

Fokus på realkompetencer nr. 3

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

Indhold

Forord.....	2
Taler vi samme sprog, når vi taler om IKV, RKV og anerkendelse af realkompetencer? <i>Af Ulla Nistrup og Kirsten Aagaard</i>	3
'Jeg skal have papir, på det jeg har været i mange år' <i>Af Jette Larsen og Anne Lund</i>	13
"Jeg får et billede af et meget grundigt menneske" <i>Af Marianne Tolstrup og Ellen Enggaard</i>	19
Kompetencer i spil – om at måle dét, du gør <i>Af Jonas Sprogøe</i>	30
Materialer og udgivelser fra NVR.....	36

Forord

Med udgivelsen af "Fokus på realkompetencer. Nr. 3" har vi lavet en mindre ændring i titlen for skriftet, idet vi skriver realkompetencer i stedet for RKV. Vi ønsker hermed at tydeliggøre, at der i skriftet er fokus på anerkendelse af realkompetencer i sin helhed og ikke kun RKV. Alle elementer i processen med anerkendelse af realkompetencer bør tematiseres og spille sammen, og alle aktører, der arbejder med forskellige trin i den samlede proces, bør ligeledes tænkes ind i helheden, når vi beskæftiger os med realkompetencer i teori og praksis.

Skriftet "Fokus på realkompetencer" er et af NVRs bidrag til arbejdet med anerkendelse af realkompetencer. Intentionen er at bidrage til etablering af en fælles platform og dialog om arbejdet med anerkendelse af realkompetencer.

Om dette nummer:

I den første artikel diskuteres sprogbrug, begreber og tilgange til RKV, IKV og anerkendelse af realkompetence. Der inviteres til en debat herom.

I næste artikel er det ansøgerperspektivet, der er i fokus. Her beskrives "Bents" oplevelse og erfaring med en RKV, og der peges på opmærksomhedspunkter, som træder frem, når det netop er ansøgerperspektivet, der er i fokus.

I den tredje artikel er det vurdering af realkompetencer på VU- og diplom-niveau, der er temaet, og der spørges: Hvordan kan man blive mere bevidst om sit bedømmelsesgrundlag og fastholde og synliggøre kriterier for vurderingen?

I den sidste artikel sættes der fokus på kompetence som "noget du gør", og det beskrives, hvordan kompetencer "er i spil i praksis". Artiklen beskriver, hvordan et spil bruges som led i en realkompetencevurdering af omsorgshjælpere på en SOSU-skole. Artiklen er skrevet af en af NVRs samarbejdspartnere chefkonsulent Jonas Sprogøe, ARGO.

Til sidst er der en kort orientering om materialer og udgivelser fra NVR.

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

Venlig hilsen
Kirsten Aagaard
Videncenterleder

Taler vi samme sprog, når vi taler om IKV, RKV og anerkendelse af realkompetencer?

Konsulent Ulla Nistrup og videncenterleder Kirsten Aagaard, NVR

"Der er så meget begrebsforvirring: Hvad er en IKV og hvad er en RKV? – Det er virkelig forvirrende, og hvordan kan vi nå hinanden, os der skal arbejde sammen om det, når man i virksomhederne kalder det en ting, i fagforeningerne noget andet og os fra uddannelserne noget tredje, så er det svært."

Sådan siger en medarbejder ved en uddannelsesinstitution, som arbejder med vejledning og individuel kompetencevurdering i sit daglige arbejde¹. I NVR møder vi ofte lignende udsagn og tilhørende frustrationer. Vi deltager i diskussioner, hvor der er forskellige forståelser af, hvad begreber betyder. Vi er overbeviste om, at begreberne giver mening og betydning til arbejdet i praksis, og vi ser i øjeblikket, at forskellige uddannelsesområder bruger forskellige navne og tillægger begreberne forskellig betydning, uden at de er beskrevet tydeligt. Det vanskeliggør vores fælles arbejde med at implementere og udvikle arbejdet med anerkendelse af realkompetencer.

Når vi tager det op her, er det fordi, vi i NVR gerne vil bidrage til at gøre usikkerheden mindre, om hvad begreberne dækker, sådan at vi kan styrke den fælles forståelse og viden herom. Fra NVRs side vil vi gerne bidrage til, at vi, der arbejder med feltet, får udviklet sprogbrugen og dermed også bliver klogere på fænomenet. Vi vil hermed også invitere til debat om: *Hvad kalder vi tingene, og hvordan taler vi om dem?*

Hvad er navnet

"For mig der er en realkompetence, – en mere personlig. Altså, man får et billede af, hvad det er for nogle personlige kompetencer, man har sådan helt generelt, hvorimod en IKV kun siger noget, om kompetencer man har i forhold til den enkelte uddannelse..."

Og lidt senere

*"... Jeg synes, der er det dilemma, at realkompetencevurdering den er bredere, og den går på den enkelte, og den går på personen, hvorimod merit-ten og IKV'en den går altid på bekendtgørelsen... , fordi i meritvurderingen IKV'en, der går vi ikke så meget ind omkring fritidsdelen og den personlige del, som man jo gør i realkompetencevurderingen på EUD..."*²

Vores indledende citat viser, at vi på dansk bruger forskellige navne og forkortelser om arbejdet med realkompetencer, og vi bruger ikke ordene som synonyme. Realkompetencevurderinger – RKV og Individuel kompetencevurdering – IKV har hos vores informant forskellige betydninger. I NVR

¹ Citat fra en kvalitativ undersøgelse om udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer, NCK, publiceres januar 2010.

² Ibid.

har vi på tilsvarende vis registreret, at der også bruges forskellige verber om processerne. Vi siger fx afklare, vurdere, anerkende, dokumentere, registrere, godkende, værdisætte, ækvivalere nogle gange som synonymmer, men andre gange er det tydeligt, at ordene er udtryk for en specifik mening og forståelse i arbejdet med realkompetencer.

Spørgsmålet er, om den forskellige brug af begreber er gældende og ens inden for alle uddannelsesområder.

Inden for VUC tales der både om IKV og RKV, men uden at der synes at være det store problem eller forvirring om brugen. De synes bare at være synonymmer i overensstemmelse med loven og bekendtgørelsen³.

Forvirring synes heller ikke at være udbredt indenfor erhvervsakademierne og professionshøjskolerne med VVU og diplomområdet. Her tales der ret entydigt om realkompetencevurderinger, selv om der i bekendtgørelsen også tales om individuel kompetencevurdering⁴.

Ovenstående citater stammer fra en person der arbejder med Arbejdsmarkedsuddannelserne, AMU og Grundlæggende voksenuddannelse, GVU. Det er vores erfaring, at det er her, forvirringen er mest udbredt, og det er her, medarbejderne oplever, at virksomheder og faglige organisationer har forskellige billeder af, hvad en realkompetencevurdering er, og hvad den kan bruges til.

Lad os derfor vende os til erhvervsskolerne og AMU centrene.

