

Fokus på RKV nr. 1

Baggrund, information, inspiration og oplæg til debat

Indhold

Forord	2
Den danske model	3
<i>Af Ulla Nistrup og Mette Ramsing Lindhardtzen, NVR</i>	
Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin	8
<i>Af Agnethe Nordentoft og Kirsten Aagaard, NVR</i>	
Forventninger, udfordringer og barrierer	14
Indblik i praksis:	
Individuel kompetencevurdering på VUC ...	17
<i>Af Erik Kempf og Helle Klodsskov, VUC Fyn</i>	
Dokumentation af realkompetencer – kan man det?	19
<i>Af Anne Marie Dahler-Larsen, Niels Larsen og Ellen Enggaard, NVR</i>	
Realkompetence – mere end en didaktisk udfordring	33
<i>Af Niels Henrik Helms, direktør, Knowledge Lab, Syddansk Universitet</i>	

Forord

Hermed har jeg den glæde at kunne præsentere ” Fokus på RKV” nr. 1, som er den første udgivelse fra NVR om realkompetencevurderinger. Fremover vil vi udgive et nummer af ”Fokus på RKV” hvert forår og efterår.

Opgaven med at anerkende realkompetencer er lovgivningsmæssigt lagt ud til institutionerne. Mange har derfor en opgave med at udfylde og tilrettelægge, hvordan man vil arbejde med dokumentation, vurdering og anerkendelse af realkompetencer. Der peges meget relevant i politiske udmeldinger fra både EU og undervisningsministeriet på, at arbejdet med anerkendelse skal være troværdigt, gyldigt og pålideligt for at skabe tillid til det. Det er derfor også nødvendigt at skabe fælles platforme og samarbejde om, hvordan arbejdet bedst muligt gribes an. Det er et stort og vigtigt arbejde med mange udfordringer. Udgivelsen af ”Fokus på RKV” fra NVR skal ses som et bidrag til kvalificering af arbejdet med RKV på tværs af alle interessenter og aktører.

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

Det vil primært være medarbejdere fra NVR, der skriver, fortrinsvis med afsæt i NVRs udviklingsprojekter. Der vil desuden blive bragt indlæg dels fra forskere eller andre eksperter og dels fra praksis med henblik på at give konkrete billeder på arbejdet med RKV.

I dette første nummer har vi valgt at skrive om grundlag og kendetegn ved den danske model og beskrive anerkendelse af realkompetencer som en opgave, der består af information, vejledning, afklaring og dokumentation forud for selve realkompetencevurderingen, hvor flere aktører kan indgå. Det gør vi i de første to artikler. Dernæst har vi interviewet flere personer, der i forskelligt regi arbejder professionelt med feltet, i forhold til hvad de ser som vigtige og principielle fokusfelter i kvalificeringen af RKV. Fra VUC har vi desuden bedt to undervisere om at fortælle, hvordan arbejdet konkret gribes an hos dem. Vi skriver selv fra NVR i et diskussionsoplæg om muligheder og vanskeligheder ved at dokumentere realkompetencer. Til sidst reflekterer en forsker over, hvorfor realkompetencetilgangen på mange måder udgør en udfordring for uddannelsessystemet og giver bud på, hvordan udfordringen kan skabe udvikling i den måde, vi tænker uddannelse på.

”Fokus på RKV” nr. 1 er også et oplæg til National Conference om RKV, som afholdes torsdag den 5. marts 2009, se www.nvr.nu

Med venlig hilsen

Kirsten Aagaard
Videncenterleder

Den danske model

Af Ulla Nistrup og Mette Ramsing Lindhardtzen, NVR

Formålet med denne artikel er at skitsere det, der kendetegner måden, hvorpå vi foretager realkompetencevurderinger i Danmark, dvs. *den danske model for realkompetencevurderinger*.

Realkompetencevurderinger i Danmark – et historisk rids

Anerkendelse af realkompetencer er blevet et væsentligt element i den aktuelle udvikling inden for voksen og efteruddannelsesområdet (VEU), ikke blot i Danmark, men også i resten af Europa. Det er således på dagsordenen i både EU, OECD og Nordisk Ministerråd, når strategier vedrørende kompetenceudvikling og livslang læring i en globaliseret verden drøftes. Når politikere er optaget af anerkendelse af realkompetencer, hænger det sammen med deres ønske om en mobil og fleksibel arbejdskraft, som har de kompetencer, der er brug for i samfundet. Rationalet i et samfundsperspektiv er, at anerkendelse af realkompetencer giver mulighed for bedre økonomisering med midlerne til uddannelse gennem mere effektiv og kortere efter- og videreuddannelse.

For det enkelte individ kan anerkendelsen af realkompetencer føre til øget motivation for læring, samtidig med at udgangspunktet for læring kan blive langt mere præcist på baggrund af afklaringen og vurderingen.

Tilbage i 2004 var anerkendelse af realkompetencer for første gang på dagsordenen i det danske folketing. I den forbindelse udkom den tværminteriel redegørelse "Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne – redegørelse til Folketinget", som var genstand for en bred politisk opbakning.¹ I redegørelsen kom en definition på realkompetencer, som siden har været brugt i lovgivningen, i bekendtgørelser og publikationer om realkompetencer herhjemme. Den lyder: *Realkompetencer omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer uanset hvor de er erhvervet*.

I Globaliseringsrådets rapport "Fremgang, fornyelse og tryghed – strategi for Danmark i den globale økonomi" fra 2006² lød målsætningen, at *alle skal have gode muligheder for at uddanne sig hele livet*, hvilket også skulle ses i forhold til Danmarks strategi for livslang læring. Det skulle opnås gennem bedre rådgivning og vejledning, gennem større sammenhæng og overskuelighed i uddannelsessystemet og via øget anerkendelse af realkompetencer.

Trepartsudvalget, bestående af arbejdsmarkedets parter og regeringen, var i 2006 ligeledes enige om at styrke indsatsen for voksnes læring, herunder

1 Redegørelsen er tilgængelig på Undervisningsministeriets hjemmeside <http://pub.uvm.dk/2004/real-kompetencer/>

2 Rapporten er tilgængelig på Globaliseringsrådets hjemmeside www.globalisering.dk/page.dsp?area=12 p.122

at øge muligheden for anerkendelse af realkompetencer. I rapporten "Livslang opkvalificering og uddannelse for alle på arbejdsmarkedet – rapport fra Trepartsudvalget" formuleredes en uddybning og konkretisering af, hvordan indsatsen for anerkendelse af realkompetencer skulle forankres og styrkes³.

De første (real)kompetenceafklaringer i Danmark blev foretaget allerede tilbage i 1995 inden for Arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) med programmet Individuel Kompetenceafklaring (IKA).⁴ På det tidspunkt var programmet udelukkende rettet mod ledige. Der blev heller ikke talt om realkompetencer eller vurderinger, men blot om kompetenceafklaringer. IKA havde til formål at styrke uddannelsesplanlægning for voksne ledige, dvs. IKA gav mulighed for at afklare, synliggøre og vurdere, hvad voksne kunne og gerne ville kunne i forhold til konkrete arbejdsmarkedsuddannelser. Resultatet af afklaringen var en individuel uddannelsesplan. Loven gav således ikke mulighed for at udstede beviser for det, deltageren i en IKA allerede kunne, og som deltageren derfor ikke havde behov for at lære.

Loven om IKA blev revideret flere gange i 2000, 2002 og 2004. I 2000 blev det bl.a. bestemt, at IKA skulle være målrettet alle voksne, og fra 2004 optrådte ordet realkompetencer for første gang i den nye AMU lov. I bekendtgørelsen hertil hedder det (§ 16): *Individuel kompetenceafklaring er realkompetencevurdering, der har til formål at afklare, vurdere, anerkende og dokumentere deltagerens kompetencer og danne grundlag for en individuel uddannelsesplanlægning inden for arbejdsmarkedsuddannelser og enkeltfag optaget i de fælles kompetencebeskrivelser.*

I år 2000, i forbindelse med en større uddannelsesreform om Bedre uddannelse, fulgte loven om Grundlæggende voksenuddannelse (GVU)⁵ som en del af videreuddannelsessystemet for voksne. GVU har samme mål og niveau som de erhvervsrettede ungdomsuddannelser og afsluttes med prøver og beviser tilsvarende erhvervsuddannelser, men er for voksne (over 25 år), der har relevant erhvervs erfaring inden for den ønskede erhvervsuddannelse. Som start på en GVU, foretager uddannelsesinstitutionen en individuel kompetencevurdering (IKV), som skal afdække personers praktiske og teoretiske realkompetencer med udgangspunkt i målene for den tilsvarende erhvervsuddannelse. Samtidig afdækkes, hvad personen mangler at lære i forhold til at opnå faglært status. Med udgangspunkt i realkompetencevurderingen udarbejdes en personlig uddannelsesplan for ansøgeren.

Med Lov nr. 556 af 10. juni 2006 blev lovgrundlaget for realkompetencevurderinger udbygget til at gælde alle uddannelser inden for voksen- og

3 Trepartsudvalgets rapport fra 2006 er tilgængelig på www.fm.dk/Publikationer/2006/Livslang%20opkvalificering%20og%20uddannelse%20for%20alle%20paa%20arbejdsmarkedet%20-%20rapport%20fra%20Trepartsudvalget%20-%20Sammenfatning.aspx p. 96

4 Jf. notat om regelgrundlaget og erfaringer med IKA fra august 2003 udarbejdet i forbindelse med TUP projektet: Målrettet kompetenceudvikling – IKA og fælles kompetencebeskrivelser som redskab til samarbejde med virksomhederne, Aarhus tekniske Skole www.ats.dk.

5 Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videreuddannelse for voksne nr. 488 af 31. maj 2000

efteruddannelsesområdet - fra AMU til diplomniveau.⁶ Loven har som konsekvens, at uddannelser inden for voksen- og efteruddannelsesområdet nu har pligt til at tilbyde alle at blive realkompetencevurderet med henblik på 1: adgangsbevis til uddannelser, som normalt har krav om bestemte fag som forudsætning for adgang 2: kompetencebevis, der erstatter et fag eller dele af et fag på en given uddannelse 3: et uddannelsesbevis, som erstatter en hel uddannelse. Lovens bærende principper vil blive skitseret nedenfor.

Dokumentationen er ansøgerens ansvar

Ansvaret for at dokumentere ens realkompetencer påhviler primært ansøgeren.

Undervisningsministeriet har i 2007 udviklet det elektroniske værktøj ”Min kompetencemappe” som hjælp til dokumentationen.⁷ Der er ligeledes taget initiativ til at etablere en række vejledningscentre for voksne rundt om i landet, der bl.a. kan støtte personer i afklaringsprocessen.

Dansk Folkeoplysnings Samråd (DFS), Danske Gymnastik- og Idrætsforeninger DGI m.fl. har ligeledes i samarbejde med undervisningsministeriet og SDU/ Knowledges Lab udviklet en række it-baserede værktøjer, der kan hjælpe den enkelte til at beskrive og dokumentere de realkompetencer, som man har fået ved at deltage i foreningslivet, folkeoplysningen eller i fritiden.⁸

Det er desuden væsentligt, at det for alle i Danmark er en *ret* at blive realkompetencevurderet inden for voksen- og efteruddannelsesområdet – men det er ikke en *pligt*. Det betyder, at det principielt altid skal være frivilligt og op til den enkelte selv at vurdere, om man ønsker at blive realkompetencevurderet. Realkompetencevurderinger er gratis for kortuddannede, hvilket medvirker til at mindske de økonomiske barrierer, der kan være for visse befolkningsgrupper i forhold til at få anerkendelse for realkompetencer.

I Danmark foretages realkompetencevurderingerne på uddannelsesinstitutionerne

Ansvaret for vurderinger af realkompetencer er i Danmark forankret i uddannelsessektoren. Det betyder i praksis, at det i Danmark er uddannelsesinstitutionerne, som står for den konkrete vurdering af folks realkompetencer, men også at realkompetencer altid skal vurderes op imod de formelle mål og kriterier, der er beskrevet for den enkelte uddannelse eller i forhold til de formelle adgangskrav. En konsekvens heraf er, at man naturligvis ikke kan få vurderet *alle* sine kompetencer, men blot dem, som kan vurderes at *svare til* de formelle læringsmål. I andre lande har man valgt modeller, hvor man også har mulighed for at anerkende en persons realkompetencer i forhold til virksomhedskrav. Disse vurderinger foretages af virksomheder eller selvstændige vurderingscentre.

⁶ Loven kan læses på Retsinformation www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25349

⁷ Se www.minkompetencemappe.dk

⁸ Se www.realkompetence-folkeoplysning.dk

Det er således uddannelsessektorens ansvar, at realkompetencevurderingerne skal være pålidelige og troværdige, og at de på ingen måde forringer kvaliteten af uddannelserne. Som en kvalitetssikring har man i Danmark besluttet, at en ansøger kan klage over en afgørelse, der er foretaget på baggrund af en realkompetencevurdering⁹. Klagen skal sendes til Kvalifikationsnævnet, som er en instans under CIRIUS. Nævnet består af en formand samt en række sagkyndige medlemmer, som tilsammen har sagkundskab inden for uddannelsesinstitutionernes enkelte fagområder. Uddannelsesinstitutionen har pligt til at informere den afviste ansøger om denne mulighed.

