejledere ikke nødvendigvis har.

Det er væsentligt at betragte arbejdet med realkompetencer som en proces, sådan som Rie Thomsen

(med baggrund i Duvekot) gør i den model, hun har udarbejdet sammen med Daghøjskoleforeningen¹⁴. I modellen indgår elementerne afklaring, dokumentation, vurdering, anerkendelse, motivation, adgang og identifikation, uden at der er en bestemt sammenhæng eller bevægelse mellem de enkelte dele, altså ikke et bestemt mål udover det mål, at individet tager ansvar for sin egen livslange læring i et bredt udviklingsperspektiv. Sammenhængen mellem de enkelte dele er procesafhængig og dermed knyttet til vejledtes individuelle vejledningsproces, og deltagerinitiativet er styrende for processen. Realkompetencevurdering er i denne model ikke et mål i sig selv.

Som vejleder er det nødvendigt, som minimum, at operere med en 2-faset model, hvor første fase er en bred afklaring og motivation i forhold til kompetencer, og som eventuelt går over i fase 2, som er den snævre egentlige kompetencevurdering, sat op imod formelle uddannelsesmål¹⁵. Som vejleder er det meget væsentligt at være bevidst om, hvor i realkompetenceprocessen samtalen og afklaringen befinder sig.

I sammenhæng hermed er der spørgsmålet om de forskellige hensigter, der er med hele realkompetenceprojektet, og for hvis skyld det skal igangsættes. I baggrunden for lanceringen af realkompetenceprojektet er det tydeligt, at interesserne er spændt ud mellem individet og samfundet, forstået på den måde, at individet italesættes som havende interesser i at få løftet sit uddannelsesniveau og få papir på sine kompetencer, mens videnssamfundet har en interesse i et generelt højere uddannelsesniveau nationalt, bl.a. for at kunne sikre sig en god placering i den globale konkurrence og indfri omstillingskravene på arbejdsmarkedet.

I en række deltagerhistorier¹⁶ er det samtidig tydeligt at læse, at mange deltagere føler, at der er nogen, der vil noget med dem, uden de egentlig selv er klar over, hvad det handler om, eller hvad det skal føre til. Det er tydeligt, at det ikke er deres egen proces, men at det snarere handler om at nogle ønsker, at de skal være mere arbejdsmarkedsparate eller noget andet. Ejerskabet til realkompetenceprocessen er derfor en helt afgørende faktor. Selv om lovgivningen betoner, at man selv ejer sine realkompetencer og realkompetencevurdering, så er

der mange, der har interesser i kompetencerne og i at få dem bragt i spil, så det er et helt oplagt at stille spørgsmålet: Hvis proces er det? Hvis det ikke er deltagerens egen proces, tabes det livslange læringsperspektiv på gulvet. Den undersøgelse, som er baseret på ovennævnte deltagerhistorier konkluderer da også, at der ikke er noget, der tyder på, at deltagelse i realkompetencevurdering skaber motivation for uddannelse og livslang læring¹⁷. I den forbindelse hører det med til historien, at den gruppe, som undersøgelsen er baseret på hovedsagelig er GVU personer, som ikke har et nært forhold til uddannelse i forvejen. På den anden side kan man hævde, at det netop er i denne gruppe, at behovet for at skabe motivation for livslang læring og yderligere uddannelse er størst, og derfor skulle RKV gerne "virke" her.

Samordning, samarbejde og sammenhæng i arbejdet med realkompetencer

Hvis man metodemæssigt skal se realkompetencearbejde som en helhed og en proces er det yderligere et problem, at der ikke eksisterer en sammenhæng og et fælles fagligt miljø. Netop realkompetenceprojektet kalder i den grad på et tværgående samarbejde og miljø på tværs af alle sektorer, ministerier og vejledere, på tværs af uddannelsessystem, arbejdsmarked og andre professionelle aktører.

I stedet har vi i dag at gøre med atomiserede miljøer, som ikke er genstand for sammenhæng og helhedstænkning. Det manglende tværgående samarbejde og netværk er en væsentlig hæmsko for realkompetenceprojektet, som netop i sin form er tværsektorielt. Hvis realkompetenceprojektet skal have en større bredde, kræver det en fælles platform og et fælles sprog. Træfpunktsanalysen¹⁸ viser med al tydelighed de mange vanskeligheder, der er forbundet med at de to verdener, arbejdslivet og uddannelsessystemet, skal mødes og sammenlignes.

En organisation i lighed med det hedengangne RUE ville være et godt udgangspunkt for at sikre, at viden om projektet bredt til alle relevante sektorer og til sikring af videndeling på institutionsniveau, ligesom fora som de ligeledes hedengangne Vejledningsfaglige udvalg (VFU) ville have været særdeles anvendelige i forhold til udveksling og diskussion af

problemstillinger og praksis på vejlederniveau, på tværs af alle sektorer. I Norge har man VOX, som organisatorisk er et tværgående organ mellem uddannelsesområdet og beskæftigelse, og som er med til at sikre en større sammenhæng i indsatsen på nationalt plan. Norge har også oprettet godkendingscentraler til at godkende realkompetencer, ligesom de har oprettet karrierecentre. En af karrierecentrenes opgaver er at sikre samordning og koordinering af vejledningsindsatsen. Altså en hel anden og mere åben realkompetencetænkning.

NOTER

1. 4. sektor: Hverdagslæring (privatlivet), i forhold til familie, sociale netværk etc.
2. Lov nr. 556 af 6.6.2007.
3. Stefan Hermann: Kompetencebegrebets udviklingshistorie – mellem håndsæbe og stål, Tidsskriftet KvaN nr. 71.
4. Stefan Hermann s. 11.
5. Selv om jeg er klar over at også masterniveauet er praksisrettet som de øvrige niveauer i uddannelsessystemet.
6. Fx Anerkendelse af realkompetence i uddannelserne, redegørelse til Folketinget, 2004, Det du kan – på sporet af Danmarks skjulte kompetencer, 2005 og Initiativer til øget anerkendelse af realkompetencer, 2008.
7. Ruud Duvekot: Realkompetencernes tidsalder, s. 25, Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, 2011.
8. Steen Høyrup: Sammenhæng mellem læringsarenaer, Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, 2011.
9. Niklas Luhmann i Niels Erik Helms: Realkompetence – en udfordring til uddannelserne, Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, 2011.
10. Niles Henrik Helms: Realkompetence – en udfordring til uddannelsessystemerne, s. 71 i Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, 2011.
11. Når deltagerne får ordet – om realkompetencevurdering, 2010.
12. Bl.a. organisationen Dansk Folkeoplysnings Samråd, som vist er den fremmeste fortaler herfor.
13. Ruud Duvekot: Realkompetencernes tidsalder, s. 25 i Anerkendelse af realkompetencer – en antologi, 2011.
14. Rie Thomsen og Randi Jensen: Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv, 2007.
15. Processer og faser i arbejdet med realkompetencer i Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog, 2010.
16. Når deltagerne får ordet – om realkompetencevurdering, 2010.
17. Ibid, s. 62.
18. Træfpunktmodellen viser de mange vanskeligheder, der er forbundet med at skoleviden og praksisviden mødes.

HVILKE METODER ER MEST VELEGNED TIL VURDERING AF REALKOMPETENCER?

AF: MARIANNE STAGE, SOSU NORD

Nedenstående tager afsæt i en case omhandlerde Hanne på 37 år. Hanne har efter mange år på arbejdsmarkedet et ønske om at skifte retning rent erhvervsmæssigt og uddanne sig til pædagogisk assistent. Hanne søger om realkompetencevurdering på den lokale SOSU skole, hvilket hun gennemgår. Metoderne, der anvendes ved realkompetencevurderingen, er dels vurdering af formelle kompetencer med afsæt i eksamensbeviser og dels samtale/dialog/interview om faglig kunnen ud fra konkrete fagspecifikke mål for den uddannelse, Hanne ønsker at tage. Der er med andre ord tale om en realkompetencevurdering, der har afsæt i en summativ og employability tankegang. Dette faktum har fået mig til at reflektere over, om realkompetencevurdering, foretaget på denne måde, er den mest velegnede vej at gå, set i forhold til at sikre et godt fagligt og udviklende forløb for den uddannelsessøgende.