Undervisningsministeriet skriver i Bekendtgørelse 806 af 29.06.2009 i § 16 om individuel kompetencevurdering:

”Alle, der har adgang til uddannelse inden for rammerne af lov om arbejdsmarkedsuddannelse m.v., har mulighed for at få foretaget en individuel kompetencevurdering, jf. §§ 15 – 15 b, i lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. **Individuel kompetencevurdering er realkompetencevurdering** og har til formål at give deltageren anerkendelse af dennes samlede viden, færdigheder og kompetence som grundlag for videre og tilpasset erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse inden for rammerne af lov om arbejdsmarkedsuddannelser m.v. og til brug på arbejdsmarkedet...”

Og lidt længere nede

”**Anerkendelse** af realkompetence sker på baggrund af **afklaring, dokumentation og vurdering** af deltagerens realkompetencer i forhold til målbeskrivelserne i arbejdsmarkedsuddannelserne og enkeltfag optaget i de fælles kompetencebeskrivelser. Deltageren bidrager til at dokumentere de realkompetencer, der ønskes vurderet.”

(Vores fremhævelse)

³ Lov nr. 556 af 6. juni 2007 og Bekendtgørelse om individuel kompetencevurdering i relation til fag i almen voksenuddannelse og i de almengymnasiale uddannelser.

⁴ Bekendtgørelse om individuel kompetencevurdering (realkompetencevurdering) i videregående voksenuddannelser (VVU) og diplomuddannelser i videreuddannelsessystemet for voksne.

I denne tekst understreges det, at en individuel kompetencevurdering er en realkompetencevurdering, der har til formål at give deltageren anerkendelse for dennes samlede viden, færdigheder og kompetencer.

Den understøtter også, at anerkendelsen af realkompetencer sker igennem en proces, som indeholder både en afklaring, en dokumentation og en vurdering. Det kan måske forklare, at vi bruger forskellige verber om arbejdet med realkompetencer. Men det kan ikke forklare *det brede og det personlige* over for det *snævre*, som vores informant taler om. Det forklarer heller ikke, hvor navnet individuel kompetencevurdering kommer fra.

Hvad er navnet, spørger man også i udlandet

Interessant er det måske i denne sammenhæng, at det ikke blot er her i Danmark, der er usikkerhed om navnet og begreberne jf. Judy Harris (2006). Således findes der i den engelsktalende verden flere forskellige navne og forkortelser for anerkendelse af realkompetencer fx APL, RPL, PLAR og RCC⁵. I Holland bruges på engelsk navnet VPL, hvor V står for *validation* eller *valuation* og her drøftes, hvad det betyder, om man bruger det ene eller det andet ord i forhold til intentionerne og tilgangen til processen (jf. Ruud Duvekot 2009). Duvekot beskriver således anerkendelse af realkompetencer som et strukturerende princip for livslang læring i det lærende samfund. Han ser to forskellige tilgange til anerkendelse af realkompetencer og benytter begreberne *validation* og *valuation* til at skabe klarhed herom. Hvor begrebet "validation" er vurdering, som også kan forstås som en summativ tilgang og "valuation" som en mere formativ og værdsættende tilgang, som inddrager ressourcer og potentialer i et fremadrettet perspektiv (empowerment).

I sin udredning af den forskellige brug af begreber påpeger Judy Harris, at fokus kan ligge på det *tidligere lærte* eller på *vurderingen/anerkendelsen*. Harris understøtter også, at der er en forskel på, om man bruger *det brede* anerkendelsesbegreb eller *svære* vurdering eller akkrediteringsbegreb.

Judy Harris (2006:4) påpeger, at denne variation både har rødder i den historiske udvikling, i intentionerne for arbejdet med realkompetence i de forskellige lande samt i landenes forskellige uddannelsessystemer. Hun ser også en sammenhæng med de teoretiske og pædagogiske tilgange, der har ligget til grund for anerkendelse af realkompetencer.

Teoretisk har anerkendelse af realkompetence i udlandet fra starten været forankret i erfaringspædagogikkens tanker om at bygge videre på voksnes tidligere erfaringer og understøtte den enkeltes udvikling gennem refleksion og handling. Kolbs erfaringslæringscirkel har guidet mange praktikere inden for arbejdet med realkompetencer, skriver Harris (2006:6).

5 fx: Accreditation of Prior Learning forkortet som APL, APEL bruges i UK, Prior Learning Assessment forkortet som PLA bruges i USA. I Canada taler man om Prior Learning Assessment and Recognition forkortet som PLAR. I Sydafrika og Australien hedder det RPL – Recognition of Prior learning og Recognition of Current Competence RCC forekommer visse steder i Australien.

Harris påpeger med henvisning til engelske undersøgelser af Butterworth, at der er to idealtypiske modeller, som man analytisk kan lægge ned over arbejdet med realkompetencer: *en udviklingstilgang* og *en udvekslingstilgang*. De to modeller har forskellige syn på viden og læring, ligesom de giver personer, der får anerkendt deres realkompetencer forskellige oplevelser og udbytte.

To modeller eller tilgange

Den udviklingsorienterede model bygger på erfaringspædagogikken og har et ønske om øget social retfærdighed, inklusion og demokrati. I praksis gøres kandidaterne aktivt involverede i vurderingen af deres realkompetencer. Udformning af en individuel portfolio til at dokumentere realkompetencerne med selvsvurdering er en central aktivitet. Der er fokus på både proces og produktet eller på læring og beviser.

Den udvekslingsorienterede model har fokus på akkreditering og legalisering af uformel og ikke formel læring. I praksis er der fokus på at fremskaffe beviser for personers læring fra tidligere præstationer og aktiviteter gennem test. Portfolio kan forekomme i form af en dokumentsamling uden refleksion og selvsvurdering. Læring og refleksion er trukket i baggrunden, og personen spiller en mindre aktiv rolle i processen. Der er fokus på produktet – at få bevis for og legaliseret realkompetencerne.

Harris understøtter i øvrigt, at der findes mange variationer af de to modeller og forsøg på at mikse dem, fordi anerkendelse af realkompetencer både er filosofi og metode. Der findes en *bevægelse* (movement) som uproblematisk tilslutter sig det gode i at lære fra erfaringer og få anerkendt det, man tidligere har lært. Overfor det står en litteratur, der beskriver metodiske barrierer og andre vanskeligheder med at give anerkendelse af realkompetence i virkeligheden.

Hvad kan vi bruge den udenlandske viden til i vores egen begrebsafklaringsproces? Tre ting – vi kan undersøge, hvordan den historiske udvikling har været i Danmark for arbejdet med realkompetencer, hvilke intentioner der har ligget til grund og hvilke teoretiske forståelser arbejdet har været præget af, og dermed hvilke modeller og tilgange vi kan udvikle og tydeliggøre.

Et historisk vue på udviklingen i Danmark

Historisk set er lovgivningen om realkompetencer gradvist blevet indført i det danske uddannelsessystem i takt med den øgede fokus på livslang læring.

I 90'erne blev livslang læring temasat, og inden for både det formelle og ikke-formelle uddannelsessystem var man optaget af at give mulighed for at bygge videre på erfaringer, som voksne personer havde med sig, når de skulle videre i deres liv og uddannelse. Det gælder både inden for daghøjskoler og det formelle voksen- og efteruddannelsessystemet.