På en lang række punkter er der overensstemmelse mellem den danske model for realkompetencevurdering og EU's retningslinjer¹⁰. Det gælder spørgsmålet om respekten for den enkeltes privatliv, om sikring af lige og fair adgang, om sikring af adgang til individuel vejledning samt sikring af at proces, procedure og kriterier skal være transparente og underlagt kvalitetssikring bl.a. vha. professionelle medarbejdere i processen.

Men man kan spørge, om den danske model lever op til EU's anbefalinger om, at der skal være flere interessenter med i det etablerede realkompetencesystem og at realkompetencevurderingerne skal foretages af uvildige, så interessekonflikter kan forsøges elimineret.

Danmark er således blevet kritiseret for at lade uddannelsessektoren have ansvaret for vurderingerne¹¹. Det er blevet antydnet, at det er som at lade ræven vogte gæs – for hvad skulle være uddannelsesinstitutionernes incitament for at foretage realkompetencevurderinger, hvis det betyder, at institutionerne mister elever, studerende eller kursusdeltagere i den almindelige undervisning. At have dette vurderingsansvar vil stille krav til uddannelsesinstitutionerne om professionalisme og forståelse for, at læring kan foregå uden for de formelle uddannelsesinstitutioner. Fra dansk side har et vigtigt argument for at have denne tilgang til realkompetencevurderinger været, at det er i uddannelsesinstitutionerne, ekspertisen for vurderinger ligger¹². I vurderinger ved formelle uddannelser er der dog en censorinstans tilknyttet, der skal medvirke til sikringen af troværdighed og gyldighed i vurderingen. En sådan censorinstans arbejdes der ikke med i vurderinger af realkompetencer.

I den danske model for realkompetencevurderinger ligger der også en forståelse af, at det er muligt at løfte kompetencer, viden og færdigheder lært i en anden kontekst, ind i en uddannelsesmæssig kontekst. Jens Bjørnåvold¹³ påpegede tilbage i 2000, at læring er kontekstafhængig, og at viden tit er tavs eller situeret. Det betyder, at det derfor er vanskeligt at få doku-

⁹ Inden for AMU-området har man dog ikke denne klagemulighed.

¹⁰ European Commission(2004): Common European Principles for Validation of Non-Formal and Informal Learning www.ecotec.com/europeaninventory/publications/principles/validation2004_da.pdf

¹¹ Fx i Evalueringen af Grunduddannelse for voksne (GVU), Danmarks Evalueringsinstitut - EVA, 2007.

¹² Jf. bl.a. Realkompetencevurdering inden for voksen og efteruddannelse – en håndbog, UVM's håndbogsserie nr. 3 2008 p 24.

¹³ Bjørnåvold, Jens (2000) Making learning visible, CEDEFOP

menteret viden fra én kontekst, så det kan vurderes i en anden kontekst. Det stiller særlige krav til de metoder, der skal udvikles og gøres brug af i dokumentations- og vurderingsarbejdet med realkompetencer.

Selv om ansvaret for realkompetencevurderinger i Danmark er lagt hos uddannelsesinstitutionerne, så betyder arbejdet med anerkendelse af realkompetencer, at uddannelsesverdenens monopol på læring er blevet brudt. Den formelle uddannelsesverden skal i vurderingsprocessen netop forholde sig til og anerkende, at der kan læres på andre måde end i de formelle uddannelser. Heri ligger en stor udfordring for uddannelsesinstitutionerne.

Erfaringer med realkompetencevurderinger

Erfaringerne med at foretage realkompetencevurderinger i Danmark er meget forskellige for de enkelte uddannelsesområder. Inden for fx Arbejdsmarkedsuddannelserne og Erhvervsuddannelserne har man en del erfaringer, da man har været i gang forholdsvist længe, hvorimod man inden for Almen Voksenuddannelse (avu), de almengymnasiale uddannelser, Voksen Videreuddannelse (VVU) og Diplomuddannelserne kun er i sin spæde begyndelse. Realkompetencevurderinger for avu og det almengymnasiale område har først været mulige fra august 2008.

Det Nationale Videncenter for Realkompetencevurderinger (NVR) følger udviklingen inden for de forskellige uddannelsesområder og har et mål om at være et samlingssted for indsamling og udveksling af erfaringer. Det Nationale Center for Kompetenceudvikling, NCK, foretager ligeledes i efteråret 2008 undersøgelser af udbredelsen af arbejdet med realkompetencevurderinger i Danmark. Resultaterne af NVR's og NCK's undersøgelser og arbejde vil kunne følges på hjemmesiderne www.nvr.nu og www.nck.dk. Allerede nu kan man på disse hjemmesider læse om nogle af de erfaringer forskellige uddannelsesinstitutioner har gjort sig i forhold til arbejdet med realkompetencevurderinger.

Anerkendelse af realkompetence – en proces med flere trin

Af Agnethe Nordentoft og Kirsten Aagaard, NVR

I den danske model for realkompetencevurdering (RKV) skal en realkompetencevurdering foretages på uddannelsesinstitutionerne, og den skal altid sættes i forhold til uddannelsesbestemmelser i form af målformuleringer og kompetencebeskrivelser. Så er opgaven placeret, kunne man tænke, men nej, der er en række opgaver forud for selve vurderingen, som kan varetages af flere forskellige aktører. I lovgivningen hedder det direkte, at anerkendelse af realkompetence sker på baggrund af afklaring, dokumentation og vurdering af den enkeltes realkompetence.

Da det stadig er en ret ukendt sag, skal der formidles kendskab og viden om muligheden for at få anerkendelse for sine realkompetencer. Der skal vejledes og rådgives i forbindelse med den enkeltes afklaring og dokumentation af realkompetencerne. Ved at tænke de forskellige opgaver ind i en proces, ligger information, vejledning, afklaring og dokumentation forud for selve realkompetencevurderingen. Vi ønsker med denne artikel at belyse og bidrage til, at der skabes klarhed over, hvordan der er forskellige opgaver knyttet til arbejdet med anerkendelse af realkompetencer og vil pege på, hvordan forskellige professionelle opgaver har et forskelligt sigte i processen.

I lovgivningen fremgår det, at der skal træffes mange decentrale beslutninger om, hvordan opgaverne gribes an. Der er dermed mulighed for at vælge forskellige tilgange og prioriteringer af opgaven. Det er således en udviklingsopgave, som står foran os. Både internt på den enkelte uddannelsesinstitution og eksternt i forhold til de andre aktører. Vi vil opfordre til at skabe samarbejde om opgaven, også på tværs mellem de aktører, der primært har vejledningsopgaver, og de aktører, der primært har uddannelsesopgaver, i det formelle uddannelsessystem.

Vi har her valgt at afgrænse os til RKV i forhold til efter- og videreuddannelsessystemet og den lovgivning, som knytter sig hertil. Vi skriver således ikke direkte i forhold til RKV ved EUD og KVVU og MVU, hvor der er anden lovgivning. Vi er dog af den overbevisning, at der er en række principielle ting, som også vil kunne bruges i forhold til afklaring og udpegning af opgaver her.

Nogle udgangspunkter

Med udgangspunkt i den samlede lovgivning, i lov nr. 556 af juni 2007, vil vi fremhæve nogle vigtige kendetegn ved RKV processen.

Individet i centrum

Det er en individuel ret at få en realkompetencevurdering, og det grundlæg-



gende princip er frivillighed. Det er de individuelle realkompetencer, som er udgangspunkt og grundlag for realkompetencevurderingen. Den enkelte anmoder om en RKV og angiver den uddannelse, som er udgangspunktet for vurderingen. Det er ansøgerens ansvar at indsamle og fremlægge relevant dokumentation for de realkompetencer, der ønskes inddraget. Individet er altså i centrum, og det er individet, der får værdsat og får papir på sine kompetencer.

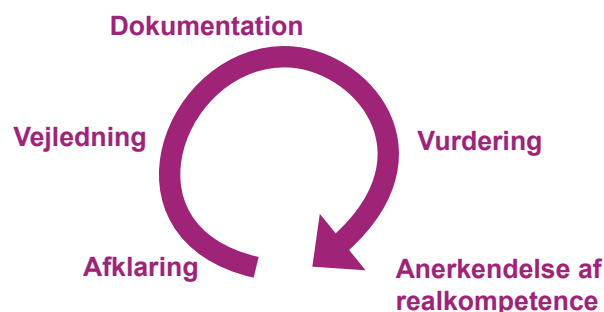
"Alt tæller med"

Der lægges i lovgivning og bekendtgørelser op til, at den realkompetence, der skal vurderes af uddannelsesinstitutionerne, omfatter den enkeltes samlede kvalifikationer, viden, færdigheder og kompetencer. Og de realkompetencer, "der tæller", er dem, der ækvivalerer med beskrivelserne af mål eller kompetencer i uddannelsesbestemmelserne¹. Det er derfor vigtigt at skærpe opmærksomheden på, hvad der kan tælle med i vurderingsgrundlaget og formidle mulighederne i et sprog, der matcher de konkrete målgrupper.

Med selve begrebet realkompetence udtrykkes der en forståelse af, at kompetencer også udvikles og vedligeholdes uden for det formelle uddannelsessystem, og selvfølgelig tæller formel uddannelse også med i vurderingsgrundlaget. Det kan drøftes, om forstavelsen "real" overhovedet er nødvendig, idet realkompetence i praksis er identisk med kompetence. Det kan bl.a. aflæses af, at der i lovgivningen tales om kompetencevurdering, og der udstedes kompetencebeviser. Det gælder fx ved AMU og avu og gymnasiale fag, hvorimod der fx ved diplomuddannelserne anvendes begrebet realkompetence. Det er dog det samme, der tales om. Det fælles er at omsætte det, den enkelte kan fra en sammenhæng – arbejdsplads, frivillige aktiviteter m.m. – til en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Realkompetenceprocessen

I Undervisningsministeriets udspil fremhæves, at det er en sammenhængende proces at få anerkendt sin realkompetence. Det illustreres i følgende model:



Anerkendelse af realkompetencer vil i praksis begynde med, at den enkelte bliver klar over, at det er muligt at få sine kompetencer afklaret og dokumenteret og dernæst vurderet med henblik på at få papir på dem. Det

¹ Se fx Håndbog om individuel kompetencevurdering i AMU. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1 - 2008

er den enkelte, der skal få øje på muligheden og tage initiativet. Både det brede vejledningsfelt og uddannelserne skal varetage opgaver, for at det bliver en god og meningsfuld proces for den enkelte. De forskellige aktører har forskellige opgaver, men skal være med til at sikre, at den enkelte oplever sammenhæng og smidighed i processen

Kvalitet

I lovgivningen pålægges uddannelserne at sikre kvalitet i realkompetenceprocessen.

Uddannelserne skal vælge redskaber og metoder, der sikrer pålidelighed og gyldighed i vurderingsgrundlaget og i selve vurderingen. Der skal etableres procedurer, der sikrer, at alt går rigtigt til, og sigtet med disse procedurer er gennemsigtighed og dokumenterbarhed.

Som ved anden evaluering i uddannelserne, prøver og eksaminer, skal det faglige niveau holdes, og uddannelsernes kvalitet må ikke forringes ved anvendelse af RKV.

Der er i den danske model ikke et princip om institutionsuafhængig og i den forstand uvildig vurdering, men der er etableret en klageinstans i form af Kvalifikationsnævnet, som omfatter klageadgang i forbindelse med de videregående uddannelser (www.ciriusonline.dk/Default.aspx?ID=9339).

Information, vejledning og afklaring: de første trin i realkompetenceprocessen – en opgave for vejledere

Som nævnt er det stadig ikke en alment kendt sag, at det er muligt at blive realkompetencevurderet. Undervisningsministeriet har iværksat en stor informationskampagne i foråret 2008 (<http://us.uvm.dk/amu/Kampagneom-realkompetencer.html?menuid=30>), men det må stadig konstateres, at få borgere i Danmark kender til muligheden. Der er altså en stor informationsopgave for vejlederne på de enkelte uddannelsesinstitutioner og for vejlederne tilknyttet Jobcentrene, Voksenvejledningsnetværkene, Studievalg og UU-centre. Også vejledere på daghøjskoler, produktionsskoler og højskoler har en opgave med at formidle viden om mulighederne. Endvidere har fagforeningerne og A-kasserne en chance for at motivere deres medlemmer til at bruge de nye muligheder. Vejlederen skal tydeliggøre over for borgeren, at dette er trin 1 i processen, og at der følger et trin 2, hvor det drejer sig om at dokumentere sine kompetencer op i mod konkrete uddannelsesbestemmelser.