BAGGRUNDEN FOR REALKOMPETENCEVURDERING

At realkompetencevurdere er en udfordring, der er kommet for at blive. Undervisningsministeriet har igennem en årrække lovgivet¹ og argumenteret for anerkendelse af realkompetencer i forhold til uddannelse. Det gælder alle kompetencer, de formelle, de ikke-formelle og de uformelle². Som loven angiver, har kompetencevurdering til formål at give ansøgeren anerkendelse af dennes samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor og hvordan de er erhvervet. Det er det enkelte menneskes samlede kompetencer som opmærksomheden rettes imod, og intentionen er at give dem værdi³. Med andre ord omfatter kompetencebegrebet ikke kun professionelle kompetencer, men også sociale og personlige kompetencer. I forlængelse heraf er det værd at nævne, at real-

kompetencer er et aspekt af livslang læring, hvor tanken er, at læring sættes i et bredere perspektiv end skolegang.

Udfordringen i arbejdet med realkompetencevurdering er, at den mangfoldighed af læring, der sker i andre sammenhænge, end i de formelle uddannelser, skal kodificeres, dokumenteres og valideres i forhold til de formelle uddannelser. Metoderne til at dokumentere og validere ikke-formel og uformel læring kan være mange og meget forskellige, alt efter hvilken uddannelsesinstitution og uddannelse realkompetencevurderingen foretages ud fra. Ifølge Niels Henrik Helms⁴ er udfordringen for uddannelserne at træne sig i at observere de erhvervede ikke-formelle og uformelle kompetencer og være i stand til at sætte værdi på disse. Samtidig med skal ansøgeren og dennes arbejdsgiver øve sig i at begrebsliggøre de kompetencer, ansøgeren allerede har eller er med til at udvikle.

DEFINITION AF REALKOMPETENCEVURDERING

Bevæggrunde for at få foretaget en realkompetencevurdering kan have et eller begge af følgende perspektiver. Det kan være den enkeltes ønske om at udvikle sig – empowerment, og det kan være de samfundsmæssige behov for viden og kompetence⁵ - employability. Dette afspejler sig i valget af metoder, der anvendes ved realkompetencevurderingen. Der kan være tale om en formativ tilgang, der har fokus på processen og ansøgerens mulighed for udvikling og læring, eller en summativ tilgang, der har fokus på resultater. Opmærksomheden er skærpet mod bytteværdien, det vil sige, at viden og færdigheder bliver betragtet som objektive og målbare størrelser, der kan genkendes og udveksles med beviser⁶.

Forskellen på den formative og den summative tilgang ligger i, om realkompetencevurdering foretages som kontrol af, hvad ansøgeren kan i forhold til uddannelsesmålene, eller om realkompetencevurderingen foretages med henblik på personlig udvikling. Det er min påstand, at der ikke er noget i vejen for, at realkompetencevurderingen er tilrettelagt med både formative og summative elementer. Nedenstående figur⁷ illustrerer det rum, hvori anerkendelsen af realkompetencerne foregår. Set i et "træfpunkt" perspektiv er der stor forskel i udgangspunktet for realkompetencevurderingen, alt efter om oversættelsen⁸ sker fra venstre mod højre eller fra højre mod venstre i figuren. Forskellen afspejles i høj grad i metodevalget.

METODEVALG

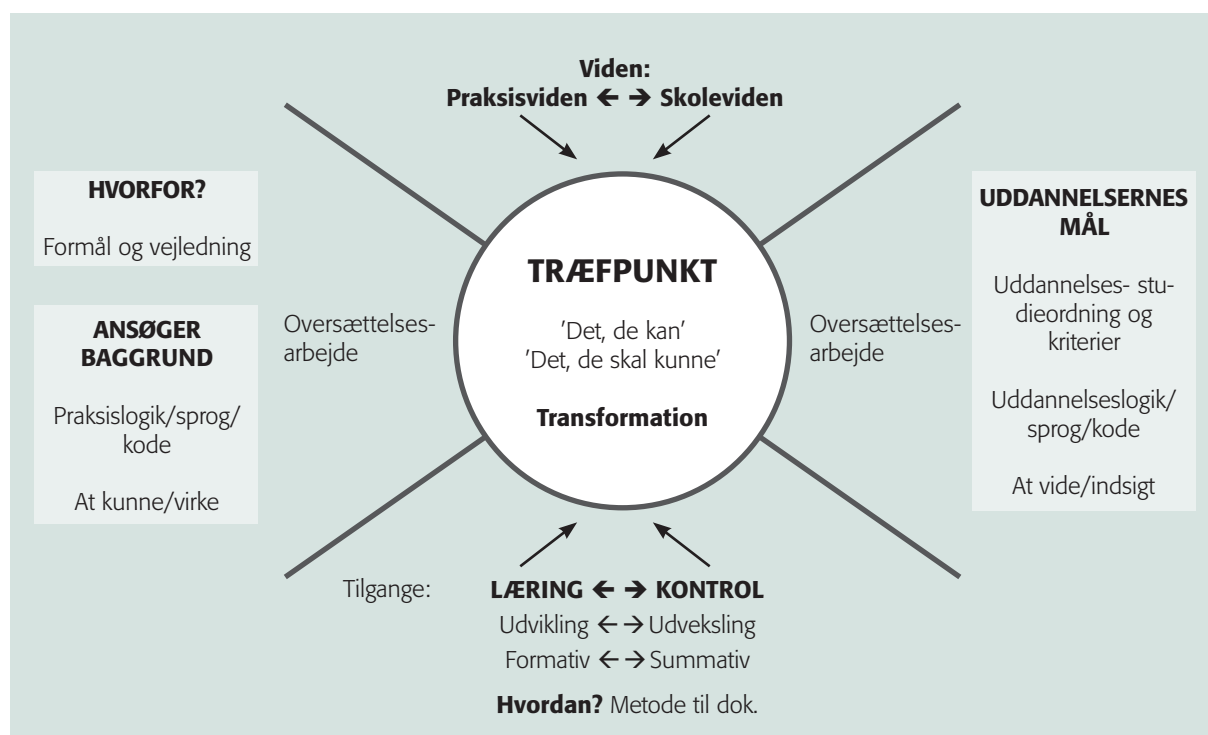
Valget af metode til realkompetencevurdering angiver uddannelsesinstitutionens holdning til anerkendelse af kompetencer. Er der udelukkende tale om at teste en ansøgers viden målt op imod uddannelsesmål for en given uddannelse, foregår vurderingen i højre side af figuren. Er der ønske om, at ansøgeren undervejs i processen når frem til ny viden og erkendelse, kan en metode være værkstedsbase-rede øvelser, hvor ansøgeren via viden og refleksion løser den stillede opgave bedst muligt. I det tilfælde

foregår vurderingen fra venstre side i figuren. I forløbet med Hanne, som blev kompetencevurderet i forhold til start på GUV PAU, havde SOSU skolen klare procedurer for, hvordan kompetencevurderingen skulle foregå. Der var ikke på noget tidspunkt lagt op til oversættelse ud fra den formative tilgang. Kompetencevurderingen gik udelukkende på kontrol af viden holdt op i mod faglige mål for uddannelsen. Her fik uddannelseslogikken den største indflydelse, da kompetencevurderingen skulle foretages⁹.