Undervisningsministeriets 10 punkts plan om tilbagevendende uddannelse blev fremlagt i 1995, vedtaget i 2000 og trådte i kraft 1. januar 2001, og hermed oprettes det uddannelsessystem, som er parallelt med uddannelsesmulighederne for de unge og består af GVU, VVU, Diplom og Master uddannelser. Intentionerne var, at man som voksen skulle kunne få bevis for opnået kompetence i et nyt videreuddannelsessystem for voksne og i meritssystemer. Der skulle sikres bedre muligheder for, at voksne kunne sammensætte udannelse, så den svarede til de personlige og erhvervs-mæssige behov (jf. UVM, 1998, Uddannelse og erhvervsliv, UVM, 1995, Voksenuddannelse, Uddannelse 9/2001). Studietiden på hvert niveau er væsentligt kortere end den tilsvarende ungdomsuddannelse. Til optagelse på uddannelserne kræves det til gengæld foregående uddannelsesniveau plus to års relevant erhvervs erfaring. Det vil sige, at arbejdspladsen godkendes som læringsmiljø.

Individuel kompetenceafklaring blev indført indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne AMU i 1995⁶.

Intentionen var at målrette lediges og ansattes efteruddannelse indenfor AMU. Dette kunne ske gennem *"tilrettelæggelse af studie og uddannelsesvejledning, praktisk brancheafprøvning i værksteder, afprøvning af almenfagligt niveau eller som uddannelsesforberedelse til arbejdsmarkedsuddannelse som led i institutionernes rådgivning af kursister og virksomheder om behov for erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse"* hedder det frem til 2003 jf. § 15 i Lov nr. 446 om Arbejdsmarkedsuddannelse af 10. juni 2003. Resultatet var en individuel uddannelsesplan indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne indenfor et fremtidigt udviklings- eller jobområde. IKA i AMU var et langt stykke ad vejen en hjælp og en vejledning af den enkelte til at komme videre i arbejdslivet ('karrieren') vha. efteruddannelse, der var tilpasset personens tidligere erfaringer og kurser. IKA bliver efter 2003 i højere grad formuleret som en afklaring i forhold til de fælles kompetencebeskrivelser, ligesom det formuleres i regeringens *Handlingsplan for kortuddannede* i 2003, at der skal laves et fælles koncept for kompetencevurdering i forhold til AMU og EUD/GVU⁷.

Lad os nu vende os mod EUD og se, hvordan udviklingen har været der.

I slutningen af 90'erne kom der indenfor AMU en række nye erhvervsuddannelser indenfor service, transport og lager, bygge og anlæg, som via Merituddannelserne kunne give voksne faglært status. Gennem den indledende IKA fik personerne merit for tidligere AMU kurser og godskrivning for arbejds- og fritidserfaringer. Resultatet af IKA'en var en uddannelsesplan, der var tilpasset den enkelte person⁸.

Da GVU'en, som tidligere nævnt, blev indført i 2000, kombinerede man

⁶ Jf. artiklen: Den danske model i Fokus på RKV nr. 1 2008 og lov nr. 1061 af 20.12.1995.

⁷ Jf. TUP projektet: Målrettet Kompetenceudvikling: IKA og fælles kompetencebeskrivelse som redskab for samarbejde med virksomhederne, juni 2003.

⁸ Det fremgår bl.a. af de logbøger, som TUR udviklede til merituddannelserne inden for transport og lagerområdet.

meritgivning og vurdering af realkompetencer: viden, færdigheder og kompetencer tilegnet udenfor det formelle system i en IKV med det formål at tilpasse det efterfølgende uddannelsesforløb til de realkompetencer personen allerede havde.

IKA ved merituddannelser og IKV i GVU havde til formål at give den enkelte den kortest mulige vej til at blive faglært og få legaliseret viden, færdigheder og kompetencer i forhold til det formelle uddannelsessystem.

I 90'erne og begyndelsen af 2000 oplevede mange medarbejdere samtidigt at få vurderet deres realkompetencer i forhold til en jobprofil, som arbejdspladsen havde opstillet for en fremtidig jobfunktion som et led i en strategisk kompetenceudvikling. Jobprofilen var beskrevet i et virksomhedskonkret fagsprog, og vurderingen resulterede i et billede af, hvilke udviklingsbehov den enkelte medarbejder havde i forhold til konkrete opgaver og funktioner på arbejdspladsen. Udviklingsbehovene kunne somme tider tilgodeses ved intern oplæring eller interne kurser, men de blev også tilgodeset med formelle uddannelser fx AMU kurser, FVU og AVU.

Strategisk kompetenceudvikling i virksomheder spillede også sammen med realkompetencevurderinger. På et tidspunkt skete der visse sammensmeltninger så IKA i AMU blev brugt til virksomhedsinterne kompetencevurderinger⁹. Det blev dog stoppet med lovrevideringen af IKA i AMU og IKV i AMU i 2006 og 2007. Den nye lov tydeliggjorde at vurderingerne kun måtte ske op imod konkrete AMU mål. De konkrete mål skulle udvælges ved en indledende vejledning og afklaring. I vurderingen kunne indgå realkompetencer tilegnet i arbejde, i fritiden, i ikke-formel uddannelse og formel uddannelse. IKV i AMU blev hermed primært et værktøj til afkortning af et erhvervsrettet voksenuddannelsesforløb mere end et værktøj til planlægning af egen udvikling og uddannelse i samarbejde med virksomhedens udvikling.

Historisk synes der at have været en udvikling fra et bredt, vejledende arbejde med afklaring af personers (real) kompetencer med det sigte at formulere *en udviklings- og uddannelsesplan* for den enkelte person inden for erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse (AMU) til en mere snæver vurdering af den enkeltes realkompetencer i forhold til konkrete uddannelsesmål i de formelle uddannelser med det sigte at afkorte uddannelsesforløb og *udveksle* uformelle og ikke formelle kompetencer med formelle beviser. Historisk kan der altså her ligge en kim til forvirringen i brugen af begreberne.

Navnet *Individuel kompetencevurdering* IKV må også tilskrives udviklingen inden for AMU og GVU. Brugen af begrebet *realkompetence* kommer først for alvor på banen med Redegørelsen til folketinget om anerkendelse af realkompetencer i 2004.

⁹ Jf. rapport af Kubix og Strategisk Netværk (2007) IKA i AMU Individuel kompetenceafklaring – Hvad er gældende praksis?



Politiske udmeldinger

Noget af forvirringen kan måske også hentes i flere af de politiske udmeldinger om anerkendelse af realkompetencer. Anerkendelse af realkompetencer er ofte nævnt som led i livslang læring. De samfundsmæssige gevinster er øget uddannelsesmotivation, mindre frafald, bedre udnyttelse af de offentlige ressourcer og bedre beskæftigelse og mobilitet¹⁰. Når realkompetence bruges i en overordnet uddannelsespolitik, kan det blive et meget åbent og bredt begreb. I Redegørelse til Folketinget beskrives dette brede begreb: "Anerkendelse af realkompetence handler om at sætte det enkelte menneskes samlede kompetencer og forudsætninger i centrum". Øget anerkendelse af realkompetence forudsætter samtidig, at den enkelte, virksomhederne, arbejdsmarkedets parter og folkeoplysnings- og foreningslivets aktører påtager sig et medansvar for at synliggøre og dokumentere kompetencer¹¹. Når realkompetencer så defineres, som "alt det du kan" og mange interessenter går seriøst ind i opgaven, bliver der også mulighed for mange fortolkninger.