Forskellige aktører kan således bidrage på forskellige måder til, at den enkelte kommer i gang med at få beskrevet og dokumenteret sine kompetencer med henblik på at opnå en RKV. Et nærhedsprincip er vigtigt, måske især i forhold til de kortest uddannede, der har en vis skepsis over for uddannelse. De aktører, der i forvejen har fat i borgerne, har en indgang til at motivere til RKV og videre formel uddannelse. At overvinde uddannelsesbarrierer er en opgave, der kun kan løses ved samarbejde mellem alle relevante aktører. Opgaven består både i information om muligheden samt om vejledning og rådgivning, der kan hjælpe borgeren i gang med at afklare sig og gøre sig de første overvejelser om, hvad man kan.

I denne fase er det det brede realkompetencebegreb, som er i anvendelse: Alt det du kan. Det kaldes også en divergent tilgang, som betyder, at man åbent tager afsæt i alle de kompetencer, den enkelte har. Dette er en tilgang, der for eksempel afspejles i forskellige CV-formater som det nationale "Min kompetencemappe" og det europæiske CV. Her opfordres den enkelte til at opregne alle sine kompetencer, erhvervet gennem både formel, ikke-formel og uformel læring. Til denne første afklaring eller identifikation af kompetencer kan en række metoder tages i brug: samtaler/interview, spørgeskemaer, selvevaluering, gruppeevaluering mv. Sigtet er eksplorativt og åbent, og formålet er, at den enkelte får sat ord på sine kompetencer, eksemplificeret hvad man kan og får startet en refleksion om, hvilken betydning det kan have i forhold til at gå i gang med yderligere læring eller uddannelse.

Denne del af det professionelle arbejde trænger til at blive udviklet og beskrevet. Hvad er det, man netop her skal gøre og med hvilke metoder, og hvordan kan man understøtte den enkelte bedst muligt i forhold til at finde frem til den uddannelse, det modul eller kursus, som kan være relevant. Det kan anbefales at skabe netværk om at løse opgaven, således at der anvendes metoder, som kendes på tværs, og som er genkendelige.

Dokumentation og vurdering: andet trin i realkompetenceprocessen – en opgave for uddannelserne

Uddannelsesinstitutionerne skal tilbyde RKV som et tilbud til den enkelte. Det er, som tidligere nævnt, den enkelte/ borgeren, der får foretaget en RKV og så at sige har ejerskab til det papir, der kommer ud af det.

Uddannelsen skal i dialog med den enkelte understøtte, at den dokumentation, der skal tilvejebringes, skal ses i forhold til en konkret vurdering i forhold til et givent uddannelseselement eller en hel uddannelse. Der er således en vejledningsopgave, som skal varetages af uddannelserne. Det er op til den enkelte at skaffe sig skriftlig og anden materiel dokumentation, som kan udgøre grundlaget for vurderingen, men uddannelserne skal klart formidle, hvad de forventer og vil acceptere med hensyn til typer og omfang af dokumentationen.

Dokumentationen kan bestå af udtalelser, beskrivelse af arbejdserfaringer, beskrivelse af erfaringer fra foreningsliv og frivilligt arbejde, kursusbeviser fra folkeoplysningen og private kursus- og uddannelsesudbydere samt dokumentation for både gennemførte og afbrudte formelle uddannelser. Dokumentation kan også finde sted gennem beskrivelser og refleksioner over de kompetencer, man er i besiddelse af, det kan ske fx gennem redskaber som logbog og portefolio. Der er principielt ingen grænser for typerne af dokumentation, men rent praktisk vil uddannelserne skulle vælge og beskrive, hvad de forventer og forlanger.

Det er en væsentlig opgave for uddannelsesinstitutionen at tydeliggøre hvilke kompetencer, der er relevante at dokumentere. Opgaven for den enkelte er ikke at kortlægge alt det, man kan, men kun det, der er relevant i forhold til den ønskede uddannelses mål og/eller kompetencebeskrivelse. Opgaven bliver så at foretage en vurdering af, om den enkelte kan det,

der er beskrevet i mål- eller kompetencebeskrivelserne. Tilgangen her kan beskrives som overvejende konvergent, hvor man tager stilling til, om den enkelte kan det, som svarer til beskrivelserne; altså om man kan noget bestemt. Det er her centralt, at uddannelsesinstitutionerne beskriver, hvilke kriterier man lægger til grund for sine vurderinger, og ligeledes hvilke tegn og indikatorer man lægger til grund for en vurdering af, om kompetencerne er til stede.

Ud over den dokumentation, som den enkelte kommer med, kan uddannelsen etablere situationer, hvor man kan vurdere kompetencerne i praksis. Det kan ske på arbejdspladsen eller i simulerede situationer. Det kan også være andre prøveformer og tests, der kan indgå i eller udgøre vurderingsgrundlaget. Metoderne kan være de samme som ved traditionel evaluering, eksamen og prøver, hvor fx observation af praktik og refleksion over praktik er kendte metoder.

Formålet er at tilvejebringe et troværdigt vurderingsgrundlag, som er velbeskrevet og at skabe sikkerhed for, at kvaliteten er i orden. Der ligger en omfattende opgave for uddannelserne i at beskrive hvilke procedurer, der er for RKV. Den enkelte skal have at vide, hvilke metoder der bruges og hvorfor. De kriterier der vurderes i forhold hertil, skal være eksplicite for at sikre gennemsigtighed i vurderingen. Man skal sikre, at den enkelte bliver retfærdigt og korrekt behandlet. Det kræver en meget høj grad af italesættelse af vurderingens form og indhold, hvilket måske betyder en ny opgave for uddannelserne i forhold til det at vurdere. Der forestår et samarbejde inden for de enkelte uddannelsesområder om at få defineret en fælles forståelse og udformning af kompetencemålene for alle de berørte uddannelser. Fælles vurderingskriterier og koordinering vil også styrke fagligheden og sikre, at de faglige niveauer kan opretholdes. Der er ikke i den danske model lagt op til en censorinstans i forbindelse med RKV, dvs. at der ikke er den form for indbygget kvalitetssikring, men udelukkende tale om faglig selvjustits.

Hvordan styrke den samlede proces

En måde hvorpå man kan arbejde for kvalitet i den samlede proces, er ved at arbejde bevidst med de to trin i processen og gøre det tydeligt, hvad der kendetegner dem hver for sig. Herigennem skabes der også mulighed for at vurdere, hvordan de kan spille sammen og understøtte hinanden og måske lige så vigtigt, hvad der kan være af vanskeligheder eller modsætninger herimellem. Trin 1 har sit afsæt i personens viden og kunnen, trin 2 har sit afsæt i et fagligt indhold i en uddannelse. I litteratur² og rapporter om RKV diskuteres det, hvordan en divergent og en konvergent tilgang netop kendetegner disse to tilgange³. De to tilgange ses som forskellige yderpunkter på et kontinuum; de skal ikke ses som enten eller, men snarere som tilgange, der er i spil i forskellig grad. Det gælder både i forbindelse med vejledningen i trin 1 og ved vurderingen i trin 2.

2 Per Andersson och Andreas Fejes: Kunskapens värde – validering i teori och praktik. Studenterlitteratur, 2005

3 Danielle Colardyn and Jens Bjørnåvold: The Learning continuity. Cedefop Panorama series 117, 2005

Et andet begrebspar, som bruges til at skabe bedre indsigt i, hvad der karakteriserer tilgangen ved en RKV, er begreberne formativ og summativ. Hvor den formative tilgang har et fremadrettet og en processuel tilgang til kompetencer, er den summative tilgang en resultatorienteret tilgang. En formativ tilgang ser vurdering som en del af den pædagogiske og didaktiske proces, hvor resultatet bruges i den videre læringsproces. Den summative vurdering er den, vi kender fra traditionel eksamen, hvor præstationen vurderes og takseres endegyldigt som et resultat på en given skala. Begge tilgange kan være i spil og de kan være nyttige at drøfte på tværs af de to trin.

Spørgsmålet om kompetencer kan overføres fra en kontekst til en anden og kan også kvalificeres ved en god dialog mellem den position, der har afsæt i at afdække, hvad personen kan i bred forstand og den position som tager afsæt i det faglige indhold og dermed spørgsmålet om personen kan det rigtige.

For de nævnte aktører er det i det hele taget en stor professionel og etisk udfordring at bidrage konstruktivt til den samlede realkompetenceproces for den enkelte. Man har forskellige fagligheder, interesser og etik, som man bidrager med i forhold til hele realkompetenceprocessen. At holde sig dette for øje er i sig selv en opgave imellem de forskellige professionelle parter.

Forventninger, udfordringer og barrierer

Synspunkter fra medlemmer af NVRs Nationale Referencepanel

Indledning

Videncentret har bedt personer, som er medlem af NVR's Nationale Referencepanel om synspunkter på forventninger, udfordringer og barrierer for udviklingen af RKV. Indholdet i panelets arbejde er drøftelse af lokale, regionale, nationale og internationale initiativer om anerkendelse af realkompetencer, eksisterende og nye aktiviteter i NVR og gensidig information om RKV. Referencepanelet har en rådgivende funktion for videncentret og sikrer viden og dialog om aftagere og brugeres behov, og interesser om anerkendelse af realkompetencer. Se kommissorium og medlemmer på www.nvr.nu.

Perspektiver i anerkendelse af realkompetencer – Anerkendelse af realkompetencer giver selvtillid

De interviewede blev spurgt til, hvilke spændende perspektiver de så i anerkendelse af realkompetencer. Hertil svarede Randi Jensen, sekretariatsleder for Daghøjskoleforeningen, at "det at du får syn for og får sat ord på det, du kan. Det betyder særlig meget for dem, der er vant til at se sig selv som nogen, der ikke kan noget - det giver virkelig et pift til selvtilliden, det giver mod på at lære nyt og du får nemmere ved at transformere en kompetence over i en ny sammenhæng". Dette fokus på værdien i anerkendelsen for den enkelte suppleredes af Kirsten Lotz, udviklingskonsulent ved Statens Center for Kompetence- og Kvalitetsudvikling: "Især for de kortuddannede er der brug for en mere "rummelig og gerne kollektiv" RKV, hvor der bredt kan tages udgangspunkt i den enkeltes liv (mit liv, mit job min fremtid). Det er ofte mennesker der ikke har særlige gode oplevelser med det formelle uddannelsessystem, og der er derfor brug for en "før fase", som kan hjælpe med at sætte fokus på alt det, som den enkelte kan og derved give en større selvtillid og lyst til at "kaste sig ind i et formelt uddannelsessystem". Herunder kan der også tages vare om problematikken med personer, som har læsevanskeligheder".

Uddannelsessystemets udfordringer

Lisa Schmidt, konsulent ved LO, ser demokratiseringen af uddannelsessystemet som et af de mest interessante aspekter ved indførelsen af anerkendelse af realkompetencer. "Set fra mit skrivebord er arbejdet med realkompetencevurdering helt grundlæggende et spørgsmål om, at vi demokratiserer uddannelsessystemet ved at anerkende, at der er alternative læringsmetoder end den rent teoretisk funderede. Gennem mange år har det formelle uddannelsessystem været med til at lægge et loft over jobmulighederne for mange medborgere ved ikke at anerkende andre læringsstile end den, uddannelserne selv har tilbudt. De kvalifikationer som mange – gennem deres job eller deres fritidsliv - alligevel fik lært sig, har vi nu blåstemplet som læring af lige så høj værdi som den traditionelle uddannelse". Uddannelsesinstitutionernes rolle i forbindelse med realkompetencevurde-

ring optager naturligvis alle de interviewede. Peter Müller, udviklingschef ved VUC Nordjylland, beretter, at i "et traditionelt uddannelsessystem som VUC påbegynder kursisten sit læringsforløb på fastsatte tidspunkter og gennemfører derefter et forløb, som afsluttes med en eksamen, hvor det måles, hvor meget af det bekendtgørelsesfastsatte faglige indhold kursisten har lært sig. Underviserkulturen i en sådan institution tager udgangspunkt i kendte tilrettelæggelser, en faglig progression understøttet af en ansvarlig lærer og med afsluttende prøve. Denne kultur udfordres i høj grad i forbindelse med realkompetencevurdering, da underviseren ikke ved, hvor og hvordan deltageren har opnået de faglige færdigheder og skal anerkende, at læringen har fundet sted i andre måske totalt ukendte kontekster og derfor ikke kan eksaminere ud fra et aftalt pensum". Han fortsætter: "Udfordringen i forbindelse med individuel realkompetencevurdering består primært i at minimere den usikkerhed, vejledere og undervisere føler ved denne måde at "eksaminere" på og dernæst udvikle en praksis, der sikrer gennemskuelighed og kvalitet for såvel vejleder/underviser som deltageren i hele processen med at dokumentere, vurdere og afklare den faglige kompetence".

Randi Jensen understreger, at uddannelsesinstitutionerne skal være opmærksomme på, at ansøgeren skal have kompetencer, som "*har samme værdi* i forhold til det område, uddannelsen retter sig imod". Men de skal altså ikke kunne *det samme*.