Det er sandsynligt, at der ved anerkendelse af kompetencer ud fra den formative tilgang, vil synliggøres kompetencer, der ækvivalerer med uddannelsesmål, men som ikke vil synliggøres, hvis vurderingen udelukkende foretages summativt. Som ansøger til realkompetencevurdering må det derfor være det optimale at få chancen for at blive vurderet med afsæt i mange forskellige metoder. Metoder der har udgangspunkt dels i en praksislogik og dels i en uddannelseslogik.

Den skematiske opsætning på næste side giver et overblik over nogle af de metoder, der kan anvendes, når der er tale om at realkompetencevurdere en ansøger, der ønsker at blive kompetencevurde-

Anerkendelse af realkompetencer - i et træfpunkt



ret i forhold til at kunne starte på en uddannelse. Det er ikke sandsynligt, hverken tidsmæssigt eller økonomisk, at sætte alle metoder i spil hver gang, der skal realkompetencevurderes. På den anden side er det væsentligt, at begge sider af figuren kommer i spil, hver gang der realkompetencevurderes, for at give mulighed for, at ansøgerne kan demonstrere det bedste de kan, ud fra individuelle forudsætninger. Det handler om at kunne tilgodese både den bogligt begavede og den, der er mere praksisorienteret.

Tilgang til realkompetencevurderingen

Valget af metoder til realkompetencevurdering på uddannelsesinstitutionen bør være et bevidst valg. Uddannelsesinstitutionen bør være bevidst om udgangspunktet for realkompetencevurderingen. Skal realkompetencevurderingen fremme læring hos ansøgeren, således at denne kan nå frem til ny erkendelse i løbet af realkompetencevurderingen? Skal realkompetencevurderingen udelukkende handle om kontrol af, at de kompetencer ansøgeren har, stemmer overens med uddannelsesmålene? Eller skal der være tale om et "mix" af de to tilgange til dokumentation og vurdering?

Det er med andre ord ikke ligegyldigt om uddannelsesinstitutionen har valgt den formative og dermed udforskende tilgang eller den summative tilgang, som har et stort element af kontrol i forhold til uddannelsesmålene. Det handler om at tilrettelægge realkompetencevurderingsprocessen så det bliver muligt for bedømmeren på den ene side at have et udforskende blik i forhold til ansøgerens realkompetencer og på den anden side at have et kontrol-

lerende blik i forhold til, at der vurderes op imod specifikke faglige mål.

Der er dermed lagt op til, at realkompetencevurderingen kan foretages som en tostrengt proces som beskrevet i "træfpunkt". Sker det, vil uddannelsesinstitutionen på den ene side kontrollere at ansøgeres realkompetencer ækvivalerer uddannelsesmålene, og på den anden side vil uddannelsesinstitutionen give ansøger mulighed for udvikling i processen. Dermed balancerer realkompetencevurderingen mellem en summativ og formativ tilgang til dokumentation og vurdering.

Dokumentationsgrundlag – vurderingen

Som uddannelsesinstitution og bedømmer er den store udfordring at kunne håndtere at have et udforskende blik i forhold til ansøgerens realkompetencer samtidig med at man har et kontrollerende blik i forhold til, at der vurderes i forhold til specifikke faglige mål. At arbejde tostrengt kommer til at betyde, at bedømmeren bevæger sig mellem kontrol og udforskning, eller mellem uddannelseskonteksten og ansøgerens læringskontekst, når oversættelsesarbejdet skal finde sted.

Derfor er det meget vigtigt, at der i realkompetencevurderingen er adgang til forskellige dokumentationsmaterialer. Der er behov for at uddannelsesinstitutionen/bedømmeren har adgang til ansøgerens brede dokumentation i form af dokumenterede kompetencer samt adgang til den snævre dokumentation, hvor ansøger selv bliver bedt om at holde sine kompetencer op imod uddannelsesmålene.

Metoder til dokumentation af realkompetencer ved RKV af ansøger, der ønsker GUV PAU

Praksislogik	Uddannelseslogik
Praktiske øvelser og opgaver - afprøvning af færdigheder	Interview struktureret eller semistruktureret i forhold til uddannelsesmål
Værkstedsbaserede øvelser	Samtale/dialog, der skal afklare om viden stemmer overens med uddannelsesmål.
Mundtlige opgaver	Skriftlige opgaver og tests af faglig viden
Øvelser og rollespil	It-baserede tests
	Opgaveskrivning
	Screening

Dokumentation og viden – det endelige valg af metode

Kaster vi et historisk blik på opfattelsen af viden, har den kendte filosof Aristoteles (år 384 før Kristus til år 322 før Kristus) tænkt tanker om, hvad viden egentlig er. Ifølge Carsten Pedersen¹⁰ arbejdede Aristoteles med fire vidensformer: Episteme, Sofia, Techne, og Fronesis¹¹. Vidensformer som den dag i dag har deres gyldighed. I det følgende tager jeg udgangspunkt i artiklen "Dokumentation og vurdering mellem kontrol og udvikling"¹² hvori forfatteren arbejder med tre af Aristoteles vidensformer Episteme, Techne og Phronesis.

Episteme er betragtede og anvendes til at forklare og forstå. Viden bliver derved et spørgsmål om videnskabelig indsigt. Der er først tale om videnskabelig indsigt i det øjeblik, der kan gives en forklaring på, hvorfor der er en bestemt sammenhæng mellem fænomener, og der kan gives en begrundelse. Test er en dokumentationsform, der kan afdække paratviden på et afgrænset område.

Techne er situativ og dermed forbundet med færdigheder og praktiske gøremål. Viden i den forstand handler om at kunne udføre noget praktisk, og er knyttet til kroppen og hænderne.

Ved phronesis, er viden knyttet til handlinger, der udføres til samfundets eller fællesskabets bedste. Når det handler om at afdække viden og efterprøve kompetencer i situationer, der ligner virkeligheden, er cases en dokumentationsform, der er velegnet til at afdække praktisk og etisk klogskab – phronesis.

Når det endelige valg af metode skal foretages i forbindelse med realkompetencevurderinger, er det afgørende for valget, hvad der skal belyses. Der vil uvilkårligt være metoder, der er mere egnede til at

dokumentere praktisk kunnen end andre. Ligeledes er der metoder, der er mest egnede til at dokumentere skoleviden.

Når der er tale om at skulle dokumentere viden, der har sit afsæt i venstre side af "træfpunkt", vil der ofte være tale om at tage udgangspunkt i techne og til dels i phronesis. Hvorimod der, når det er højre side i "træfpunkt", er en tendens til, at det er episteme, der er tilgangen. Figuren kan anvendes som redskab, når uddannelsesinstitutionen skal vælge, hvilken metode der skal anvendes i forbindelse med realkompetencevurdering.

Som uddannelsesinstitution handler det derfor om at vælge ståsted i realkompetencevurderingsprocessen. Om valget falder på en formativ, summativ eller begge tilgange er op til institutioner og bedømmeren. Set fra ansøgers perspektiv, mener jeg at have argumenteret for, at et tostrengt perspektiv er at foretrække.

NYE UDFORDRINGER

1: At udarbejde en realkompetencevurderingsprocedure, der sikrer, at der når realkompetencevurderingen foretages er en vis garanti for, at alle ansøgere bliver udsat for de samme krav til realkompetencevurdering. Resultatet af realkompetencevurderingen må ikke være afhængig af den person eller institution, der gennemfører vurderingen. Procedurene og de metoder, der anvendes i realkompetencevurderingen bør sikre, at der kommer det samme resultat ud af processen, hvis andre gennemfører realkompetencevurderingen. Dette kræver brug af ensartede metoder, faste og velbeskrevne procedurer, konsekvens og systematik i brugen af metoderne og uddannelse af de, der står for realkompetencevurderingerne på uddannelsesinstitutionen.