Et finansielt perspektiv

Et finansielt perspektiv er måske også vigtigt at knytte til begrebsforvirringen.

I forhold til at beskrive processen med anerkendelse af realkompetencer fra afklaring, dokumentation til vurdering forekommer også begrebet "før fasen". Det bruges indenfor AMU om den fase, som går forud for dele af dokumentationen og vurderingen. "Før-fase" begrebet skal måske primært signalere overfor uddannelsesinstitutionerne, at der går noget forud for IKV'en. Noget som ikke kan finansieres, eller som er finansieret indirekte via taxametertaksten. Det drejer sig fx om lærerens forberedelse, vejledning og afklaring af personer, der ønsker IKV og de dele af dokumentationen, som personen selv er ansvarlig for¹².

Der er, som vi har beskrevet ovenfor, sket en historisk udvikling i lovgivning og i det praktiske arbejde med realkompetencer. I lovgivningen er der sket en gradvis ændring af, hvad der er i fokus: Fra den bredere afklaring til den mere afgrænsede vurdering af realkompetencer.

Lov og praksis

Det praktiske arbejde har i nogen udstrækning været præget af den historiske udvikling og har bidraget til forvirringen. Ligesom det måske afspejler, at det praktiske arbejde udvikler sig ud fra egne logikker i bestræbelserne på at skabe mening i den opgave, man varetager i forbindelse med anerkendelse af realkompetencer. Mange tilslutter sig ideen med at give personer anerkendelse for deres realkompetencer, viser NVRs undersøgelser og dialog med uddannelsesinstitutioner. Men mange, der har arbejdet med IKA i 90'erne, udtrykker et savn i forhold til at kunne arbejde i det bredere perspektiv, som de identificerer IKA'en med og har måske også i det lys svært

¹⁰ Debatoplæg fra Undervisningsminister Bertel Haarder, Sorø 2007.

¹¹ Redegørelse til Folketinget: Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne, november 2004.

¹² Jf. Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse. En håndbog, UVM, 2008.



ved at arbejde med IKV/RKV i dens nuværende ramme. De oplever behovet for at kunne tilbyde den bredere personlige afklaring forud for IKV'en/RKV'en men kan ikke længere se, hvor den kan finansieres, eller hvem der tager den opgave på sig.

Forskellige formål, målestokke og kontekster

Der er og har været forskellige formål og målestokke i spil i arbejdet med realkompetencer, og de fører til forskellige resultater. I figuren nedenfor har vi forsøgt at opstille forskellige varianter af anerkendelse af realkompetencer i praksis.

<i>Arbejde med realkompetencer</i> Kontekst	Tilgang	Afklaring/ Dokumentation i forhold til	Vurdering/ Anerkendelse fører til
Formelle uddannelser		Uddannelses mål	Billede af kompetencer i forhold til formel udd. mål Adgang og beviser Plan til formel uddannelse
Organisationer Afdelinger Faggrupper		Strategiske mål Kompetencekrav Jobprofiler	Billede af medarbejdernes kompetencer og behov Planer for formel og ikke formel uddannelse
Brancher/ Fagområder		Fremtidsmål og kvalifikationskrav	Billede af kvalifikationer og behov inden for området Plan for fremtiden i faget
Individer Grupper		Bagudrettet eller fremadrettet til egen mål og livsforløb	Billede af kompetencer og udviklingsmuligheder Evt. plan for fremtiden

Kun i forhold til det, der foregår i de formelle uddannelser (den øverste i modellen), sker der en legalisering af realkompetencer i forhold til det formelle uddannelsessystem. Det er også kun den variant, der kan finansieres af offentlige uddannelseskroner.

I praksis har vores arbejde i NVR vist, at de tre øvrige former også finder sted i vores samfund enten i virksomhedsregi, i fagforeningsregi, i vejledningscentre eller i 3. sektor regi. Disse tre varianter har alle en anden målestok end formelle uddannelsesmål. De har også et andet formål og resulterer i andet end beviser og uddannelsesplaner for formel afkortet uddannelse. Den sidste variant har en bred personlig og bagudrettet tilgang til dokumentationen. Vurderingen resulterer ofte i en udviklingsplan, der kan rumme både formel uddannelse men også uformel og ikke-formel læring, jobskifte, jobrotation, mv. I tilgift åbner den en form for selverkendelse og anerkendelse, som kan indebære motivation, værdsættelse og empowerment, (Duvekot, 2009) viser flere udenlandske undersøgelser.

Vi har gennem NVRs projekter¹³ set eksempler på, at både virksomheders, fagforeningers og individers egen dokumentation og vurdering af realkompetencer bliver kombineret og afsluttet med det formelle uddannelsessystems vurdering i forhold til formelle uddannelsesmål i en RKV/IKV.

¹³ I projekt 2.4 har vi fx beskrevet en række cases, der viser, hvordan arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner samarbejder om RKV. Se www.nvr.nu

RKV/IKV er ofte kun ét element i den enkelte persons livslange læringsforløb. Forud for den egentlige RKV/IKV vil der ofte være et behov for en afklaring i forhold til fx en virksomheds fremtidige jobudvikling, en afklaring i forhold til et jobområdes fremtidige udvikling eller en afklaring i forhold til den enkeltes fremtidige jobønske fx i forbindelse med fyringer. Det er alt sammen afklaringer, som ligger udenfor den nuværende lov om realkompetencevurderinger, og som ikke kan og skal finansieres af den nuværende lov. Det ligger nemlig i "før fasen".

Spørgsmålet er, om det er hensigtsmæssigt at kalde det "før fasen". I stedet vil vi foreslå, at der arbejdes med et mere ligeværdigt begreb for den del af processen, som kan være meget betydningsfuld for at få synliggjort og bevidstgjort den enkelte i forhold til sine realkompetencer.

Et forsøg på afklaringer af begreberne

- **IKV og RKV er det samme**

Opsamlende vil vi tage afsæt i, at IKV og RKV er synonyme i love og bekendtgørelser og dækker over det formelle uddannelsessystems anerkendelse af realkompetencer. Det synes vi, de fortsat skal være.

- **Den brede eller snævre tilgang er ikke det samme**

Der er vigtigt, at folk, der arbejder med realkompetencer, skelner mellem den snævre og brede tilgang. De enkelte aktører skal gøre sig klart, hvilke processer de bidrager med i forhold til formål, målestokke og finansiering. Det er vigtigt at forstå, at det er den snævre tilgang, der lægges op til i lovgivningen. Den har en *udvekslingsorienteret* tilgang med henblik på vurdering og akkreditering op imod uddannelsesbestemmelser.

Det betyder dog ikke, at den brede *udviklingsorienterede* tilgang med vægt på en proces, der sigter på den enkeltes livslange læringsforløb, når realkompetencer skal anerkendes, ikke er vigtigt og skal i spil. Hvordan et bredt udviklingsorienteret perspektiv og et snævert udvekslingsperspektiv kan komme til at spille hensigtsmæssigt sammen, vil være interessant at undersøge nærmere.