Udfordringer efter anerkendelse af realkompetencer for uddannelserne

Målet om, at uddannelse kan afkortes ved en realkompetencevurdering, stiller store krav til uddannelsens organisering. Kirsten Lotz påpeger, at "er der tale om korte forløb fx AMU-kurser af 3-5 dages varighed, virker det ikke realistisk først at gennemføre en RKV på måske en dag for at afkorte forløbet med 1-2 dage. Så vælger man at tage hele forløbet. Der er altså en rent logistisk udfordring her". Hun pointerer også det forhold, at det stort set er "umuligt at samle hold så en given uddannelse kan gennemføres med hensyntagen til den enkeltes RKV". Denne pointe suppleres af Tina Bøgehave, næstformand LVU: "Der ligger en stor udfordring i at få tilrettelagt undervisning på baggrund af realkompetencevurderingen, da vurderingen jo er individuel og derfor meget forskellig. Der er grænser for, hvor meget man kan splitte et fag op, hvis der fx også skal være progression. Hvordan tilrettelægger institutionen et forløb i fx kun den skriftlige del af engelsk niveau D for en person? Det fordrer, med mindre at man kan samle et hold, at der gives individuel undervisning, at kursisten er en form for selvstuderende. Dette problematiseres af, at en rigtig stor del af kursisterne på AVU ikke kan "klare" at være selvstuderende, men har brug for holdundervisning. Man kunne opprioritere værkstedsundervisningen, hvor kursisten kan arbejde med det vedkommende nu skal med støtte fra en lærer. Det vil kræve et direkte taxameter til værkstedsundervisning".

Realkompetencer – ALT det du kan

I forhold til anerkendelse af realkompetencer i et fremtidigt perspektiv har flere af Referencepanelets deltagere fokus på det forhold, at man i den

danske model kun har valgt at anerkende i forhold til de kompetencer, som er beskrevet i relation til de enkelte uddannelsers målbeskrivelser. Kirsten Lotz siger: "I dag er der fra UVM's side lagt op til, at en RKV udelukkende foretages i forhold til en given uddannelsesbeskrivelse og det er problematisk, når vi taler om, at "det handler om alt det du kan". Hvordan får man vurderet og godskrevet de kompetencer som, er erhvervet fx i 3. sektor, hvis ikke kompetencerne lige kan genfindes i en uddannelsesbeskrivelse?" Peter Müller uddyber dette synspunkt ved også at pointere uddannelsesinstitutionernes egne begrænsninger i forhold til at måle på kompetencer til fx eksamen. " Ligesom det det sker i privat- og arbejdslivet udvikles og styrkes deltagerens personlige og sociale kompetencer i en ordinær uddannelse. Dette er en vigtig del af at deltage i undervisning som en social begivenhed. Disse kompetencer vurderes ikke i en eksamenssituation, men netop fordi deltageren har færdedes i andre miljøer ville det være optimalt, hvis der på sigt kan opnås et samarbejde mellem VUC, AMU- og erhvervsskoler samt 3. sektor om på samme tid at afklare en persons faglige, almen, personlige og sociale kompetencer".

Indblik i praksis: Individuel kompetencevurdering på VUC

Af Erik Kempf og Helle Klodsskov, VUC Fyn

På VUC FYN & FYNs HF-kursus er planlægningen af realkompetencevurderingen kommet godt fra start. Med et stort og omfattende forberedelsesarbejde er vi nu parate til at modtage de første IKV-ansøgere.

Vi har forberedt procedurer og konkrete forløb i mange fag på almen vokseuddannelse (avu) og på hf. På begge områder har lærere været med til at udvikle fagmaterialer, der kan anvendes til afklaring i deres fag.

Der er også udviklet planer for selve afviklingen, for kvalitetssikring og markedsføring af et IKV-forløb og for den administrative håndtering.

VUC Fyn startede dog ikke helt på bar bund. I 2007 deltog vi i et pilotprojekt under Undervisningsministeriet. Heri deltog også VUC Kolding og VUF, Voksenuddannelsescenter Frederiksberg. En styregruppe og 6 lærere sørgede for at opstille vejledende eksempler på, hvordan vi kunne gennemføre konkrete IKV-forløb med dokumentation, afklaring og anerkendelse af erhvervede kompetencer, der var på niveau med målene i fagene dansk og matematik.

Der blev udarbejdet et eksempel på en konkret procedureplan for et IKV-forløb fra første dag en ansøger møder op i vejledningen, via indsamling af dokumentation og faglig afklaring i samtaler og tests til den afsluttende vurdering og anerkendelse. Forløbet afsluttes med udstedelse af helt bevis eller delbevis for de reelt dokumenterede kompetencer.

I pilotprojektet udvikledes endvidere fagplaner og procedurer for de enkelte fag. Fagplanerne indeholder metoder, afklaringsmaterialer og tests, der som slutmål opfylder kravene i fagenes lære- eller læseplaner. Procedurer og materialer blev afprøvet på 12 kursister.

Efter pilotprojektet har VUC FYN & FYNs HF-kursus fra januar 2008 selv iværksat en udfoldelse af erfaringer herfra gennem udvikling af nye fagplaner, så vi er dækket godt ind i en bred vifte af kernefag på avu og hf. Til at understøtte den administrative håndtering er der udviklet en "IKV grønspættebog" til lærere, vejledere og administrative medarbejdere.

Udviklingen af IKV fagplaner har endvidere i Lederforeningens regi inddraget andre VUC'er i landet og der er lavet en fælles aftale med CFV i Sønderjylland om offentliggørelse af materialerne i deres materialebank. Materialerne er vejledende og tænkt som inspiration for andre. Alle VUC'er i DK vil få adgang til at bruge dem, og det er endvidere tanken, at de skal videreudvikles, og at andre gennemprøvede fagplaner/materiale sæt ligeledes placeres i materialebanken. Kreative, nye forslag er meget velkomne.

Et landsdækkende netværk for IKV lærere og vejledere er ved at blive oprettet i den fælles elektroniske platform Fronter. Desuden planlægger Lederforeningens erfa-gruppe at udgive et IKV nyhedsbrev, der kan læses på www.vuc.dk.

Vi ved, at mange borgere går rundt med reelle faglige kompetencer, der aldrig er blevet vurderet og anerkendte. Det er fx kompetencer, der er erhvervet i privatlivet, i fritidslivet eller på arbejdspladser rundt omkring, eller det er delkompetencer tilegnet i afbrudte uddannelsesforløb.

Hvis en borger ønsker at få papir på de af sine kompetencer, der svarer til målene for fagene i avu eller på det almengymnasiale område, står vi nu parate til at modtage dem og give en valid afklaring, vurdering og anerkendelse.

Vores studie- og uddannelsesvejledere er klædt på til at kunne spotte mulige IKV deltagere og/eller planlægge og iværksætte individuelle realkompetenceafklaringsforløb i samarbejde med kompetente faglærere.

Dokumentation af realkompetencer – kan man det?

Af Anne Marie Dahler-Larsen, Niels Larsen og Ellen Enggaard, NVR

1. Dokumentation af realkompetencer

Det er den enkelte person, der er ansvarlig for at fremskaffe dokumentation for at dokumentere sine realkompetencer. Til den proces kan personen i et vist omfang hente hjælp i vejledningssystemet og i den vifte af redskaber, der i forskellige regier er udviklet præcis til dokumentation af realkompetencer. Som udgangspunkt står det folk frit for, hvordan de dokumenterer deres kompetencer, men det ser ud som om – om end omfanget af faktiske realkompetencevurderinger stadig er begrænset – at en lang række uddannelsesinstitutioner på deres respektive hjemmesider henviser ansøgere til "Min kompetencemappe" som dokumentationsredskab, hvis de ønsker at søge om at få vurderet, og i bedste fald anerkendt, deres realkompetencer. Det er imidlertid ikke ligegyldigt, hvilket redskab man anvender til at dokumentere sine kompetencer med, forstået på den måde, at de forskellige redskaber har nogle indbyggede forståelser af, hvad kompetencer er, og forskellige måder at gøre kompetencer op på. Redskabet medkonstruerer med andre ord de kompetencer, som det skal bidrage til at dokumentere. I denne artikel ser vi på, hvordan tre forskellige redskaber forstår kompetencebegrebet, og det vil vi gøre ved forsøgsvis at undersøge, hvorledes de tre redskaber forholder sig til følgende fire elementer i en kompetenceforståelse: handling, viden, kontekst og person. Hensigten er ikke at sammenligne de tre tilgange og vurdere deres egnethed som dokumentationsredskaber, men at efterprøve, om man med denne tilgang kan vise, at forskellige redskaber konstruerer kompetencer på forskellig vis.¹

2. Kompetencer – kan de overhovedet dokumenteres?

Kompetencebegrebet er et relativt nyt begreb i den uddannelsespolitiske diskurs, et begreb som kan siges at have givet baghjul til begreber som kvalifikationer og intelligens som mål for den enkeltes formåen. I uddannelsesmæssige sammenhænge peger kompetencebegrebet på, at uddannelsesinstitutionerne står over for nye udfordringer, som ikke kan løftes ved alene at fokusere på kvalifikationer (Wiedeman, 2007: 154), og knytter sig til de udfordringer det enkelte menneske står overfor i det senmoderne samfund. Herom skriver Bente Jensen:

"Fra et kompetencesynspunkt er det især betydningsfuldt, at det enkelte menneske bliver udsat for en enorm påvirkning, som det skal forholde sig til, handle i, og forsøge at skabe mening i .. det enkelte menneske kommer i centrum for sin egen udvikling af identitet, selvforståelse og kompetence – i modsætning til tidligere kulturelle perioder, hvor der var tale om at følge de på forhånd fastlagte kvalifikationer og handleanvisninger" (Jensen, 1999: 5)

¹ Artiklen skal ses som en præsentation af indledende metodiske overvejelser med hensyn til hvordan man kan analysere og sammenligne forskellige dokumentationsredskaber, og den præsenterede tilgang udgør eet skridt i et større metodeudviklingsarbejde i NVR.

Mens kvalifikationsbegrebet refererer til en slags statisk opgørelse af "det jeg kan" og hører sammen med "industrisamfundets arbejdsdelte struktur" (Herman, 2005:12), betegner kompetencebegrebet en proceskategori, der kobler sig til kulturelle processer som individualisering og globalisering, ikke så meget noget man kan, som noget man gør. Kompetence er et performativt begreb (ibid.), hvilket afspejles i følgende bestemmelse af kompetence:

"Kompetence er evnen og beredskabet til gennem en handling at møde en udfordring, hvor det ofte underforstås, at udfordringen ikke er givet, men kontekstafhængig, ikke er rutinemæssig, men ny og ikke på forhånd afspejlet i bestemte succeskriterier, men derimod i et åbnet udfald." (Herman, 2005: 9)

Denne bestemmelse er én blandt mange. Vi vil ikke her diskutere forskellige definitioner af kompetence, men fokusere på fire forhold, der ifølge Herman (ibid.) går igen i forskellige bestemmelser af kompetencebegrebet, nemlig handling, viden, kontekst og person.

- Kompetencer viser sig i aktiv handling (i modsætning til kvalifikationer, som man kan besidde uden at omsætte dem).
- Kompetence forudsætter og omsætter viden. Viden behøver ikke at tage form af sand eller autoriseret viden, men kan være tavs eller kropslig.
- Kompetencer er situative, kontekstuelle og bundet til skiftende vilkår for, hvad der er rigtigt og forkert. Den kompetente handling er altså ikke givet og kan ikke bestemmes på forhånd.
- Kompetencer er ikke forankret i en bestemt rolle eller funktionsbestemmelse, men knyttet til en person. Kompetencebegrebet udfordrer grænsen mellem profession og person (Herman 2005: 9)

Ovenstående pinde peger på en række metodiske udfordringer mht. at dokumentere realkompetencer: Hvordan dokumenteres den performative dimension? Kan man sandsynliggøre at kompetencer, der er oparbejdet og dokumenteret i én situation, kan bringes i spil i andre endnu ikke kendte situationer? Hvordan dokumenterer man den viden, der omsættes i kompetencen? Hvordan afdækker man i det hele taget tavs og kropslig viden? Kan man beskrive kompetencer adskilt fra de konkrete situationer og kontekster, kompetencen oparbejdes og udfolder sig i? Hvis man oparbejder kompetencer og handler kompetent i et givet socialt fællesskab og en given social kontekst, betyder det så, at man som individ kan have og dokumentere kompetencen i andre sammenhænge?

3. Dokumentationsredskaber

Der er dog, de metodiske besværligheder til trods, henover de seneste år udviklet en række tilgange og redskaber til dokumentation af realkompetencer, både i forhold til virksomheder, til uddannelsesinstitutioner og til den tredje sektor. Der er lagt mange kræfter i at udvikle redskaber, som fanger kompetencebegrebet, og som afspejler de kompetencer, som man i særlig grad tænkes at udvikle inden for en bestemt sektor. Redskaber, som den

enkelte, evt. i samarbejde med en vejleder, sparringspartner eller lignende, kan benytte til at dokumentere sine kompetencer med, har ofte karakter af en kombination af et CV og et spørgeskema (oftest elektronisk) med en række mere eller mindre åbne spørgsmål designet til at afdække specifikke kompetencer. Dokumentationen omfatter dels det udfyldte spørgeskema og dels bilag i form af fx eksamensbeviser, kursusbeviser, udtalelser fra relevante arbejdsgivere m.m. Nogle elektroniske redskaber genererer på baggrund af spørgeskemaet en kompetenceprofil, der giver et grafisk billede af personens forskellige kompetencer.