Dokumentationsmetode	Episteme	Techne	Phronesis
Samtale/interview	+	-	(+)
Test	+	-	-
Case	+	+	+
Værkstedsbaserede øvelser	-	+	+
www.minkompetencemappe.dk	+	(+)	(+)

Se note 13

2: At foretage en fuldstændig realkompetencevurdering kræver, at der bruges tid og ressourcer på den enkelte uddannelsesinstitution. Når taxameteret til realkompetencevurderingen lyder på under 300 kr. pr. dag, står finansieringen ikke mål med omfanget af opgaven. For at sikre kvalitet i realkompetencevurderingsarbejdet er der behov for gennemsigthed og pålidelighed, valide metoder og fyldestgørende dokumentation. Dette kræver både faglige og økonomiske ressourcer.

KONKLUSION

Hvilke metoder er de bedste til vurdering af realkompetencer? Svaret er ikke entydigt. Der er mange faktorer, der spiller ind, når realkompetencer skal afklares og vurderes. Det er klart, at det er yderst relevant for det videre forløb for ansøgeren, at

- der er bevidsthed om, hvorvidt kompetencevurderingen er et resultat af et forløb, der har afsæt i kontrol eller i udforskning.
- der er synlighed i forhold til uddannelsesinstitutionens holdning til empowerment/praksislogik/formativ tilgang og employability/uddannelseslogik/summativ tilgang.
- det sikres, at en realkompetencevurdering har samme ramme uanset ansøgers og bedømmers indbyrdes forhold.

Den gode den rigtige den mest velegnede metode til vurdering og dokumentation af realkompetencer findes ikke isoleret set. At vurdere og dokumentere realkompetencer er en proces, som kræver bevidste valg af metoder til at dokumentere ansøgerens reelle kompetencer.

LITTERATUR

- Anerkendelse af realkompetencer – en grundbog. Red. Kirsten Aagaard og Anne Marie Dahler. VIA System 2010
- Anerkendelse af realkompetencer – en antologi. Red. Kirsten Aagaard og Anne Marie Dahler. VIA System 2011
- Almen didaktik – i læreruddannelse og arbejde. Red. Jens H. Lund og Torben Nørregaard Rasmussen. Forlaget KVAN 2006. Artikel side 230. Evalueringdidaktik sammenhæng mellem mål og evaluering af Camilla Kølsen de Wit og Lise Mayland
- www.retsinformation.dk LOV nr. 556 af 6/6 2007
- Slides fra undervisning, Ulla Nistrup og Ellen Enggaard.
- Vidensformer – pædagogik – sundhed. Red. Britta Hørdam og Carsten Pedersen. GAD's forlag 2006

NOTER

1. LOV nr. 556 af 06/06/2007.
2. Kompetencer:
 - formel** kompetence opnået ved uddannelse
 - ikke-formel** kompetence opnået ved eks. arbejdspladslæring, kurser i forskellige regi.
 - ufornel** kompetence opnået ved læring, der sker selv om det ikke er det primære formål i en given situation, fx som frivillig eller organisationsaktiv og når vi udfører vores arbejdsfunktioner.
3. Side 11 Anerkendelse af realkompetencer – en antologi VIA system 2011.
4. Niels Henrik Helms. Realkompetence – en udfordring til uddannelserne. Side 69 i Anerkendelse af realkompetencer – en antologi. VIA system 2011.
5. Side 11 i Anerkendelse af realkompetencer – en antologi. VIA system 2011.
6. Side 122 i Anerkendelse af realkompetencer – en antologi. VIA system 2011.
7. Figuren er udviklet af Ulla Nistrup og Ellen Enggaard.
8. Oversættelse. I denne sammenhæng er der tale om at læse og forstå "det, de kan" eller "det, de skal kunne" ud fra uddannelseslogikken eller ud fra praksislogikken.
9. Der er ikke tale om, at SOSU skolen ikke ønsker at anerkende kompetencer ud fra den formative tilgang. Det at kunne, forstået som det at kunne "håndværket", vurderes af tidligere eller nuværende arbejdsgiver. Derfor er det ofte sådan, at praksismålene er underskrevet inden vurderingen af fagenes mål sættes i gang.
10. Vidensformer – pædagogik – sundhed. Red. Britta Hørdam og Carsten Pedersen. kap 2 GAD's forlag 2006.
11. Fronesis kan staves med f eller ph.
12. Kapitel 8 i Realkompetencevurdering – en antologi. System 2010.
13. Figuren er let omskrevet i forhold til figur 3 side 127 i Realkompetencevurdering – en antologi. System 2010.

ET UDVIDET TALENTBEGREB – OM KOMPETENCEVURDERING PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE

AF: ANDERS G. WITTENBORG, ERHVERVSSKOLEN NORDSJÆLLAND

I denne tekst behandles en række problemområder, der knytter sig til den kompetencevurdering, der finder sted på landets tekniske erhvervsuddannelser. Det vil blive diskuteret, hvorledes den *eksisterende* praksis på området er forenelig med elevgruppen anno 2011; er vi som skoler dygtige nok til at kigge efter de af elevernes kompetencer, som ikke er erhvervet gennem formel uddannelse, men alligevel må anses for værdifulde i forhold til en fremtidig faglært?

"Lærerne opgiver de unge på de tekniske skoler". Sådan konkluderede Politiken i april 2011 på baggrund af en spørgeundersøgelse, som avisen havde foretaget blandt ca. 600 lærere på landets tekniske skoler. Og lærernes melding var overordentligt entydig: *"De er ikke motiverede, og de har været tabt siden folkeskolen"*, udtalte en lærer, hvis udsagn var repræsentativ for over 70 procent af de adspurgte. Endvidere vurderede over 50 procent af lærerne, at frafaldet på de tekniske erhvervsuddannelser kun vil vokse i fremtiden som følge af elevernes lave faglige niveau (Saietz 2011). I 2007 var frafaldet på de tekniske erhvervsuddannelser omkring 50 procent (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2009) og de dystre profetier harmonerede således ganske dårligt med den daværende regering erklærede målsætning om, at 95 procent af en ungdomsår-gang i 2015 skal have en ungdomsuddannelse. Der er således behov for på både kort og langt sigt at iværksætte tiltag, der tilsikrer, at langt flere gennemfører en ungdomsuddannelse.

Med lærernes oplevelse af deres elever (som den fremstod i Politikens spørgeundersøgelse) in mente kan man med rette spørge, hvordan erhvervsuddannelserne med et sådant udgangspunkt, nogensinde vil blive i stand til effektivt at bremse

det – for både skoler og samfundet i øvrigt – uacceptable store elevfrafald. Et spørgsmål i relation hertil kunne være, om vi mon som skoler er gode nok til at identificere og stimulere de af elevernes kompetencer, som ikke nødvendigvis kan måles på grundlag af læse-, skrive- eller regnetests, men som alligevel er værdifulde i et fremtidigt arbejdsliv for en faglært kok, tømrer, maler osv.

UDDANNELSESLOGIK VERSUS PRAKSISLOGIK

Og at der eksisterer et spændingsfelt mellem uddannelsesverdenens måde at vurdere og italesætte, hvornår kompetencer kan anses for værdifulde i en formel uddannelsesmæssig kontekst, og den viden og de færdigheder og holdninger, som en elev har erhvervet sig i andre sammenhænge end gennem formel uddannelse er velbeskrevet (se f.eks. Helms 2001, Helms Jørgensen 2004). Uddannelseslogikken der baserer sig på formel læring, lærerplaner, refleksion, fordybelse og teori, byder således uddannelsesinstitutionerne at tage afsæt i en *summativ* tilgang i vurderingen af elevens kompetencer; dennes viden og kunnen måles konsekvent i forhold til, hvorvidt dette kan siges at opfylde de for den respektive uddannelse formulerede kompetence- og undervisningsmål. At en sådan tilgang kan rumme modsætningsforhold (uden dog nødvendigvis at gøre det) i forhold til en praksislogik, der er styret af praksistilgange, direkte anvendelighed, konkret tænkning osv., illustreres i 'Træfpunktsmodellen' (se næste side).