- **RKV/IKV er ofte ét element i en længere proces**

De, der er aktører, skal forstå, at der forud for en RKV/IKV ofte er gået andre afklarende og vurderende processer, hvor den enkelte person har fået dokumenteret og måske anerkendt sine realkompetencer fx i regi af 3. sektor, virksomheder, fagforeninger, jobcentre mv. Processerne har bare haft andre målestokke og kontekster end det formelle uddannelsessystem. Dokumentationsmateriale fra sådanne processer kan udgøre vigtige bedømmelsesgrundlag i en RKV/IKV. Det fordrer dog, at uddannelsesinstitutionerne får blik for at gå på opdagelse i dokumentationsmaterialer fra andre regier for at finde folks realkompetencer. Det kunne lægges op til et

bedre samspil mellem de forskellige aktører, der indgår i den samlede anerkendelse af realkompetencer, så den enkelte person kan opleve en bedre sammenhæng i sin samlede kompetenceudviklingsproces.

Et væsentligt spørgsmål er desuden: Hvor kan det enkelte individ gå hen for at få den brede afklaring og vejledning, som kan understøtte og motivere til en anerkendelse af realkompetencer ind i det formelle uddannelses-system?

Referencer

Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne (2004). Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.

Duvekot, R. (2009): *The Individual Learner as Change Agent in the Learning Society. From European to National Guidelines in Promoting Valuation of Prior Learning*, www.nvr.nu. Findes både på engelsk og dansk.

Harris, J.: *Questions of Knowledge and Curriculum in the Recognition of Prior Learning*. I: Andersson, P. & Harris, J. (2006). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Hauch, A., & Reitz Jørgensen, J. (2008): *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse: En håndbog* (1. udgave ed.). [Kbh.]: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse.

Kubix og Strategisk Netværk (2007): *IKA i AMU Individuel kompetenceafklaring – Hvad er gældende praksis?*

Nistrup, U og Ramsing Lindhardt, M: *Den danske model*. Fokus på RKV, nr. 1. www.nvr.nu

'Jeg skal have papir, på det jeg har været i mange år'

– En ansøgers oplevelse af realkompetencevurdering

Lektor, ph.d. Jette Larsen og adjunkt Anne Lund, NVR

Nu skal jeg have papir på det, jeg kan. Det er sådan set derfor. At jeg har en IT-viden, jeg kan bruge ude i den anden, private verden. Jeg har selv søgt det. De fyrer jo de der 5-10 % i afdelingen hvert år.

Så hedder jeg it-supporter. I praksis det, jeg er i dag. Det, jeg så mangler i forhold til it-supporter uddannelsen, det er pc-delen ... selve den grundlæggende pc, omkring hvordan de ting er, det mangler jeg. Det ved jeg godt, fordi det jeg kan, det er kun det, jeg har lært mig selv. Jeg kan ikke det på den rigtige måde. [begge griner]... Jeg ved godt, hvad der virker. Men hvorfor virker det, og hvorfor virker det ikke? Den har jeg jo ikke fået med.

Meget af det er et reelt indhold. Det er ikke titlen, det er et reelt indhold. Jeg kan selv se, jeg kan bruge det. Også fordi jeg har været ude og prøve at søge job andre steder, og så spørger de: Hvad kan du? Og så har jeg et stykke papir, der kan fortælle det der, det kan jeg i hvert fald. Og det dækker jo stort set over det, jeg har beskæftiget mig med i mange år.

Uddrag fra interview med Bent – som vi kalder ham her, 56 år og i sin tid uddannet elektriker, der har fået vurderet sine kompetencer i forhold til IT-supporteruddannelsen.

Bent er en af dem, ordningerne om realkompetencevurdering er tiltænkt: Mennesker der har arbejdet mange år i en virksomhed, udviklet deres kompetencer men ikke har en formel uddannelse indenfor det felt, de arbejder i, og som står i en situation, hvor de skal søge job. Fra et arbejdsmarkeds-perspektiv handler det om mobilitet.

Det spørgsmål, vi har stillet, er: Hvad handler det om fra ansøgerens perspektiv? Hvordan opleves realkompetencevurderingen af én, der står i situationen, som har søgt og gennemgået en realkompetencevurdering, og hvilken betydning tillægger ansøgeren realkompetencevurderingen?

Vi belyser det gennem en række kvalitative interviews i NVR projektet 'Ansøgerperspektivet', som afsluttes medio 2010. I projektet ser vi på realkompetencevurderingen fra ansøgerens synsvinkel. Hvis vi havde spurgt de involverede uddannelsesinstitutioner, hvordan de ser de realkompetencevurderinger, vores ansøgere har gennemgået, ville andre ting sandsynligvis træde i forgrunden. Det har vi ikke gjort, fordi vi ville sikre, at ansøgerne kunne være anonyme, og fordi uddannelsesinstitutionernes synsvinkel belyses i en række andre NVR projekter. I projektet 'Ansøgerperspektivet' har vi ingen intension om at generalisere eller sige, hvordan processen foregår

men derimod ud fra ansøgeres oplevelser at pege på opmærksomhedspunkter, der også kunne have betydning for andre.

'Når den gamle teknologi forsvinder, så forsvinder behovet for os'
konstaterer Bent efter at have fortalt sin historie:

En personlig udgave af den teknologiske udvikling

... jeg har arbejdet cirka 10 år som elektriker, og så har jeg været i telebranchen siden. Startede med at være analogtekniker og så være på et værksted. Analogtekniker, det vil sige, at du reparerer telefoncentraler. Den gang der var noget, der hed relæteknik. Så da det så blev afskaffet, så kom jeg på [udviklingsafdelingens] værksted og var der i cirka 10 år. Hvor vi havde med udvikling og reparation af halvleder instrumenter at gøre ... så forsvandt den teknik, og så kom jeg over og lave – en form for it, ja faktisk det jeg skal til at lære – have papir på – IT-supporter. Det har jeg jo været siden 96, hvor vi startede ud med at have nogle ganske få it-systemer og hjælpe andre med interne systemer. Og det har så været en løbende udvikling, hvor der er kommet flere systemer til. Og så har jeg selvfølgelig fulgt med i udviklingen af Windows pc-brug løbende.

Udover at være elektriker har Bent arbejdet i firmaets udviklingsafdeling – i sin tid et af de mest ambitiøse teletekniske miljøer i landet – han har beskæftiget sig med de skiftende generationer af teleteknologi og er nu ved at formulere endnu en ny faglig identitet som IT-supporter. Hans fortælling er et billede på, hvordan et interesseret menneske kan udvikle sin faglighed.

Sætter sig ind i ting og undersøger – en viden der ikke forsvinder

Det har jo introduceret mig til at sætte sig ind i og huske og prøve på de ting. Også fordi.. jeg var på det værksted i de der små 10 år. Der vi beskæftigede os med alt det, som alle andre ikke kunne finde ud af ... Vi var en flok der, der gjorde det. Så jeg har jo haft specielle opgaver i de der år, der gjorde, at vi havde tid til de ting der. Fik os ud i nogle hjørner af nogle problemstillinger.