I det følgende vil vi beskrive tre forskellige redskaber til dokumentation af realkompetencer med fokus på, hvordan de respektive redskaber "forstår" og konstruerer kompetencer. De tre forskellige redskaber er valgt, fordi de repræsenterer tre forskellige tilgange til eller måder at operationalisere kompetencebegrebet på og fordi de således tydeliggør artiklens pointe, nemlig at måden man dokumenterer realkompetencer på er med til at konstruere *kompetencer* i et bestemt billede. De tre redskaber er

- www.minkompetencemappe.dk
- www.realkompetence-forening.dk
- www.kompetenceweb.dk

3.1. www.minkompetencemappe.dk

Beskrivelse af redskabet

Min kompetencemappe er udarbejdet af Teknologisk Institut og lanceret af Undervisningsministeriet i september 2007. Ministeriet opridser tre formål med at dokumentere realkompetencer vha. Min kompetencemappe. Man skal dokumentere sine realkompetencer:

- Hvis man vil i gang med voksen- og efteruddannelse og ønsker en individuel kompetencevurdering på en uddannelsesinstitution,
- Hvis man vil søge nyt job, eller hvis man sammen med sin nærmeste leder skal planlægge sin efteruddannelse og kompetenceudvikling.
- Hvis en virksomhed ønsker at få overblik over medarbejdernes kompetencer eller ønsker at iværksætte.

Redskabet findes på nettet i elektronisk form og er tænkt som en e-portfolio. Den kan også printes ud og anvendes i papirform. Det er ligesom [realkompetence-forening.dk](http://www.realkompetence-forening.dk) bygget op som et struktureret spørgeskema, og indeholder følgende elementer:

1. **Kort om mig selv** (navn, adresse, tlf., køn, mailadresse, evt. særlige oplysninger)
2. **Min uddannelsesbaggrund** (antal år i grundskole, uddannelser som er gennemført, uddannelser som er delvist gennemførte, uddannelse som man er i gang med, gennemført efteruddannelse/kurser, delvis gennemført efteruddannelse/kurser, certifikater)

3. **Min erhvervserfaring** (ansættelsesforløb nr., ansættelsessted, erhvervsområde, egen virksomhed, funktion/jobtitel, varighed af ansættelsesforløb, typiske arbejdsopgaver, eksempler på "produkter"/opgaveløsninger)
4. **Mine erfaringer fra fritids- og foreningsliv samt folkeoplysning** (kursusforløb, faglige emne/indhold, udbyder, varighed, forening, foreningens navn og formål, aktivperiode, beskrivelse af erfaringer opnået i foreningen, fritidsaktiviteter og interesser)
5. **Mine kompetencer**
(se nedenfor)
6. **Dokumentation og præsentation** (liste over vedlagt dokumentation)

De kompetencer der dokumenteres med redskabet er:

- Faglige kompetencer
- Samarbejds- og planlægningskompetencer
- Lærings- og udviklingskompetence
- Kommunikation og formidling
- At arbejde med tal
- IT – kompetencer

De faglige kompetencer beskrives ved at fortsætte sætningerne: "Jeg har faglig viden om..." og "Jeg har faglige færdigheder i..." og personen skal på en trepunktsskala angive niveauet af kompetencer, hvor 1 = begrænset erfaring/indsigt, 2 = nogen erfaring/indsigt og 3 = stor erfaring/indsigt.

Faglige kompetencer konstitueres således af elementerne viden, færdigheder, erfaring og indsigt. Til de øvrige kompetencer er der knyttet en række udsagn, og personen skal på en trepunktsskala angive hvor øvet/erfaren han eller hun er med fx "at arbejde i selvstyrende grupper/team" (indikator for samarbejds- og planlægningskompetence).

I tillæg til det udfyldte skema vedlægges der dokumentation i form af kopier af beviser/udtalelser. Min kompetencemappe er udviklet til brug bl.a. i uddannelsessektoren, og en række uddannelsesinstitutioner, herunder professionshøjskoler, erhvervsskoler og VUC'er peger på "Min kompetencemappe" som dokumentationsredskab af realkompetencer på deres hjemmesider.

www.minkompetencemappe.dk
– Handling, viden, kontekst og person

Handlingsdimensionen er stort set fraværende i beskrivelsen af realkompetencerne. Man har for hver enkelt kompetence mulighed for at skrive, hvorfra man har kompetencen, ligesom man kan vedlægge beskrivelser

af, hvad man har lært, fx i foreningsarbejde, og hvilke kompetencer man mener, det har ført til. Men det er ikke givet, at sådanne beskrivelser vil tydeliggøre handlingsdimensionen. Erfaringsbegrebet angiver selvfølgelig, at man har udført en handling inden for et givet felt, og man kan hævde, at f.eks. ”stor erfaring med at fremlægge noget mundtligt, så det kan forstås af andre” (indikator på kommunikativ kompetence), er en indikator for handlingsdimensionen.

Viden dokumenteres især i form af faglig viden om forhold, som personen selv angiver: ”Jeg har faglig viden om ...” i forhold til faglige kompetencer. *Omsætning af viden* indikeres i nogen grad under lærings- og udviklingskompetence ved indikatorerne ”erfaring med at sætte mig ind i nye områder” og ”erfaring med at medvirke i gennemførelsen af nye måder at løse opgaver på”, men indgår ikke i kompetenceforståelsen generelt.

Konteksten for den kompetente handling kan, ligesom handlingsdimensionen, inddrages ved at personen for hver enkelt kompetence har mulighed for at skrive, hvorfra man har kompetencen, ligesom man kan vedlægge beskrivelser af, hvad man har lært, fx i foreningsarbejde, og hvilke kompetencer man mener, det har ført til. Det er ikke givet, at sådanne beskrivelser vil inddrage konteksten for den kompetente handling. Kompetencerne beskrives ved hjælp af redskabet adskilt fra konkrete situationer og kontekster.

Kompetencerne, der dokumenteres vha. redskabet, er knyttet til *en person* – til den person, der anvender redskabet og ikke til en bestemt profession eller funktion.

Kommentarer i øvrigt

Værktøjet bygger ikke på en eksplicit teoretisk referenceramme. Viden, færdigheder og erfaring er centrale begreber i kompetenceforståelsen, og spørgsmålet er, om erfaringsniveau som indikator for de forskellige kompetencer, kan fange kompleksiteten i kompetencebegrebet. Man kan hævde, at det der først og fremmest dokumenteres med værktøjet, er faglig viden, færdigheder samt tidligere erfaringer.

3.2. www.realkompetence-forening.dk

Beskrivelse af redskabet

www.realkompetence-forening.dk er et redskab til dokumentation af realkompetencer oparbejdet i foreningslivet. Det er udviklet for Undervisningsministeriet af Knowledge Lab, Syddansk Universitet, og er et delredskab under ”Min kompetencemappe”, som desuden omfatter et redskab til dokumentation af realkompetencer oparbejdet gennem frivilligt socialt arbejde og et redskab til dokumentation af realkompetencer opbygget gennem folkeoplysning. Udviklingsarbejdet er sket i samarbejde med brugere og organisationer fra folkeoplysningen, det frivillige arbejde og foreningslivet. Værktøjet er webbaseret og udformet som et online spørgeskema. Redskabet indeholder en udførlig vejledning til brugeren til udarbejdelse af real-

kompetencebeskrivelsen. Spørgeskemaet er delt i to dele; i første del skal personen beskrive den forening, han eller hun har været eller er medlem af, samt sine aktiviteter og særlige opgaver. Der spørges til følgende forhold:

- navn
- foreningsnavn
- din rolle i foreningsarbejdet
- beskrivelse af foreningen (formål, aktiviteter, målgruppe, projekter m.v.)
- din aktivitet og særlige opgaver i foreningen (hvilken rolle havde du, hvad lavede du, hvor længe var du med foreningen m.v.)
- har du en sparringspartner

I spørgeskemaets anden del beskrives personens kompetencer. Kompetencerne er opdelt i:

- sociale kompetencer
- organisatoriske kompetencer
- selvledelseskompetencer
- kommunikative kompetencer
- interkulturelle kompetencer
- kreative-innovative kompetencer
- læringskompetencer
- IT-kompetencer

For hver af kompetencerne er der udarbejdet en beskrivelse af kompetencen, samt 3-5 nøgleord, som knytter sig til kompetencen. Personen skal udelukkende besvare spørgsmål i relation til de kompetenceområder, der er relevante i forhold til karakteren af det foreningsarbejde, han eller hun har deltaget i. Der spørges forud for hvert kompetenceområde om man har mulighed for at bruge og udvikle sine [fx sociale] kompetencer i foreningsarbejdet. Hvis man svarer nej, går man videre til næste kompetence; hvis man svarer ja præsenteres man for 10 udsagn, der knytter sig til det specifikke kompetenceområde. Her skal man på en likertskala med 5 kategorier angive i hvilken grad udsagnet passer på én. Man må højst springe to udsagn over. Man har mulighed for at angive et eller flere eksempler på, hvor og hvordan man har demonstreret angivne kompetencer. Hvis man mener, man har oparbejdet kategorier af kompetencer, som ikke omfattes af skemaets kategorisering, har man mulighed for at tilføje disse. På baggrund af besvarelsen genereres en kompetenceprofil, som dels omfatter personens beskrivelser og dels en grafisk præsentation af kompetencerne.

Det anbefales at udfylde skemaet sammen med en sparringspartner af hensyn til kompetencebeskrivelsens troværdighed: "Din kompetencebeskrivelse vil dog blive mere troværdig, hvis du arbejder sammen med en sparringspartner". Der anvises en arbejdsprocedure, når realkompetencebeskrivelsen laves sammen med en sparringspartner, ligesom der er en

vejledning til sparringspartneren. Sparringspartneren skal underskrive det færdige dokument.

www.realkompetence-forening.dk **– Handling, viden, kontekst og person**

Handlingsdimensionen i forhold til de enkelte kompetencer inddrages i dokumentationen på to måder. For det første ved at personen i forhold til hver enkel kompetence har mulighed for at give eksempler på, hvorledes han eller hun har demonstreret sine kompetencer. For det andet ved at den række af udsagn, som er knyttet til den enkelte kompetence, er formuleret i et "aktivt" sprog. Eksempelvis er følgende udsagn indikatorer på, om personen er socialt kompetent: "Jeg hjælper med at løse konflikter", og "Jeg tager ansvar, så fælles opgaver bliver løst".

Vidensdimensionen konstrueres først og fremmest som omsætning af viden. Kun i forhold til interkulturelle kompetencer optræder viden om et genstandsfelt, som et nøgleord, der er med til at beskrive kompetencen. Som indikator herfor anvendes udsagnet: "Jeg sætter mig ind i viden om andre kulturer". I forhold til organisatoriske kompetencer er "organisationsforståelse" et nøgleord, og i forhold til IT-kompetencer indgår nøgleordet "kendskab til programmer og internet". *Omsætning af viden* indgår især i forhold til læringskompetencer, IT-kompetencer og interkulturelle kompetencer. I forhold til læringskompetence optræder eksempelvis følgende indikatorer (udsagn): "Jeg har lyst til at lære nyt", og "Jeg bruger det jeg lærer, fx på kurser, i foreningsarbejdet". Ideen om at anvende en sparringspartner i dokumentationsprocessen kan evt. bidrage til, at *tavs viden eller ikke erkendt viden* synliggøres og dokumenteres.

Konteksten for den kompetente handling kan – ligesom handlingsdimensionen – inddrages ved at personen beskriver, hvorledes han eller hun har demonstreret sine kompetencer, men de kan også beskrives adskilt fra konkrete situationer og kontekster. Indikatorerne (udsagnene), som ligger til grund for kompetenceprofilen er abstrakte i den forstand, at de ikke relateres til konkrete situationer.

Kompetencerne, der dokumenteres vha. redskabet, er knyttet til *en person* – til den person, der anvender redskabet og ikke til en bestemt profession eller funktion.

Kommentarer i øvrigt

Kompetencebegrebet i redskabet har ikke nogen eksplicit teoretisk referenceramme, men kategoriseringen af kompetencer er inspireret af og ligger tæt op ad kategoriseringen af kompetencer i det Nationale Kompetence Regnskab (NKR). IT-kompetencer og organisatoriske kompetencer indgår ikke som overordnede kategorier i NKR, mens NKR også omfatter literacy, demokratisk kompetence, natur- og miljø kompetence samt helbreds- og kropskompetence.

Kompetenceforståelsen er tydelig specificeret i den forstand, at nøgleord og indikatorer for hver kompetence giver et detaljeret billede af, hvorledes den enkelte kompetence skal forstås.