Modellen viser, hvorledes det for det formelle uddannelsessystem, med dets uddannelseslogiske udgangspunkt for kompetencevurdering, kan synes modsætningsfyldt, at skulle forholde sig til- og anerkende viden, færdigheder og holdninger, som ikke kan kodificeres som formelle kompetencer, men

"bare er noget man kan". Et modsætningsforhold som bl.a. kan sammenfattes således: "... når det formelle uddannelsessystem retter sin optik på uformel og ikke-formel læring, har det lettere ved at se, hvad det er, der ikke er. Hvad den kommende elev eller studerende mangler end, hvad det er vedkommende kan." (Helms 2010: s.69) (...) "Nu beder vi så dette system [med kompetencevurderingen] om at sætte fokus på, at læring også kan ske i andre sammenhænge (...) Selvfølgelig har der været en lang voksenpædagogisk tradition for at lægge vægt på erfaringer, men denne erfaringspædagogik handler mere om at værdsætte voksnes erfaringer end om at værdisætte dem." (Helms 2010: s.70) Pointen er således, at skolerne med deres uddannelseslogiske optik fint er i stand til at afdække de mangler som eleven måtte have i forhold til de formelle kompetence- og undervisningsmål. Hertil har vi udviklet formelle evalueringsskemaer i form af f.eks. FVU-tests i regning, læsning og skrivning¹ samt en stålsat faglig selvforståelse af, hvad der kendetegner en god tømrer, en god kok eller en god mekaniker. Derimod kan uddannelsessystemets evne til at identificere, hvad der måtte ligge udover formelt erhvervet læring, karakteriseres som "... uddannelsessystemets blinde plet..." (Helms 2010: s.70).

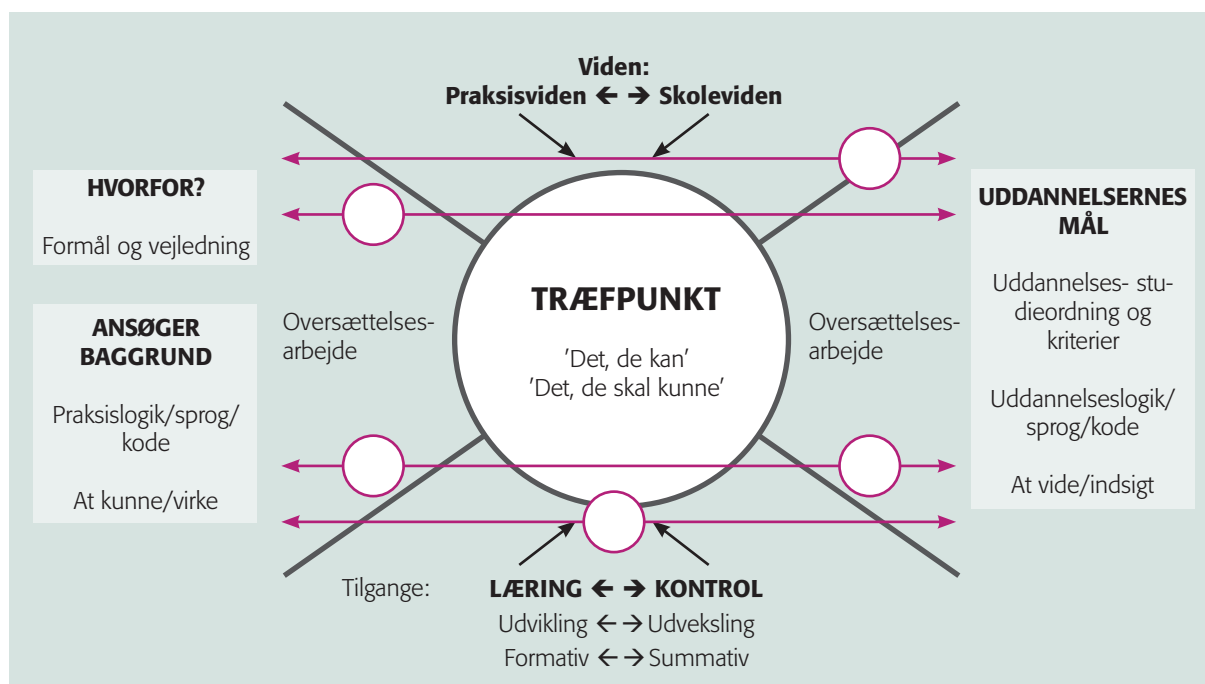
REALKOMPETENCEPROCESSEN I ET HELHEDSPERSPEKTIV

Rie Thomsen, adjunkt ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, tilbyder med sin 'Model for realkompetenceprocessen' (se næste side), et opgør med den *summative* og *konvergente* tilgang til realkompetenceprocessen.

Thomsen anlægger i stedet et mere åbent og divergent perspektiv på kompetencevurderingen. Kompetencer tillægges her værdi "... i forhold til hvad de faktisk kan bruges til i virkelighedens verden." (Thomsen & Jensen 2007: s.2) Også hun adresserer, hvorledes den kompetencevurdering der finder sted i uddannelsessystemet ofte anlægger et "mangel-perspektiv": "... perspektivet har været afklaring af, hvad du mangler/har af behov for at supplere med i forhold til en formel uddannelse som udbydes af en uddannelsesinstitution, der står for kompetencevurderingen." (Thomsen & Jensen 2007: s.4)

I Thomsens model indgår 'Motivation' som aspekt i kompetencevurderingsprocessen og dette element synes særligt væsentligt at inddrage i forhold til vores problemfelt. Kompetencevurderingen af elever på erhvervsuddannelser skal finde sted indenfor de