... dengang vi begyndte i pc-verdenen, der havde vi jo tid til at prøve det af og tid til at teste det af og tid til at undersøge og til at prøve. Den viden den forsvinder ikke, bare fordi vi får nye systemer. I dag er der jo ikke tid. I dag får du et produkt, og det skal køre fra dag 1. Det forudsætter, at du kan det hele fra starten.

Bent inkarnerer det, der i uddannelsesverdenen hedder livslang læring, og han har 'udviklet kompetencen til at kompetenceudvikle sig selv.' Mere pro-saisk siger han selv, 'Jeg har lært det gennem interne kurser, autodidakt. Ikke andet. Interne kurser og selvlært.' Han er bevidst om sine kompetencer, men han er også klar over, at de ikke er tilstrækkelige, når den gamle teknologi bliver faset ud og dermed de medarbejdere, der har arbejdet med den.

Den platform jeg beskæftiger mig med (er) den gammeldags ISDN-verden.

Gammeldags teknik. Det er jo delt i dag, så vi har nogle, der tager sig af det gamle og nogle, der tager sig af det nye. Og vi gamle, vi tager det gamle... Det er udmærket. Jeg trives godt med det... Men når den gamle teknologi forsvinder her, så forsvinder behovet for os.

'For mit vedkommende.. det var okay'

konkluderer Bent om sin oplevelse af realkompetencevurderingen. Men oplevelsen er ikke uden forbehold.

To års ventetid og ingen information

Optakten var sendrægtig, og informationen var mangelfuld. Der gik næsten to år, fra der kom et papir ud sammen med lønseddelen om, at man kunne melde sig til 'en form for meritvurdering og få en uddannelse', til indkaldelsen kom. Det tilskriver han, at firmaet sammen med en skole skulle finde ud af, hvordan det skulle gennemføres men bemærker kritisk, 'at det ikke er unormalt i det firma', og han siger, at han manglede materiale fra skolerne:

Jeg manglede noget information om, hvad en meritvurdering er, og hvordan – hvilke krav bliver der stillet og hvilke ønsker og alle de der ting... Der er ingen, der har kunnet fortælle os, hvad det var (...) De valgte os i blinde, om jeg så må sige. Dem der kom med, det var fordi, de meldte sig til noget, de ikke vidste, hvad var. Vi vidste, vi kunne få et eller andet svendebrev på noget. Men hvad og hvorfor og hvornår og hvem og hvornår?

Han og hans kollegaer har med andre ord søgt på trods af manglende information og uden at vide, hvilken uddannelse de gik ind til, givetvis fordi de så risikoen for at blive fyret.

Vurderingen byggede på at underviseren kendte mange af deltagerne i forvejen

Selve forløbet bestod af en fælles information om uddannelsen til IT-supporter og en individuel samtale med en underviser, som kendte medarbejderne fra tidligere interne kurser. Underviseren forudsatte, at de havde nogle af kompetencerne. Inden den individuelle samtale var der en fælles diskussion af, hvad gruppen kunne og ikke kunne, som blev oplevet som ret styret af underviseren og en test, der skulle danne grundlag for samtalen.

Vi var en flok, der var oppe og så inde og få den én ad gangen. Først fik vi den totale information, om hvilket forløb skolen havde tænkt sig, og hvordan det skulle foregå, og hvilke ting de kunne – hvordan de havde tænkt sig at køre det forløb. Underviseren han kendte nogle af os i forvejen. Vi havde haft nogle AMU-kurser. Så vores viden og vores baggrund den havde han hørt lidt om. Vi fik fælles (information) om uddannelsesforløbet, og hvilke kompetencer vi havde. Vi diskuterede de ting der... jeg kan ikke huske helt eksakt – der var en 5-6 punkter... Og det kunne vi, og det kunne vi ikke, og det kunne vi, og det kunne vi ikke... (Underviseren) havde ligesom noget at sige: Jamen kan de noget omkring de forskellige ting i et IP-netværk, kan de noget omkring pc, kan de noget omkring de forskellige ting?

Bent bemærker, at så fik (vi) fandeme en prøve der [griner]. Det startede vi ud med, for at have en frisk erindring af hvad vi egentlig kunne, og det var den, der dannede grundlag for vores snak nemlig.

Han gør ikke noget stort nummer ud af prøven men ser samtalen som det væsentlige.

Oplevelsen af at det var en fælles vurdering og beslutning

Samtalen og vurderingen oplevede Bent som underviserens og hans fælles vurdering og beslutning.

Altså hvis jeg mente, jeg kunne, eller jeg ikke mente, jeg kunne. Det var en fælles vurdering. Altså engelsk på brugerniveau, det mente vi godt, det mente jeg godt, jeg selv kunne, hvor han siger, jamen du har gennemgået de og de kurser, så du kan godt det, der hedder grundlæggende et eller andet. Det kan du godt, for det har du kunnet, for ellers har du ikke kunnet komme på det kursus. Og du kunne gennemføre tilfredsstillende, så derfor var det sådan en fælles beslutning.

Kollegaer ønskede mere uddannelse

Bent var stort set tilfreds med vurderingen, men det var alle hans kolleger ikke. De blev vurderet til at have kompetence til mere, end de selv mente. Det kan skyldes usikkerhed, og at de gerne vil have mere uddannelse.

(...) altså for mit vedkommende vil jeg sige, det er okay. Jeg kunne godt forestille mig, at der er nogen, der har følt sig lidt tromlet, om jeg så må sige. Fordi at (underviseren) med den viden han har, fordi han har haft så mange af os på AMU-kurser, så er der nok nogle, kunne jeg høre bagefter, der havde en følelse af, at han forudsatte nogle ting, som de måske ikke lige helt var enige i. De er jo noget yngre, så de mener, eller kan jo se, at de jo kan få brug for at komme ud og lave noget andet... Det er fordi, de vil have noget mere uddannelse og en bredere viden. Så det er derfor.

'Laveste fællesnævner, om man så må sige'

bemærker Bent om den uddannelsesplan, der kom ud af realkompetencevurderingen.

Individuel vurdering – samme pakke til alle

Selvom der var en individuel samtale på basis af en prøve med hver enkelt, får medarbejderne alligevel den samme pakke. Det er Bent utilfreds med; de kunne godt være startet på forskelligt niveau. I den fælles pakke er to et halvt års GVU reduceret til ca. 10 uger på skole.

Altså flokken der var af sted, vi har beskæftiget os – ikke helt med det samme, men vi er rimelig ens, for vi har fået den samme grunduddannelse. Men der var lige lidt forskel på, hvad vi skulle have. Og det bliver så vendt om til, at vi andre vi fik det igen... i stedet for at have lavet det, som der var nogle af os, der manglede, så laver man uddannelsen og siger, at så starter vi alle sammen på samme niveau. Vi tog den laveste fællesnævner, om

man så må sige... Det var deres niveau, for der var noget omkring grundlæggende IP, vi skal have repeteret igen, som de ikke troede, de kunne.

Enten en IT uddannelse eller en kontoruddannelse

Da vi var til introduktion, var der stort set kun det, der kunne tilbydes. Enten IT-uddannelse eller en kontor-uddannelse. De kunne ikke tilbyde andet fra skolens side af. Så der var ikke så meget at vælge imellem. Det har nok været fordi, skolen mente – det er jo igen deres fag, deres baggrundsviden – at den kunne de tilbyde med den baggrundsviden, vi havde, så var det den, der passede ind i det etablerede system.