Dokumentationsredskabet fremstår med dets udvalgte kompetencer med tilknyttede nøgleord, indikatorer og ratingsystem, som en slags normativ model for det gode eller kompetente menneske, i det senmoderne samfund, og afspejler en menneskemodel, som er samfundsmæssigt værdsat. Eksempelvis fortæller indikatorerne (her er udvalgt én indikator for hver kompetence), at det er værdifuldt at kunne:

- Arbejde med mennesker, som man ikke har det godt med
- Skabe sammenhæng i en kompliceret hverdag
- Være parat til at yde en ekstra indsats for at nå sine mål
- Opnå det man vil når man kommunikerer med andre
- Lide at omgås mennesker, der har en anden livsstil, uddannelsesbaggrund eller erhverv
- Omsætte nye idéer til noget, der kan bruges i praksis
- Sætte mål for hvad man vil lære
- Afprøve nye måder at kommunikere på over internettet

Selvom redskabet er udviklet til at dokumentere de kompetencer, der oparbejdes i den tredje sektor, er de kompetencer, der kan dokumenteres og hermed fremstilles vha. redskabet i vid udstrækning sammenfaldende med de kompetencer, der ønskes i erhvervslivet (og evt. ville kunne aflæses af stillingsannoncer).

Redskabet er blevet gennemgået og vurderet i forbindelse med projektet "Dokumentation af højskolekompetencer – dokumentationsformer og aftagerperspektiver" (Hutters og Bæk Nielsen, 2008). Her vurderes det, at spørgsmålene er vanskelige at forstå og er formuleret i et sprog, der ligger langt fra hverdags sproget (ibid.: 11). I tråd hermed kan man hævde, at en vurdering af hvor man befinder sig på likertskaalen i forhold til en række af indikatorerne, kræver en omfattende selvindsigt og – refleksion.

3.3. www.kompetenceweb.dk

Beskrivelse af redskaberne

Kompetenceweb blev etableret i forbindelse med kommunesammenlægningerne i januar 2007. Hjemmesiden, der rummer forskellige værktøjer til afklaring og udvikling af kompetencer, er udviklet i et samarbejde mellem KL (Kommunernes Landsforening) og KTO (Kommunale Tjenestemænd og Overenskomstansatte). Kommuneinformation A/S har udviklet de tekniske løsninger.

Målgruppen for kompetenceweb er ledere og medarbejdere i kommunerne og er tænkt som et redskab arbejdspladsen/forvaltningen/hele kommunen/kommunegruppen kunne bruge i arbejdet med at finde ud af, hvad medarbejderne kunne og ville efter opgave- og strukturreformen.



Hjemmesidens værktøjer er tænkt som afklaringsværktøjer i forbindelse med kompetenceudvikling, og der findes på hjemmesiden, i tillæg til værktøjerne, øvelser for enkeltindivider og grupper i at reflektere over egne og organisatoriske kompetencer og udviklingsmål samt skabeloner til udarbejdelse af hhv. udviklingsplan og medarbejderudviklingssamtaler. Afklaringsprocessen skal lede frem til, at medarbejderen får sit eget kompetencekort, der omfatter:

Stamoplysninger om medarbejderen, bl.a. alder, uddannelsesbaggrund, stillingsbetegnelse, anciennitet, særlige erfaringer mv.

- Medarbejderens 3 faglige og 5 personlige kernekompetencer.
- Medarbejderens ønsker til fremtidigt jobindhold.
- Og evt. medarbejderens vision for sit fremtidige arbejdsliv.

De fire værktøjer til kompetenceafklaring kaldes hhv. metode A, B, C og D og beskrives som følger på hjemmesiden:

Metode A

Denne metode kan bruges til den enkeltes egen refleksion og udfyldelse af kompetencekort, men er også meget velegnet som afsæt for en dialog med en kollega eller med nærmeste leder. Metode A er en oversætter-metode, som forsøger gennem en beskrivelse af opgaver at oversætte disse til kompetencer. Metoden er særligt velegnet for medarbejdere, der har vanskeligt ved at beskrive eller finde tydelig inspiration til beskrivelse af egne kompetencer.

Metode B

Denne metode kan bruges til den enkeltes egen refleksion og udfyldelse af kompetencekortet, men er også meget velegnet som afsæt til dialog med en kollega eller med din leder. Metoden er bygget sådan op, at medarbejderen finder sin inspiration til kernekompetencer ved at undersøge og reflektere over forhold og opgaver i sit hele liv, altså inklusive forhold uden for arbejdspladsen, og i et længerevarende tidsrum. Dette bredere og længere sigte kan for de medarbejdere, der har vanskeligt ved at formulere kompetencer direkte, være en god og inspirationsrig genvej. I virkelighedens verden eksisterer der ikke en klar skelnen mellem kompetencer erhvervet i arbejdsmæssig sammenhæng og kompetencer erhvervet i mere privat sammenhæng. For den medarbejder der ikke får medtænkt dette forhold, er metoden en god støtte.

Metode C

Denne metode skal foregå i et fællesskab, fx for hele afdelingen eller hele institutionen. Metodens absolutte styrke er, at et fællesskab af medarbejdere sammen formulerer en lang række mulige kompetencer. Det vil sige der hurtigt dannes et fælles sprog og potentielt en fælles forståelse af, hvad kompetencer er for en størrelse. Denne fælles skabte referenceramme for hele øvelsen med kompetenceafklaring vil kunne lette adgangen til at formulere egne kompetencer for de fleste og ikke mindst vil metoden bevirke, at alle medarbejdere i højere grad vil forstå det samme ved den samme formulering af en kompetence. Muligheden for at se på tværs af alle kompetencer for alle medarbejdere er derfor relativ stor ved denne metode.

Metode D

Denne metode forudsætter at to (eller evt. flere) går i dialog med hinanden om

kompetenceafklaring. Metoden er bygget op omkring særlige typer af spørgsmål, som er velegnede til at reflektere over og beskrive medarbejderens kernekompetencer. Det at metoden er bygget op omkring dialog og at der er formuleret gode og nysgerrige støttespørgsmål, gør den særlig egnet til at opnå et ganske tydeligt, præcist og nuanceret udtryk for den enkeltes kompetencer. Spørgsmålenes karakter og det faktum at den der interviewes udelukkende skal forholde sig til egen situation og ikke til processen eller betydningen af en procesformulering gør, at egenrefleksionen har potentialet til at blive ganske tæt på den oplevede virkelighed. Metoden kræver imidlertid, at deltagerne enten har erfaring med at interviewe eller at de kan indrette sig på udelukkende at være interviewer relativt let. Et interview der ikke fungerer, eller bliver til almindelig løs snak, kan føre til uklarhed og utydelighed.

Alle metoderne er bygget op som spørgeskemaer med åbne svarkategorier. Spørgsmålene er dels rettet mod at afklare, hvilke kompetencer en person besidder, og dels mod at afklare, hvilke kompetencer personen gerne vil udvikle. Metode A og B er redskaber, der skal hjælpe den enkelte til at reflektere over sine kompetencer. I metode A beskriver personen først sine arbejdsopgaver og oversætter dem derefter til faglige kompetencer. Personen kan få inspiration til faglige kompetencer ved at klikke på et link til en liste over 44 forskellige faglige kompetencer, jf. listen nedenfor.

- Kan give juridisk rådgivning
- Kan fortolke lovgivning
- Kan foretage økonomiske beregninger fx af pension
- Har kendskab til EU-lovgivning
- Kan fortolke brugerens/borgerens behov
- Er effektiv og hurtig til sagsbehandling
- Er god til konflikthåndtering
- Kan benytte og vedligeholde maskiner
- Har kendskab til affaldshåndtering
- Kan benytte avanceret måleudstyr
- Har indsigt i grundlæggende kemi
- Kan yde førstehjælp
- Stor viden om hygiejne
- Kan arbejde i selvstyrende teams
- Kendskab til økonomistyring
- Bruger korrekt løfteteknik
- Kan overskue tekniske, ressourcemæssige og økonomiske konsekvenser af projekter
- Kan udvikle og håndtere nye arbejdsmetoder
- Kan udtrykke sig klart og forståeligt i skrift og tale
- Har gode dansksprogkundskaber
- Har gode fremmedsprogkundskaber
- har god interviewteknik
- Dygtig til at undervise
- God til at give konstruktiv kritik
- Kan tolke store datamængder
- God til at opsøge ny viden
- Stor teknisk forståelse
- Har systemstyringskendskab
- Dygtig mødeleder

Herefter skal personen markere, hvilke tre faglige kompetencer hun synes er hendes stærkeste kompetencer. Efterfølgende bedes hun overveje, hvilke personlige kompetencer hun besidder. På en liste med 44 kompetencer skal hun sætte kryds ved de 5 kompetencer, hun synes er hendes stærkeste kompetencer.



- Ambitiøs
- Effektiv
- Grundig
- Kvalitetsbevidst
- Resultatorienteret
- Systematisk
- Dynamisk
- Pålidelig
- Analytisk
- Energisk
- Humørfyldt
- Kreativ
- Samarbejdsvillig
- Tillidsvækkende
- Fleksibel
- Serviceminded
- Ansvarsbevidst
- Engageret
- Initiativrig
- Målrettet
- Selvstændig
- Udadvendt
- Kontaktskabende
- Velformuleret
- Smilende
- Gå-på-mod
- Hurtig i opfattelsen
- Stabil
- God telefonstemme
- Humoristisk
- Høflig
- Struktureret
- Loyal
- Beslutsom
- Stabil
- Åben
- Præcis og nøjagtig
- Social bevidst
- Omstillingsparat
- Tålmodig
- Troværdig
- Tolerant
- Indføringsevne
- Nysgerrig

Til slut skal personen beskrive hvilke arbejdsopgaver hun gerne vil arbejde med fremover.

Metode B omfatter nogle hjælpespørgsmål til afklaringsprocessen, hvis det er vanskeligt for den enkelte at formulere sine kompetencer. Der spørges til, hvad personen har lavet de senere år, og hvilke særlige evner personen gør brug af uden for arbejdet. Metode C er rettet mod at afdække kompetencer i en gruppe, fx i en afdeling, og få etableret et fælles sprog om medarbejdernes kompetencer. Først afdækkes gruppens mulige og relevante kompetencer i en brainstorm, og herefter beskriver den enkelte medarbejder sine egne kompetencer og ønsker til udvikling af kompetencer jf. metode A og B. Metode D er baseret på samme type skema, men her foregår afdækningen i en dialog med en anden person, der fungerer som interviewer. Der gøres opmærksom på, at det er en forudsætning at den anden person har interviewerfaring.

www.kompetenceweb.dk – Handling, viden, kontekst og person

Da redskaberne er baseret på åbne svarkategorier, er det op til den enkelte, i hvilket omfang *handlingsdimensionen* skrives med ind i kompetencen. Hvis man vælger at anvende inspirationslisten ovenfor til beskrivelse af sine faglige kompetencer, er det ikke givet, at handlingsdimensionen træder frem, fx i formuleringer som "har kendskab til affaldshåndtering".

Det samme gør sig gældende med hensyn til *viden*. Det er helt op til den enkelte at bestemme, hvilke måleenheder kompetencerne gøres op i.

I forhold til redskaberne A og B udledes de faglige kompetencer af beskrivelser af konkrete arbejdsopgaver personen udfører og hermed af den konkrete *kontekst*, kompetencerne demonstreres i. De personlige kompetencer vælges fra ovenstående liste med 44 mulige personlige kompetencer, dvs. afkoblet fra den konkrete kontekst, kompetencerne viser sig i.

Kommentarer i øvrigt

Redskaberne er enkle med få åbne spørgsmål. Det er åbent, hvad der tæller som faglige kompetencer i den forstand, at den enkelte frit kan beskrive sine kompetencer. På hjemmesiden er det beskrevet, hvad man forstår ved kompetencer, og ligeledes at man forstår kompetencer som noget andet end kvalifikationer, jf. nedenstående:

"Kvalifikationer er viden, færdigheder eller holdninger. Det kan forstås som det, man stræber efter at bibringe eleverne/de studerende/kursisterne i fx uddannelsessystemet. Kompetencer er at kunne dét, der er nødvendigt for at kunne varetage sine arbejdsopgaver på et højt kvalitativt niveau. Kompetence er måden, man bruger sine kvalifikationer på i praksis, altså evnen til at løse en opgave. Man kan godt have nogle kvalifikationer på papiret – fx et kursus i Microsoft Access databaser – men det er ikke ens betydende med, at man har kompetencerne til i praksis at arbejde i Access databaser."

Imidlertid er nogle af de listede kompetencer formuleret i et kvalifikationsprog snarere end i et kompetencesprog, fx *"Har kendskab til affaldshåndtering"* og *"Har indsigt i grundlæggende kemi"*. Listen over personlige kompetencer rummer ord som *"åben"*, *"humørfyldt"* og *"målrettet"*, som nok kan anvendes til at karakterisere en person med, men som ikke svarer til ovenstående bestemmelse af kompetencer, som *"måden man bruger sine kvalifikationer på i praksis"*.

4. Forskellige dokumentationsredskaber giver realkompetencerne forskellige indhold og udtryk

I nedenstående skema opsummeres ovenstående gennemgang. Idéen er ikke at sammenligne redskaberne, men at vise, at de tre redskaber konstruerer kompetencer forskelligt og vægter forskellige elementer. Igennem afklaring og dokumentation bliver den enkelte persons kompetencer med andre ord medkonstrueret af det redskab, der anvendes, og inden for de rammer den metodiske tilgang sætter.