Anerkendelse af realkompetencer - i et træfpunkt



Kilde: Nistrup 2010

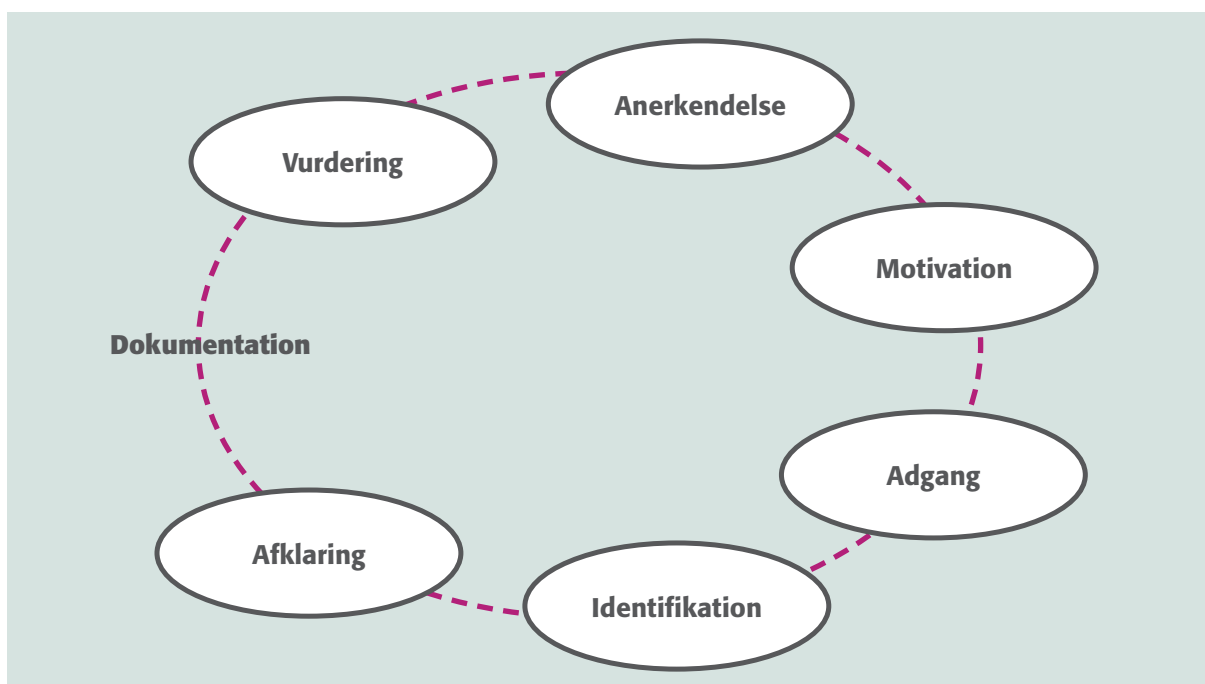
første to uger af elevens uddannelsesforløb (Undervisningsministeriet 2010: § 50, stk. 3) og er dermed elevens første møde med uddannelsen. Kompetencevurderingen skal naturligvis først og fremmest tjene som analyseredskab i forbindelse med udfærdigelse af elevens individuelle uddannelsesplan, men den bør dog tilrettelægges således, at den tillige har en motiverende effekt for den kompetencevurderede elev. Processen skal således kunne mere end blot at afdække "mangler" hos eleven, hvilket kan bidrage til, at denne fastholdes i et selvbillede som "svag elev". Et selvbillede der for nogle elevers vedkommende har fulgt dem hele deres skoletid. Thomsen stiller bl.a. spørgsmålet: "Hvad ved vi om, hvilke faktorer der virker motiverende for hvilke grupper af mennesker?" (Thomsen & Jensen 2007: s. 5)

ET UDVIDET TALENTBEGREB

Og sagen er, at vi som skoler faktisk bør vide en del om, hvad der ofte motiverer mange af de elever, der vælger en teknisk erhvervsuddannelse – herunder også de af vores elever, som rettelig kan karakteriseres som værende "på kanten af det uddannelsesparate". Vi ved bl.a. at mange ikke bryder sig om, at blive udfordret på præcis den form for faglighed, som de mødte i folkeskolen. Kompetencevurderingen får desuden – på nogle erhvervsskoler – karakter

af deciderede psykisk diagnosticering af "svage elever" med ADHD, Tics, OCD m.v. (Hansen & Størner 2010: s. 10). Sådanne forløb medvirker til, at elever fastholdes i selvbilledet som "svag elev" med deraf følgende ringe motivation for at deltage i det fremadrettede uddannelsesforløb. Desuden giver det ikke nødvendigvis skolen et reelt grundlag for at finde frem til de af elevens erfaringer fra hobbyaktiviteter, arbejde i fritiden eller andre erfaringer, der kan bygges videre på under uddannelsen (Hansen & Størner 2010: s. 30). Vi må derfor på erhvervsuddannelserne betræde andre stier i tilrettelæggelsen af vores kompetencevurderinger. Torben Størner, Lektor ved Nationalt Center for Erhvervspædagogik, foreslår i den sammenhæng, at erhvervsskolerne øger fokus på at organisere deres kompetencevurderinger i praksisnære rammer (Størner 2010). Skal man vurdere tømrerelevens personlige kompetencer, f.eks. i forhold til at indgå aktivt og positivt i en samarbejdssituation, bør dette ske i rammen af en praktisk opgaveløsning i "tømrer-sjakket"; skal man vurdere elevens evne til at regne, bør dette ligeledes ske med udgangspunkt i en praktisk fagfaglig opgave, hvor der f.eks. indgår opmåling af materialer osv. Kompetencevurderingen skal altså finde sted i overensstemmelse med de vidensformer, der udgør kernen i tømrerfaget. Denne måde at vurdere kompetencer har betydning for elevernes

Model for realkompetenceprocessen



Kilde: Thomsen & Jensen 2007

måde at opfatte sig selv på. Det vil give den bogligt "svage elev" mulighed for at opdage, at de kan noget der er vigtigt i forhold til deres kommende fag; det vil medføre en spirende faglig stolthed, der er forbundet med at kunne noget konkret og betydningsfuldt: *"Eleven skal se sig selv som noget andet end 'problembarnet', nemlig som kok eller butiksassistent, en betydningsfuld erhvervsudøver, der sætter mærker på hverdagen. (...) Den faglige stolthed kan trække den uddannelsessvage og i bedste fald åbenbare oversete talenter."* (Størner 2010)

PERSPEKTIVERING

I et fastholdelsesstrategisk perspektiv synes det væsentligt, at vi som uddannelsesinstitutioner i vores kompetencevurdering tager ansvaret for "... hvilke faktorer der virker motiverende..." (Thomsen & Jensen 2007: s. 5) for eleverne. Lærerne har formentlig ikke uret, når de konkluderer, at elevprofilen på erhvervsuddannelserne har ændret sig. Og de praktisk orienterede tekniske erhvervsuddannelser vil formentlig også fremadrettet være aftager af elevsegmenter, hvoraf et større antal vil have oplevet boglige udfordringer i folkeskolen, end det er tilfældet for flere af de øvrige ungdomsuddannelser. Det rummer mange udfordringer (ikke mindst for lærerne), men er formentlig et forretningsmæssigt vilkår, som erhvervsskolerne (herunder lærerstabene) må forholde sig til. Så meget desto vigtigere synes det, at skolerne forholder sig kritisk til deres eksisterende praksis i måden hvorpå kompetencevurderingen af eleverne gennemføres på, herunder genovervejer vores syn på, hvilke kompetencer der har værdi for en fremtidig faglært – at vi udvider vores 'talentbegreb'.

LITTERATUR

- Helms Jørgensen, Christian 2004: "Læringsmiljøer og samspillets læreprocesser" i Illeris & samarbejdspartnere 2004: "Læring i arbejdslivet", Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Helms, Niels Henrik 2011: "Realkompetence – en udfordring til uddannelserne" i Aagaard & Dahler (red.) 2011: "Anerkendelse af realkompetencer – en antologi", Århus: ViaSysteme.
- Thomsen, Rie & Jensen, Randi 2007: "Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv", Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Størner, Torben 2010: "Vores erhvervsuddannelser lider", Information d. 14. april 2010.
- Andre publikationer
- Arbejdernes Erhvervsråd 2009: Analyse: "De unge falder fra erhvervsuddannelserne i tusindvis", København V: Arbejdernes Erhvervsråd.
- Hansen, Jens Ager & Størner, Torben 2010: Projektrapport: "Praksisnær viden og læring i grundforløbet", Århus: Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Metropol.
- Nistrup, Ulla 2010: Power Point-præsentation: "Planlægningsmodeller", RKV seminar d. 18. marts 2010.
- Undervisningsministeriet 2010: Bekendtgørelse: "Erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) Nr. 1514 af 15.12.2010".
- Størner, Torben 2010: Danskernes Akademi: "Der er også viden i at slå søm i", DR 2 d. 11. oktober 2010.

NOTER

1. Der er udviklet en række forskellige standardtest i bl.a. dansk og matematik til brug i Forberedende Voksenundervisning (FVU). Disse test anvendes ligeledes under kompetencevurderingen på grundforløbene på en række erhvervsuddannelser.

EKSEMPLER PÅ GOD RKV PRAKSIS

AF: ULLA NISTRUP, NVR

Anerkendelse af realkompetence – sådan gør vi, hedder en eksempelsamling som NVR, Nationalt Videncenter for Realkompetence i regi af NCK, Nationalt Center for Kompetenceudvikling (www.ncfk) har udarbejdet med udgivelse i august 2012. Den formidler gode historier om hvordan RKV anvendes på arbejdspladser og af enkeltpersoner, og den fortæller historier om hvordan uddannelsesinstitutioner tilrettelægger arbejdet med RKV ordningen på en kvalitativ god måde.