Han og hans kollegaer fik altså *ikke* tilbudt en afklaring af, hvilke uddannelser deres kompetencer kunne matche, endsige hvilke de havde ønsket om. Det valg var truffet af skolen og virksomheden. Det er også markant, at skolen på forhånd har vurderet, at deltagerne havde en del af kompetencerne.

Ansøgerperspektivet

I en historie, som den Bent fortæller, er det nogle ting, der træder meget frem, som måske ikke ville have været så tydelige, hvis processen var beskrevet fra uddannelsesinstitutionens synsvinkel. Det har betydning, hvordan man bliver informeret og selvfølgelig hvilken uddannelse, man bliver vurderet op i mod. Og det er ikke omkostningsfrit at gennemføre en kollektiv proces.

Oplevelsen styres af, hvordan man bliver informeret


Bent fortæller om, hvordan han og hans kolleger meldte sig til nærmest i blinde, og selv om han selv udtrykker rimelig tilfredshed med vurderingen, er det med en vis distance, han beskriver forløbet. Hvis anerkendelsen af realkompetencer skal ske med udgangspunkt i ansøgers forestillinger og ønsker, kræver det en medvirken, som igen kræver gennemsigtighed og informationer i en for ansøgeren passende mængde. Man kunne også forestille sig, at ansøgere, der var mindre motiverede, helt opgav at søge.

Det gør en forskel, om man ser 'alt det du kan' eller kun en del af det

Bent startede som faglært og har gennem årene til stadighed udviklet sine kompetencer. De kompetencer, han fik vurderet, var langt fra 'alt det du kan', som realkompetencevurdering blev introduceret med, og den formelle uddannelse, han vil stå med, er en kort erhvervsuddannelse. En af Bents kollegaer, som vi også har interviewet, havde forventet mere. Og hvis vi vender tilbage til det arbejdsmarkeds- og samfundsøkonomiske perspektiv, der var en del af afsættet for indførelse af realkompetencevurdering, er det et spørgsmål, om det er godt nok. Det er ofte fremhævet, bl.a. i redegørelserne om globalisering, at der er brug for et generelt kompetenceløft. Sat på spidsen ser vi her en realkompetencevurdering, der trækker kompetencer ned. Men det er ikke ensbetydende med, at den enkelte oplever det sådan.

Individet skal ses

Det springer i øjnene, at en proces, hvor det individuelle er neddroppet, har

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

en pris også for et menneske som Bent, der i sit arbejde har set sig som en del af en flok. Ikke fordi processen var tilrettelagt for en gruppe, men fordi nogle af vurderingerne blev gjort gældende for alle, og fordi det tilbud, de fik, ikke imødekom den enkelte. Her støder den enkelte mod uddannelsesinstitutionens holdtænkning. Den individuelle vurdering mister betydningen, når man skal tage hele pakken.

Vurderingen indvirker på den faglige identitet

Fra et ansøgerperspektiv kan realkompetencevurderingen give mening på mange måder. Som citeret i indledningen, siger Bent, 'så hedder jeg IT-supporter, det er i praksis det, jeg er i dag.' Vi ved ikke, hvordan han har betegnet sig før, men det er nærliggende at realkompetencevurderingen op mod IT-supporter uddannelsen gør, at han ser sig som IT-supporter. Det understreger betydningen af, at man ikke for hurtigt lukker processen, og retter den mod en bestemt uddannelse.

”Jeg får et billede af et meget grundigt menneske”

Lektor Marianne Tolstrup og konsulent Ellen Enggaard, NVR

I forbindelse med NVR's udviklingsprojekt om ”Vurdering af realkompetencer – udvikling af nationale metoder og principper for realkompetencevurderinger indenfor lovgivningens rammer” har vi i et delprojekt om vurderingen af realkompetencer på diplom- og VVU-niveau haft fokus på ”Det subjektive skøn”.

Vores udgangspunkt har været, at man ikke kan vurdere objektivt, at det subjektive altid vil spille en rolle i en vurdering. Vores mål er at komme nærmere på en bestemmelse af, hvad de subjektive vurderinger foretages på grundlag af.

I udviklingsarbejdet er der udelukkende fokus på det sidste led i RKV processen, den endelige vurdering af ansøgere, der har søgt om kompetence- eller uddannelsesbevis på VVU- eller diplomniveau. I undersøgelsen leder vi altså efter begrundelserne for de skøn og vurderinger, der foretages. Hvilke begrundelser kan ses eksplicit, og hvilke begrundelser ligger som ”tavs” og ”indforståede” kriterier for bedømmerne, og hvilken betydning får dette på vurderingerne og kvaliteten af disse?

Er der fx tale om en entydig og ekspliciteret professions- eller fagforståelse – eller er der tale om en implicit forståelse?

Hensigten med undersøgelsen er at kunne producere et materiale, der kan hjælpe bedømmeren med at blive mere bevidst om sit bedømmelsesgrundlag og fastholde og synliggøre kriterier for vurderingen. På hvilken måde ser vi, at ansøgeren opfylder modulets/uddannelsens målbeskrivelser?

Nærværende artikel præsenterer nogle foreløbige overvejelser baseret på analyse af en række båndoptagelser af vurderingssamtaler på diplomniveau og interviews med bedømmere på såvel diplom- som på VVU-niveau¹⁴. Der er udelukkende tale om vurderinger i forhold til kompetencebeviser og uddannelsesbevis – altså ikke om adgangsbrevs. Den overvejende del af vores materiale vedrører vurderinger i forhold til Diplomuuddannelsen i Uddannelses- og erhvervsvejledning. Dette skyldes, at der grundet et lovgivningskrav på dette område har været en del aktivitet i forhold til denne uddannelse.

¹⁴ Vi har analyseret på udskrift fra 4 vurderingssamtaler mellem 2 vurderingspersoner på diplomniveau og på 1 videooptagelse fra en vurderingssamtale omhandlende 5 vurderinger på VVU niveau. Dokumentationsmaterialet på diplomniveau var en udfyldt ”Min kompetencemappe” eller et udvidet CV med tilhørende bilag, en kompetencebeskrivelse i forhold til modulets mål samt en prosatekst, hvor ansøger reflekterer over centrale problemstillinger af relevans for det ansøgte modul. De 4 vurderingssamtaler er bedømmernes første vurdering af ansøger. Der kan efterfølgende blive tale om, at der skal indhentes yderligere materiale, eller at ansøgeren skal indkaldes til en samtale. På VVU niveau var vurderingsmetoden casebaseret. Ansøgerne blev i grupper bedt om at forholde sig til forskellige cases. Også her kunne der efterfølgende evt. inddrages yderligere materiale eller samtaler.

Ressourcer eller mangler

Der ligger i loven om realkompetencevurdering¹⁵ lidt af et paradoks. På den ene side skal der anlægges et ressourceorienteret syn på individets kompetencer, og på den anden side må der i selve vurderingen herske et mangelsyn, da der her vurderes op imod målene for en specifik uddannelse.