	Realkompetenceforening	Min kompetencemappe	Kompetenceweb
Teoretisk reference-ramme	Implicit (NKR)	Ikke eksplicit	Ikke eksplicit. Kompetence bestemmes som måden, man bruger sine kvalifikationer på i praksis.
Kommentarer	Specificeringen af indikatorer får metoden til at fremstå som en normativ model for det kompetente menneske	Viden, færdigheder, erfaring er centrale begreber i kompetenceforståelsen	Der er uoverensstemmelse mellem bestemmelsen af kompetencebegrebet og de kompetencer, der oplystes til redskaberne
Kompetencer	Social Organisatorisk Selvledelse Kommunikativ Interkulturel Kreativ-innovativ Læring IT	Faglig Samarbejde og planlægning Læring og udvikling Kommunikation og formidling At arbejde med tal IT Sprog	Faglige kompetencer (liste over 44 kompetencer til inspiration) Personlige kompetencer (der skal vælges 5 på en liste)
Handling	Personen kan evt. beskrive hvordan kompetencen er demonstreret	Ikke inddraget	Kompetencerne udledes af konkrete arbejdsopgaver
Viden/omsætning af viden	Fokus på omsætning af viden	Viden og færdigheder er centrale begreber	Kompetence forstås som omsætning af kvalifikationer i praksis
Kontekst	Man opfordres til at angive hvordan man har <i>demonstreret</i> kompetencer	Man opfordres til at angive hvorfra man har sin <i>erfaring</i>	Kompetencer beskrives med udgangspunkt i <i>konkrete arbejdsopgaver</i>

De kompetencer, der dokumenteres ved hjælp af det enkelte redskab, er formet af den referenceramme og de centrale begreber og forståelser, der eksplicit eller implicit er indfoldet i dokumentationsredskabet. Centrale forståelser kan bl.a. aflæses af den valgte kompetencerne gøres op, eksempelvis i "erfaring" og "færdigheder" (jf. Min kompetencemappe). Dokumentationsredskabet "vælger" de kompetenceområder, der er vigtige at dokumentere. Eksempelvis gives sociale kompetencer betydning i realkompetenceforening, men er ikke medtaget i Min kompetencemappe. Personlige kompetencer vægtes højt i kompetenceweb's redskaber, hvor resultatet er et kompetencekort, hvor 3 faglige og 5 personlige kompetencer er beskrevet. Den eller de konkrete metodiske tilgange, der anvendes har – sammen med rammerne for dokumentationsprocessen - betydning

for i hvilket omfang kompetencens handlingsdimension og kontekst indgår i konstruktionen af kompetencen.

I denne artikel har vi udelukkende set på redskaberne, som de fremstår på deres respektive hjemmesider. Næste skridt vil være at undersøge redskaberne i anvendelse, dvs. dels undersøge den konkrete kontekst for redskabernes produktion og konsumtion, herunder de procedurer der følges, den instruks og vejledning der knyttes til brugen af redskabet samt den kompetencebeskrivelse, der produceres i processen. Dokumentationsredskabet udstikker nok nogle rammer for, hvordan kompetencer kan beskrives, men den færdige kompetencebeskrivelse bestemmes lige så meget af selve afklarings- og dokumentationsprocessen og de institutionelle rammer, disse processer er indlejret i.

Litteratur:

Hermann, Stefan (2005): "Kompetencebegrebets udviklingshistorie – mellem håndsæbe og stål", in: KVAN, Tidsskrift for læreruddannelse og skole, JCVU, nr. 71, 25 årg. Marts 2005.

Hutters, Camilla og Kristina Bæk Nielsen (2008): "Dokumentation af højskolekompetencer", Folkehøjskolernes Forening i Danmark.

Jensen, Bente (1999): "Kompetence og sociale processer – om kompetenceudvikling og kompetencefremmende pædagogik i samfundets sociale arenaer for børn", København: Danmarks Lærerhøjskole.

"Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog", Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2008.

Wiedemann, Finn (2007): Personlige kompetencer: Baggrund, tendenser og udfordringer, in: Von Oettingen, Alexander og Finn Wiedemann. "Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser", Odense: Syddansk Universitetsforlag.

www.kompetenceweb.dk
www.minkompetencemappe.dk
www.realkompetence-forening.dk

Realkompetence – mere end en didaktisk udfordring

Af Niels Henrik Helms, direktør, Knowledge Lab, Syddansk Universitet

Realkompetencebegrebet sætter fokus på, at læring sker i andre sammenhænge end inden for det formelle uddannelsessystem, og videre, at der er et samspil mellem den læring, der sker i forskellige sammenhænge. Realkompetencevurderingen sætter fokus på, at læringen fra andre sammenhænge end den formelle uddannelse skal synliggøres, dokumenteres og valideres som kompetencer, hvis den skal indgå i og understøtte livslang læring.

Udfordringen i arbejdet med realkompetencevurdering er, at den mangfoldighed af læring, der sker i andre sammenhænge end de formelle uddannelser nu skal kodificeres, dokumenteres og valideres i forhold til netop de formelle uddannelser. Transformationen fra læring til formelle kompetencer er en del af skolens hverdag, og skolens aktiviteter er indrettet netop med henblik på denne transformation. Det betyder, at når det formelle uddannelsessystem retter sin optik på uformel og in-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, men som netop ikke er kodificeret som eller med henblik på formelle kompetencer. Det er en gensidig udfordring, hvor uddannelserne skal træne deres iagttagelsesevne i forhold til ikke-skolare kompetencer og deres værdi, og hvor den enkelte, og ikke mindst fx virksomheder og organisationer, skal øve sig i at italesætte og begrebsliggøre den kompetence, de har eller er med til at udvikle. Realkompetence er den begrebslige ramme for dette fælles projekt, men kun samspillet og dialogen kan skabe et fælles sprog og referenceramme, og en gensidig anerkendelse af nytte og egenværdi er betingelsen for, at en sådan proces kan udfoldes.

Jeg har arbejdet med realkompetence i ti år. Deltaget i en række forsknings- og udviklingsprojekter, som netop har haft dette fokus. Jeg har været aktør i forhold til de udredninger mv., som ligger bag lovgivningen. Og jeg har i dette arbejde igen og igen konstateret, at alle umiddelbart synes, at det er en rigtig god idé, at realkompetence skal være en strategisk del af et moderne uddannelsessystem, men at det er endog meget svært, når det skal praktiseres. Det kan der selvfølgelig gives flere forklaringer på, men det følgende er et forsøg på at komme med et samlet bud på både vanskeligheder og potentialer i realkompetence set i forhold til især uddannelsessystemet.

Uddannelsessystemet har flere funktioner

Uddannelsessystemet kan med den tyske sociolog Niklas Luhmanns optik betragtes som et særligt system¹; en uddifferentieret størrelse som vareta-

¹ Luhmann, N.: Samfundets uddannelsessystem, Hans Reitzels Forlag, København, 2006

ger og forholder sig til nogle særlige opgaver. For det første er det her, der skal læres og for det andet har systemet den særlige opgave at foretage det, som Luhmann kalder karriereselektion. Det vil sige, at eleverne, eller hvad man nu kalder de deltagere, som man beskæftiger sig med, skal placeres i forhold til, hvad de har potentialer til i forhold til samfundslivet i øvrigt. I daglig tale kalder vi almindeligvis de to funktioner henholdsvis undervisning og bedømmelse/eksamen. Dette særlige system uddifferentieres i for- forrige århundrede, hvor befolkningen skulle borgerliggøres, hvilket ikke skal forstås i moralsk eller politisk betydning, men som det forhold, at de stadigt mere komplicerede samfund påkaldte, at den enkelte blev borger. Det vil sige, at han - og senere også hun - kunne adresseres som borger med særlige pligter og rettigheder, og også at vedkommende kunne artikulere sig som borger, og videre i et moderne sprog, havde de kompetencer, som der er brug for i dette stadigt mere komplicerede samfund. Fællesskabet kunne dermed ikke mere være det primære omdrejningspunkt for læring. Traditioner, tilfældighed og lokale normer bliver erstattet med en samfundsmæssiggørelse. Det betyder, at uddannelsessystemet får en form for monopol på både læring, og det vi i dag vil kalde kompetencetilskrivning, altså måling og validering af denne skolelæring både internt og i forhold til omverdenen.

Nu beder vi så dette system om at sætte fokus på, at læring også kan ske i andre sammenhænge! Det er på en måde uddannelsessystemets blinde plet, som skal bruges som optik. 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. Almindeligvis bliver den læring, der foregår uden for skolen kun tydelig, når den forventede læring ikke er tilstede: Det kan være børnene, der ikke "kan modtage en kollektiv besked". Det vil sige, at de ikke har lært at høre efter hjemme i den stort set funktionstømte borgerlige familie. Det kan også være unge, især piger, inden for sundhedsuddannelserne, der mangler "husmoderkvalifikationer". De har således heller ikke i den fortsat funktionsdømte familie tilegnet sig de almindelige kompetencer, der forventes af en kvinde, hvilket kan være alt fra sengeredning til omsorg for ældre familiemedlemmer. Det kan også være unge inden for erhvervsuddannelserne, som ikke har forståelse for nødvendigheden af den vedholdenhed og gentagelse, som erhvervsuddannelsen af vokale/håndværksmæssige kompetencer kræver. De er børn af et oplevelsessamfund, hvor oplevelser og også læring skal ske her og nu. Skolen i den bredere forståelse af begrebet vil i første omgang forsøge at finde den eller de ansvarlige. Det er forældrenes ansvar, at eleverne er klar til at modtage undervisning; de må tale med børnene, sende dem i seng i ordentlig tid og sørge for, at de får en kost og opdragelse, som fremmer læring. Efterfølgende erstattes den traditionelle kontrakt mellem forældre og skole af en moderne kontraktstyring, hvor elever og lærere indgår psykologiske kontrakter, hvor gensidige forventninger og aftaler artikuleres. Børnene lærer dermed at indgå i det moderne kontraktsamfund, og normbryderne er ikke længere utidige, men overtrædere af det regelsæt, som de selv har været med til at formulere. Over tid vil skolen agere som netop skole. Det vil sige, at manglende

kompetencer oversættes til fag, der kan undervises i og som den enkeltes progression kan vurderes i forhold til. Mangler bliver altså didaktiseret. Manglende sociale færdigheder vil ligesom manglende trafikale færdigheder indgå som fag eller fagelement i skolens curriculum, hvor der er fokus på relationer og metodikker fra personlige handleplaner til girafprog.

Min første opsummering vil således være, at skolen er yderst kompetent til at finde det, der mangler – det er selve skolens rationalitet, at den skal iagttage deltageren som en elev, en der skal elevere, det vil sige hæves. Denne deficitlogik bestemmer skolens optik. Deficit kan identificeres, didaktiseres og dermed håndteres inden for skolens rationalitet. Det betyder således også, at denne ”opfyldning” kan måles med netop uddannelsessystemets optik.

Realkompetence omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor og hvordan de er erhvervet. Så kort og præcist kan det siges, hvis vi spørger undervisningsministeriet. Men her tales der netop om noget, som personer har, og altså ikke om noget, de mangler. Voksne har masser af erfaringer og har gennemgået læreprocesser i mange forskellige sammenhænge, men de mangler ofte formelle kompetencer. Realkompetencelogikken er, at læringen uden for skolen skal værdisættes og føre til formelle kompetencer. Det vil sige, at skolen ikke alene skal skifte fokus, men også optik. Skolens rationalitet bestemte jeg ovenfor som det at iagttage deficit. Nu skal det vendes om; den voksne går rundt med en læringsmæssig friværddi, som skal kapitaliseres af hensyn til motivationen for fortsat kompetenceudvikling og samtidig også for at økonomisere med de offentlige ressourcer. – Kan det overhovedet lade sig gøre? Den almindelige proces foregår nogenlunde sådan her. Den realkompetencesøgende eller hvad vi nu skal kalde ham eller hende, samler dokumentation for erfaringer, job, funktioner, kurser og refleksioner over egen læring og præsenterer det for uddannelsessystemet. Der her er gestaltet ved en særlig person, ofte en vejleder, som så iagttager det fremlagte. De anvender her en særlig optik, som er foreskrevet af undervisningsministeriet. Den voksnes læring skal således ses i forhold til uddannelsernes mål. Eventuelt udleveres et skema lavet i Word, hvor der i venstre kolonne er angivet, hvilke mål, der er for uddannelsen og i højre kolonne kan den realkompetencesøgende så skrive, hvordan og hvorvidt netop dette eller hint mål er opfyldt. I uddannelser opfyldes mål nemlig, de hverken nås eller scores. Det hører til andre logikker og rationaliteter.