Baggrunden for eksempelsamlingen er, at det tidligere Undervisningsministerium i 2010 udarbejdede en handlingsplan for anerkendelse af realkompetencer på voksen- og efteruddannelsesområdet. Der blev efterfølgende nedsat en RKV-arbejdsgruppe med henblik på et kortlægnings- og udredningsarbejde på baggrund af handlingsplanen. RKV-arbejdsgruppen foreslog, at der blev udarbejdet en eksempelsamling om god praksis.

Første del af eksempelsamlingen har primært uddannelsesinstitutioners synsvinkel på arbejdet med realkompetencer. Her er ni eksempler på god praksis, som er hentet fra forskellige uddannelsesområder. Der er eksempler på:

- hvordan arbejdet med realkompetencer kan forankres i uddannelsesinstitutionerne, så hele organisationen samlet set kan løfte opgaven og sikre samspillet med andre uddannelsesinstitutioner, aktører og virksomheder
- hvordan fælles procedurer og retningslinjer er udviklet for de forskellige faser i arbejdet med realkompetencer med det formål at sikre god gennemsigthed og god kvalitet i arbejdet
- hvordan afklaring, dokumentation og vurdering kan foregå på en pålidelig og troværdig måde

Anden del af publikationen beskriver fire eksempler på, hvad enkeltindivider kan bruge realkompetencevurderinger til. Der er eksempler der handler om:

- kompetenceudvikling i eget livsperspektiv, med karriere- eller uddannelsesplaner
- en kompetenceudvikling tvunget af omstændighederne
- et uddannelsesløft fra ufaglært til faglært og/eller fra faglært til videregående uddannelse

I denne del af eksempelsamlingen fremhæves også, hvad der er vigtigt at have for øje, når enkeltpersoner ønsker en realkompetencevurdering.

Tredje del af publikationen indeholder eksempler på, hvornår arbejdspladser og virksomheder, såvel offentlige som private, ser det relevant at bruge anerkendelse af realkompetencer. Casene viser tre primære grunde til at virksomheder gør brug af realkompetencevurderinger:

- når der er krise og virksomheden skal omstrukturere, skære ned eller lukke
- når virksomheder skal tilpasse sig udvikling i samfundet og på markedet
- når virksomheder ønsker et generelt kompetenceløft for medarbejderne

I denne del af eksempelsamlingen beskrives også vigtige opmærksomhedspunkter for uddannelsesinstitutionerne, når de samarbejder med virksomheder om anerkendelse af realkompetencer som led i kompetenceudvikling.

Publikationen afsluttes med en liste over links og litteratur med flere praktiske eksempler, samt love og bekendtgørelser i relation til indhold og finansiering.

Eksempelsamlingen henvender sig til alle, der arbejder med anerkendelse af realkompetencer. Den er primært målrettet uddannelsesinstitutionerne, men den kan også bruges af virksomheder, faglige organisationer og andre aktører, der er optaget af anerkendelse af realkompetencer.

Eksempler fra uddannelsesinstitutionerne afsluttes alle med en opstilling af den gode kvalitet og den gode praksis, som den opleves i den pågældende institution. Vi håber at de kan medvirke til at styrke uddannelsesinstitutionerne, så de får øget fokus på deres egen praksis samt kvalitet i arbejdet med realkompetencer.

Vi håber også at eksemplerne kan inspirere både uddannelsesinstitutioner og virksomheder samt enkeltpersoner til i højere grad at gøre brug af mu-

ligheden for realkompetencevurderinger, som led i organisatorisk og individuel kompetenceudvikling, gennem historierne om hvornår og hvordan RKV kan være meningsfuld og relevant for virksomheder, medarbejdere og ledige.

Vi tror ligeledes, at de enkelte eksempler kan supplere uddannelsesinstitutionernes informations- og rådgivningsmateriale.

Alle, vi har interviewet, har indvilget i at give deres kontaktoplysninger, så læsere kan kontakte dem for at få flere oplysninger og flere detaljer om hvordan de har grebet arbejdet med realkompetencer an.

Fra medio august 2012 kan du finde og downloade Eksempelsamlingen på **www.nvr.nu**

OM ANERKENDELSE AF KOMPETENCER – EN NY UDGIVELSE

AF: KIRSTEN AAGAARD, NVR

I "Fokus om realkompetencer nr. 4" skrev Anne Lund, NVR en artikel: Anerkendelse af realkompetencer på arbejdspladser – hvordan kan en uddannelsesinstitution bidrage hertil? Her beskrev Anne Lund, hvordan uddannelsesinstitutioner kan bidrage til anerkendelse af kompetencer på arbejdspladser og diskuterede hvilke metoder og værktøjer, der kan anvendes til at understøtte processerne. Artiklen var baseret på NVRs involvering i et projekt, som Statens Center for Kompetenceudvikling initierede under overskriften 'Anerkendelse af realkompetencer'. I projektet deltog otte uddannelsesinstitutioner og atten statslige arbejdspladser med hver deres projekt.

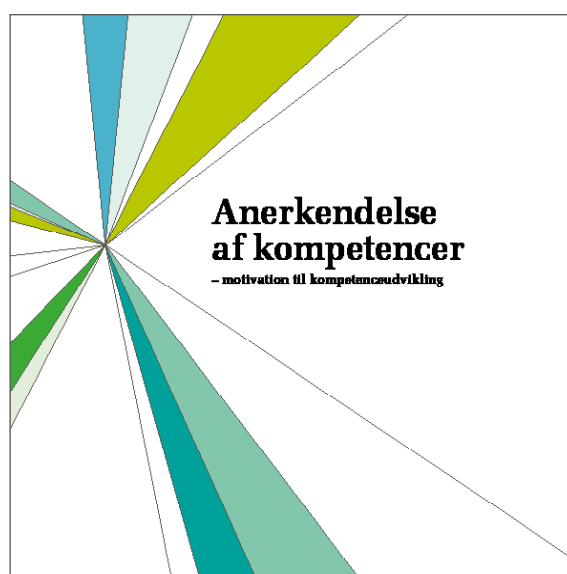
Nu har Statens Center for Kompetenceudvikling udgivet hæftet: Anerkendelse af kompetencer – motivation til kompetenceudvikling med medvirken fra Anne Lund, Marianne Tolstrup og Ulla Nistrup fra NVR.

Hæfte sætter fokus på, hvordan arbejdspladser kan arbejde med anerkendelse af kompetencer til gavn for både arbejdsplads og medarbejdere. Den første del af hæftet handler om, hvordan man kan arbejde med anerkendelse af kompetencer, og hvordan det kan være med til at sætte retning for kompetenceudviklingen – både for den enkelte og for arbejdspladsen. Dette arbejde kan danne fundament og være en forudsætning for en realkompetencevurdering i forhold til en uddannelse i det offentlige uddannelsessystem. Sidste del af hæftet samler de erfaringer og gode råd, der er indhøstet gennem indsatsen "Anerkendelse af realkompetencer – motivation til kompetenceudvikling". Indsatsen er gennemført af Statens Center for Kompetenceudvikling i samarbejde med Nationalt Videnscenter for

Realkompetence, NVR i overenskomstperioden 2008-11. Denne del anbefales til projektledere og uddannelsesinstitutioner samt særligt interesserede.

Hæftet henvender sig primært til ledere, tillidsrepræsentanter (TR), samarbejdsudvalg (SU) og HR-konsulenter på statslige arbejdspladser. Det kan også bruges af konsulenter fra uddannelsesinstitutioner og andre, som arbejder med anerkendelse af kompetencer på arbejdspladser.