Moderne uddannelsesmål er beskrevet i kompetencetermer. Det vil sige, at de i princippet skal udsige noget om, hvad man kan og ikke om hvilket indhold, der har været i uddannelsen. Det vil alt andet lige sige, at der burde være flere eller endog mange forskellige veje frem til dette eller hint kompetencemål. Men den underliggende logik er forsat, at uddannelsesmålet er udtryk for et underliggende fags pensum. At den realkompetencesøgende skulle kunne have nået dette mål på en anden måde er ganske vanskeligt at visualisere for vejlederen og endog særdeles vanskeligt at artikulere for flertallet af realkompetencesøgende. Vedkommende skal her begå sig på

et sprog og i en verden i øvrigt, der almindeligvis vil være ganske fremmed. Den gestaltede skole, vejlederen, skal samtidig både bryde med 200 års skolekultur, konfronteres med fagenes vogtere efterfølgende og på sin vis underminere den økonomiske rationalitet, som skolen lever under. Det sidste vender vi tilbage til. Men lad os i første omgang forestille os, at vejlederen – som jo almindeligvis er mennesker som er optaget af, hvordan de kan være med til at skabe det gode liv for deres medmennesker - lader sit gode hjerte løbe af med sig og i samarbejde med underviserne godskrives en solid og mere end symbolsk ladning realkompetence til personen. Det, der så sker, er, at disse isbrydere for realkompetence vil blive konfronteret med de øvrige undervisere, hvis, i denne sammenhæng ubarmhjertige blik, konstant vil afsøge mangler hos denne elev, studerende med videre, som er sluppet gennem nåleøjet uden de ”rette” formelle kompetencer.

De fleste voksne vil have det ”hele”, har jeg ofte hørt. Det tror jeg, er rigtigt. Den voksne er bekymret for at gå glip af noget. Formelle kompetencer er både kompleksitets- og usikkerhedsreducerende på både et systemisk og individuelt niveau. De formelle kompetencer betyder, at den enkelte kan bevæge sig ned og forhåbentlig mest op i uddannelsessystemet. De giver i stigende omfang også mulighed for at bevæge sig på tværs i uddannelsessystemet. Oversættelsen af læring til formelle kompetencer gør det således muligt, at systemerne kan værdisætte uden, at der skal tages stilling til den enkeltes særlige specifikke karakteristika. Men formelle kompetencer er som nævnt også vigtige for den enkelte, fordi vedkommende selvfølgelig kan indgå i det skitserede udvekslingssystem, men også fordi det er en form for certificering eller validering af den enkeltes læring. Jeg havde en gang en sekretær, som meget gerne ville på kursus. Det umiddelbart mærkelige var, at hun ikke ville på kursus, når hun skulle i gang med noget nyt. Næh, hun var ikke tilhænger af en sådan lære og så gøre model. Først lærte hun fx et computerprogram og så ville hun på kursus i det. Jeg kunne ikke forstå det. Derfor lød dialogen ofte sådan: ”Men det kan du jo godt!” - ”Men jeg vil gerne lære det rigtigt og have papir på det!” Og så var den sag afgjort. Når hun så kom tilbage fra kurset, var hun almindeligvis frustreret over ikke rigtig at have lært noget, og at noget af det, de havde sagt, var forkert. Men samtidig var hun nu helt sikker på, at hun ”kunne det rigtigt”. Uddannelsessystemet garanterer, at vi kan det rigtigt, at der ikke kan stilles spørgsmål ved vores kompetencer. Voksne vil derfor være sikker på, at det de kan, er ”rigtigt”.

Min anden opsummering vil være: At arbejdet med realkompetence er en udfordring if. til både en række ikke alene vante, men også systemkonstituerende logikker. Og videre, at disse logikker også fremtræder som forestillinger hos både systemets aktører og hos de individer, som søger realkompetence godskrivning.

Jo mere dannelsesorienteret en uddannelse er, desto sværere er det at arbejde med realkompetence. Hvad mener jeg så med dannelse? Det er jo almindeligvis et normativt begreb, hvor vi kan skelne mellem de dannede og de udannede (med et d). Dannelsesuddannelser påberåber sig dan-

nelse som ideal og giver således gennem uddannelsen adgang til netop denne dannelse. Det er således et metabegreb, som ligger ud over de faglige mål. Det betyder samtidig, at det, der fører netop til denne dannelse, kan være vanskeligt at artikulere. Dannelse er, således som Luhmann udtrykker det, en kontingensformel, der skal kunne håndtere netop kontingens ved på den ene side at være rummeligt og på den anden side angive en form for retning. Dannelsesuddannelser er således i min optik uddannelser, hvor slutmålet – altså dannelsen - er mere end summen af de enkelte faglige elementer. Det er **uddannelsen**, der gør, at deltageren udvikler en professionsfaglighed herunder også en professionsetik. Det gælder fx læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen, hvor den studerende ikke alene skal tilegne sig forskellige fagligheder, men også værdisæt, som er af betydning for navigationen i en kompleks professionsudøvelse. Det betyder ikke, at der ikke kan knyttes en form for fx håndværksmæssig eller akademisk dannelse til andre uddannelser, men denne ses ikke som et produkt af selve skoling i skolen. I håndværksuddannelserne – eller som det hedder i dag erhvervsuddannelserne - vil den håndværksmæssige opdragelse således primært finde sted i læreforholdet hos mesteren sekundært i den duale relation mellem skole og praktiksted. Her er der en lang og forholdsvis uproblematisk tradition for at tilskrive voksne deltagere kompetence og mere se skoledelen som en nødvendig, men samtidig også mere komplementær end konstituerende faglighed. Samtidig har erhvervsuddannelserne i de senere år udviklet sig efter en angelsaksisk modulariseret model, hvor fleksibel indplacering ikke alene er lettere, men en del af den samlede logik. Praktikken i læreruddannelsen og i stigende grad også i sygeplejerskeuddannelsen, har mere karakter af illustration til det, der er lært i skolen eventuelt som en form for praksislaboratorium, hvor de studerende kan prøve teorierne af. De studerende bliver her nok deltagere i en praksis, men har en særlig funktion, som gør, at de i modsætning til lærlingen ikke bliver en del af praksisfællesskabet.

Min tredje sammenfatning er dermed: At dannelsesuddannelser har særlig vanskeligt med at arbejde med realkompetence, fordi den samlede uddannelse her netop ses som garanten for en særlig dannelse til fx en professions faglighed.

Moderne uddannelser aflønnes efter taxameter i den ene eller anden udformning. Det vil sige, at de i princippet får penge efter, hvor længe deltagerne er på uddannelserne. Realkompetence handler umiddelbart om, at deltagerne kan få kompetence i forhold til en uddannelse herunder eventuelt en afkortning af denne. Umiddelbart vil det ikke give mening i forhold til det, der så poetisk hedder den økonomiske incitamentsstruktur. Og i forlængelse af de ovenstående overvejelser er det samtidig klart, at en horisontal afkortning er det vanskeligste for skole, altså at uddannelsen fx kan gennemføres på et år i stedet for to. Det er samtidig den form for afkortning, som vil have mest relevans og størst interesse for deltageren. Derimod kan en deltager godt "slippe" for et eller dele af et fag, hvorfor vedkommende så måske slipper for to timer om onsdagen. Denne vertikale afkortning har ikke den store betydning for skolen, den skal ikke lave hele sit flow om, den kan fastholde fx en dannelsesmæssig diskurs intakt. Deltageren har så to

"fritimer", men det er næppe det, der gør den store forskel i forhold til deltagerens muligheder eller motivation for at gå i uddannelse.

Den fjerde opsummering er således, at realkompetence også er en udfordring i forhold til den økonomiske logik i uddannelserne og samtidig også stiller krav om mere fleksible tilrettelæggelsesformer.

Det sprog, som uddannelsessystemet udtrykker sine ydelser i dag, hedder kompetencer. Kompetence er det, som deltagerne erhverver sig i uddannelserne. Sådan opfatter vi det, men vi bliver nødt til at indføre en reformulering, en modifikation, som ud fra en umiddelbar betragtning kan lyde ret akademisk: Kompetence er ikke det, vi lærer, endsige det vi kan. Kompetence er et billede på det. Kompetence er således en form for narrativ konstruktion, hvor vi samler det, vi kan i et særligt billede. Gennem denne samling eller konstruktion transformeres læreprocesser over tid til et blivende øjebliksbillede. Det vil sige, det er det, jeg kan her og nu, men det er samtidig et billede som ikke ligesom læringen, der ligger bag det, kan svækkes over tid. En en gang tilskrevet kompetence er valid over tid og er uddannelsessystemets validering og valorisering af sin ydelse udtrykt igennem den enkelte. Her mødes uddannelsessystemets to funktioner; at deltagerne skal lære og at der skal ske karriereselektion. Den traditionelle uddannelse har her lagt vægt på, at uddannelsen skabte en ensartethed, en standardisering, som passede til komplekse organisationer. I det moderne samfund er kompleksitetshåndteringen blevet et individuelt anliggende, hvor den enkelte skal kunne bidrage med noget særligt. Sat på spidsen er formelen for inklusion i dag eksklusion, hvor vi skal skille os ud. Vi skal og vi har også behov for at være noget særligt. Det stiller selvfølgelig nye og anderledes krav til uddannelserne, der både skal kunne oversætte denne anderledeshed til konvertibel valuta i form af kompetencer og samtidig også kunne få øje på netop disse kompetencer.

Realkompetence er netop en sådan iagttagelsesproces: Uddannelsessystemet kan bruge iagttagelsesprocessen af denne eller hins realkompetence til at styrke sin udgrænsning fra omverdenen. Den bagvedliggende narration bag læringen hos den enkelte genkendes dermed ikke som elementer til en valid narration, idet den netop ikke er korresponderende med den curriculum bestemte narration i skolen. Deltageren er som tidligere sagt, en der mangler noget og set med uddannelsesoptikken kan de erfaringer og læreprocesser, som vedkommende har gennemgået ikke indgå i den narration, som samles og udtrykkes i kompetencetermer. Hvis det skal ske, må vi supplere meritankegangen med det, der almindeligvis benævnes en ækvivalenstilgang. Det vil sige, at noget kan tælle, selvom det ikke er det samme! Vi kender princippet fra voksenuddannelse, hvor erfaringer tæller, selvom de ikke er direkte meritgivende. En HF tager kortere tid end et almindeligt gymnasieførløb, en masteruddannelse tidsfastsættes med samme logik. Men også her har uddannelsessystemet svært ved at anerkende, at det kan være lige så godt. HF er ikke længere lige så meritgivende som en gymnasieuddannelse og universiteterne gennemfører nok masteruddannelser, men den tæller sjældent i deres egen akademiske stillingsstruktur.

Ækvivalensprincippet er fremhævet i ministerens kommentarer til fremlæggelsen af lovgivningen i forhold til realkompetence, men i forhold til den praktiske implementering er der igen lagt vægt på en merittilgang. Men det centrale er nok snarere, at et øget fokus på ækvivalenstilgangen kunne være en didaktisk åbning i forhold til også at skabe en større forståelse for forholdet mellem læreprocesser og kompetencetilskrivning også internt i uddannelserne. Det vil sige, at realkompetencevurderingen bliver en distinktionsindskrivning i uddannelsernes logik, som også skaber forståelse internt og dermed giver mulighed for også at iagttage læreprocesser uden for skolen. Det er en didaktisk og organisatorisk udviklingsproces for skolen, som kan have afgørende værdi. Samtidig må vi igen vende tilbage til selve processen omkring realkompetence og se på, hvordan den realkompetencesøgende kan stilladseres. Det kræver fx en form for narrativ kompetencemæssig coaching, hvor skolen støtter den enkelte med et dobbelt blik, der både har øje for den enkelte i forhold til uddannelsen og uddannelsen i forhold til den enkelte. Den strukturelle kobling, som skal skabes her, er en gensidig læreproces, hvor den enkeltes bricolage af erfaringer sammensættes til et billede – en eller flere kompetencer – der således er et nyt billede af den enkelte for den enkelte og for uddannelserne. Denne transformation skaber samtidig fokus på en lige så nødvendig transformationsproces, hvor skolens deficitlogik udfordres og påkalder sig en didaktisk begrundelse for både fag og skole.

Realkompetence er en didaktisk udfordring for skolen, hvor forholdet mellem fag og bedømmelse stilles til skue og debat. Det er samtidig en mulighed for og en anledning til didaktisk refleksion over faget og skolen.

Den sidste og konkluderende opsummering er således: Realkompetence er en anledning til at sætte forholdet mellem kompetence og læring til mere end debat. Det giver mulighed for at iagttage deltagerne med en ny logik, hvor erfaringer ses som både værd og værdisatte ressourcer. Den moderne skole skal netop være læringsrum for at være anderledes i modsætning til den traditionelle uddannelse, hvor målet var at gøre ens. Det moderne samfund har i dag i endnu højere grad end tidligere behov for et særligt sofistikeret system, hvis rationalitet er læring. Men et sådant system skal netop både kunne identificere læring i skolen og i andre sammenhænge. Det læringsmæssige monopol er der ikke længere, men det er behovet for at kunne arbejde dynamisk med voksnes læreprocesser i spændet og spillet mellem formel og uformel læring i allerhøjeste grad. Og ikke mindst at understøtte og stilladserer voksnes læreprocesser. Det bør stå højt på den didaktiske og organisatoriske dagsorden i alle uddannelsesinstitutioner, som beskæftiger sig med voksne. Realkompetence er ikke bare en god idé, men også en relevant anledning til at tage hul på denne dagsorden, ellers er der andre, der gør det.