Hæftet kan downloades fra www.kompetenceudvikling.dk eller www.nvr.dk



Det nye hæfte *Anerkendelse af kompetencer – motivation til kompetenceudvikling*

ANMELDELSE

Ph. d. afhandling om validitet I realkompetencevurdering:

Tova Stenlund: As valid as it can be? Assessment of prior learning in higher education. Department of Applied Educational Science, Umeå University, No.6 2011.

ANMELDT AF: ANNE MARIE DAHLER, NVR

Svenske Tova Stenlund har leveret – måske den første - ph. d. afhandling i Norden om realkompetencevurdering. Afhandlingen har fokus på validitet i realkompetencevurderinger, og i sit empiriske arbejde, har Stenlund afgrænset sig til at undersøge, hvorledes det står til med validiteten på de videregående uddannelser. Med afsæt i det teoretiske felt, der har at gøre med 'målinger på uddannelsesområdet', omfatter afhandlingen fire artikler, som har hver sit fokus.

Stenlund tager afsæt i en forståelse af validitet som et 'komplekst men samlet begreb [der] refererer til fortolkningen og anvendelsen af test eller andre vurderingsmetoder', og peger på, at validitetsspørgsmål ikke alene er knyttet til målingen eller vurderingsfasen, men folder sig ud i forhold til alle faser eller led i realkompetencevurderingens forløb.

Den første artikel gennemgår forskning om realkompetencevurderinger og konkluderer, at forskningen overvejende beskæftiger sig med teoretiske aspekter af realkompetencevurderinger, og at der er behov for undersøgelser, der sætter fokus på validitetsspørgsmål.

I den anden artikel er Tova Stenlund optaget af validitetsspørgsmålet fra individets perspektiv. Her har hun undersøgt hvordan proceduren opleves af ansøgere eller deltagere i realkompetencevurderinger. Hun konkluderer, at der i de administrative procedurer og også i konsekvenserne af realkompetencevurderinger, findes kilder til svækkelse af validiteten eller gyldigheden.

Det tredje studie har fokus på afgørelser om ad-

gang til videregående uddannelse, baseret på realkompetencevurdering. Her har Stenlund undersøgt 600 afgørelser, truffet af videregående uddannelsesinstitutioner, om adgang til uddannelse på baggrund af realkompetencer. Hun konkluderer at der skal strammes op på vurderingsmetoder og –praksis, hvis realkompetencevurderinger skal udgøre et validt og troværdigt grundlag for afgørelser om adgang til videregående uddannelse.

I den sidste artikel sætter Stenlund fokus på reliabiliteten eller pålideligheden af realkompetencevurderinger med udgangspunkt i bedømmerne. Hun har undersøgt såvel inter-raterreliabiliteten, som handler om hvordan forskellige bedømmere bedømmer samme ansøgning/ansøgers kompetencer, og intra-raterreliabiliteten som handler om den samme bedømmers gentagne vurderinger af samme ansøgning/ansøgers kompetencer. Hun finder frem til, at pålideligheden af realkompetencevurderinger er lav – især er det galt med inter-raterreliabiliteten.

Artiklerne berører således validitetsproblematikker i forhold til forskellige aspekter af processen; administrative procedurer, vurderingsmetoder- og praksis samt pålideligheden af vurderingsprofessionelles vurderinger. Konklusionen på Stenlunds empiriske undersøgelser er, at realkompetencevurderinger i de videregående uddannelser ikke er så valide som de kunne være, og at der er behov for at validitetsspørgsmål i tilknytning til realkompetencevurderinger tages alvorligt.

Selvom undersøgelserne er gennemført i en svensk kontekst er der ingen tvivl om, at nogle af de samme problematikker vil kunne genfindes, hvis

en sådan undersøgelse blev lavet på dansk grund. Der er, som Stenlund konkluderer, behov for at tage validitetsspørgsmål alvorligt. Hvis anerkendelse af realkompetence skal have en gang på jorden, skal vi kunne stå inde for kvaliteten af såvel proces som vurderinger, både med sigte på at sikre legitimiteten af 'den anden vej' i uddannelsessystemet, men også af hensyn til det enkelte individ, hvis fremtidige uddannelses- og arbejdsliv berøres af, om vi faktisk er i stand til at identificere, vurdere og anerkende hans eller hendes kompetencer på en gyldig og troværdig måde.

Det er dog værd at diskutere om et validitetsbegreb, der har afsæt i uddannelsesevaluering og knytter sig til en uddannelseslogik, kan favne den oversættelsesproblematik, der rejser sig i feltet mellem 'alt det du kan' og 'det uddannelsessystemet kræver' - problemstillinger som på forskellig vis berøres i de artikler, som rummes i dette nummer af FOKUS.

Vil en standardisering af metoderne med sigte på at skabe en mere ensartet praksis fx ikke indebære en risiko for, at man overser det enkelte individs særlige kompetenceportefølje og måder at lære og udtrykke sig på? At man 'vinger de kompetencer af' som i forvejen er genkendelige for uddannelsessystemet, fremfor at forholde sig udforskende til de kompetencer, som er erhvervet i andre sammenhænge og måske ikke direkte læsbare i en uddannelsesoptik. Kunne man forstille sig, at validiteten i realkompetencevurderingen faktisk ville blive styrket af, at metoderne individualiseres, under forudsætning af, selvfølgelig, at man vedvarende diskuterer hvordan

man så på dette grundlag kan skabe valide vurderinger. Fx kunne transparens være et væsentligt validitetskriterium i denne sammenhæng.

Og hvis man fx anskuer anerkendelse af realkompetence som en udforskning, giver det så mening at stille krav om, at to forskellige 'udforskere' skal nå præcis det samme resultat? I forhold til oversættelse af kompetencer erhvervet på arbejdsmarkedet og fx foreningslivet er det værd at holde fast i, at spørgsmålet er om de ækvivalerer – ikke om de er identiske med - det uddannelsessystemet fordrer. Måske er det ikke interraterreliabilitet, der er det adækvate validitetsbegreb i denne sammenhæng. Man kunne her skele til begrebet kommunikativ validitet, som handler om at efterprøve gyldigheden af udsagn eller fortolkninger i en dialog med andre. I forhold til vurdering 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, vejledere eller faglærere kommer frem til en fælles fortolkning.

Stenlunds afhandling er under alle omstændigheder et godt afsæt for den gryende diskussion af, hvorledes vi kan arbejde med at styrke validiteten af realkompetencevurderinger. Og med påpegnin- gen af, at validitetsspørgsmål ikke alene er knyttet til vurderingsfasen, men folder sig ud i forhold til alle faser eller led i realkompetencevurderingens forløb, udgør Stenlunds afhandling et vigtigt bidrag til diskussionen af, hvordan vi skaber kvalitet i realkompetencevurderinger herhjemme.

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.

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

NVR samarbejder med en række aktører og interessenter som uddannelsesinstitutioner, faglige organisationer, folkeoplysende institutioner, vejledningscentre, private- og offentlige virksomheder og brugere.

Centret bidrager til at der i Danmark arbejdes med RKV på tværs af uddannelsesområderne og i et samspil mellem uddannelser, virksomheder og den tredje sektor, som understøtter en for brugerne nyttig tilgang til "læring gennem hele livet".

Hvad laver NVR?

NVR er bygget op omkring en række aktiviteter:

- Indsamling, systematisering og udvikling af viden om anerkendelse af realkompetencer
- Udvikling af procedurer, principper, modeller og metoder
- Kompetenceudvikling for de der har opgaver med anerkendelse af realkompetencer
- Formidling af viden gennem konferencer, seminarer, nyhedsbreve og hjemmeside
- Formidling gennem bøger, rapporter, temahæfter og artikler
- Samarbejde og deltagelse i netværk

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
Telefon + 45 8755 1821