I "Realkompetencevurdering indenfor voksen- og efteruddannelse, en håndbog" (uvm 2008) skrives om vurdering:

*"Uddannelsesinstitutionerne har stor erfaring med vurdering i forbindelse med afholdelse af eksamener, prøver og test. Her er man vant til at se den enkeltes viden og færdigheder som et objekt, der kan måles. Det, der vurderes i forhold til, er de faglige krav, som er beskrevet i reglerne for det givne uddannelsesområde."*¹⁶

Der ses her en mål-middel forståelse af vurderingen¹⁷, og der sættes ikke spørgsmålstegn ved, om denne forståelse er den rette til realkompetencevurdering. Tværtimod forventes det, at det er den traditionelle vurderingsform, der videreføres.

Spørgsmålet er nu, hvordan man som bedømmer kan håndtere dette paradoks? Hvilket vurderingssyn skal man anlægge, og hvad skal man være opmærksom på, når man skal vurdere en persons realkompetencer og ikke skal eksaminere? Hvordan vurderer man, så den grundlæggende anerkendende og ressourceorienterede intention bag loven gennemføres?

Lad os se lidt nærmere på forskellige forståelser af vurdering.

"Vurdering" i forskellige forståelser

Mål-middel forståelsen lægger sig op ad et naturvidenskabeligt syn på vurdering. Inden for dette er der tale om klare målkriterier. Objektivitet tilstræbes, kontrol og kvantitative fakta efterspørges. Kritikken af dette går på, at der her er fokus på den viden, de færdigheder og kompetencer, som er lette at måle. Problematikken i forhold til RKV er her klar: Får vi på denne måde fat på netop de kompetencer, der er "anderledes", indhentet i andre sammenhænge, og som ofte netop ikke er objektive, målbare kvantitative fakta?

En mål-middel tilgang til vurderingen virker ikke som velvalgt indenfor dette felt. Vi risikerer at foretage forkerte vurderinger baseret på et for smalt grundlag, hvis vi udelukkende arbejder ud fra denne forståelse. Dette gælder især, når vi har at gøre med vurdering af intellektuelle kompetencer som evnen til analyse, refleksion, argumentation eller personlige kompetencer som evnen til at kunne samarbejde, udvise omsorg, handle etisk.

En anden problematik indenfor mål-middel forståelsen er, at man ikke forholder sig til, hvilken betydning bedømmeren har for selve vurderingen, da

¹⁵ Lov nr. 556 af 6. juni 2007.

¹⁶ Realkompetencevurdering indenfor voksen- og efteruddannelse – en håndbog. UVM. 2008.

¹⁷ Hiim og Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Gyldendal Undervisning. 1997.

man har en opfattelse af, at man kan være værdifri og objektiv i sin vurdering. Dette mener man ikke indenfor den humanistiske og kritiske forståelse¹⁸. Her mener man, at målsætning og vurdering aldrig kan være værdifrie. Derfor er åbenhed og synlighed omkring værdigrundlaget for både målene og vurderingen vigtige.

Bedømmernes grundlæggende holdninger bliver her vigtige. Som bedømmer må man spørge sig selv om hvilken viden og hvilke færdigheder og kompetencer, man finder vigtige og værdifulde, da dette vil styrke vurderingen. I denne forbindelse vil vi tilføje, at professionsforståelsen (eller erhvervsforståelsen) også bliver vigtig. Hvilken forestilling har man om "den gode professionelle"?

RKV på VVU- og diplomniveau

Vi har, som tidligere nævnt, i projektet sat os for at undersøge, hvordan paradokset bliver tacklet i praksis med henblik på at kunne pege på områder, metoder og kriterier, der kan være med til at kvalificere vurderingerne fremover. På hvilket grundlag bliver der lavet realkompetencevurderinger på VVU- og diplomniveau?

Ud fra analyser af optagelser af vurderingssamtaler opstillede vi en række temaer, som vi ønskede at undersøge nøjere via yderligere analyser og efterfølgende interviews af bedømmerne. Temaerne er:

- Bedømmernes professionsforståelse, herunder overvejelser over professionens etik og kundskabsforståelse
- I hvor høj grad søges vurderingen relateret direkte til de beskrevne mål i uddannelsen
- Hvordan finder bedømmerne "de reale kompetencer"

Professionsforståelsen og den professionelle dømmekraft

Professioner kan karakteriseres som en afgrænset gruppe på arbejdsmarkedet. Den professionelle udfører på et (videnskabeligt) videngrundlag arbejde af samfundsmæssig betydning og er i stand til selvstændigt at træffe beslutninger og udøve dømmekraft på et etisk grundlag. Der følger status og privilegier (fx løn og beslutningskompetence) med betegnelsen profession. I denne betydning er 'profession' knyttet til særlige uddannelser og niveauer i uddannelsessystemet (professionsuddannelserne), men det, vi skal have fat i her, er professionens, erhvervets eller 'fagets' selvforståelse, og i den forstand kan ovenstående karakteristik også knyttes til andre uddannelsesområder end professionsuddannelserne. Når vi i det følgende bruger betegnelsen 'professionsforståelse', skyldes det, at vi i særlig grad fokuserer på diplomuddannelser.

Vi så i undersøgelsen, at bedømmernes professionsforståelse fik stor betydning i vurderingen. Der var en implicit forståelse af, hvad den gode professionsudøver er, og hvilke personlighedstræk personen helst skulle

¹⁸ Hiim og Hippe: Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Gyldendal Undervisning 1997.

besidde. Bedømmerne forsøgte at finde/udtrykke deres professionsforståelse ved personkarakteristikker:

"Jeg får et billede af et meget grundigt menneske, som har meget stor bevidsthed, om det hun laver – og det er jo i hvert fald en form for professionalisme"

"Jeg får et indtryk af en medarbejder, som er meget positivt indstillet overfor nye tiltag, og overfor hvad der kommer af krav og forventninger, som med en vis begejstring går ind i alle mulige og umulige påhit, som nu måtte komme – jeg tror muligvis, hun er en nem medarbejder at have"

Her bliver vurderet på de personlige elementer i professionsudøvelsen, men der bliver ikke vurderet på, hvilken betydning dette har i relation til målene for uddannelsen. Den sidste del af sætningen kunne antyde, at bedømmeren opererer med en forståelse af den professionelle som en, der er i stand til at vurdere og forholde sig kritisk. Bedømmeren bekræfter i et efterfølgende interview, at det netop var dette aspekt, hun ønskede at trække frem – altså at ansøgeren *ikke* fremstod som en medarbejder, der ville (eller kunne?) forholde sig kritisk. Og det at kunne forholde sig kritisk på et kvalificeret grundlag, mener bedømmeren, er et vigtigt karakteristikum for en professionel.

"Hendes engagement slår jo ud i alting af det her! Vi får beskrevet en handlingsorienteret kvinde, som har mange kreative løsninger men som også er – muligvis lidt firkantet eller svær at have med at gøre."
"Jeg tænker det som en stædighed...og det kan da være besværligt for en ledelse".

Her laver bedømmerne en adfærdsvurdering af ansøger, som man kunne finde på at lave til en stillingsansættelse. Det kan være vanskeligt at få øje på, hvad bedømmerne vil bruge denne karakteristik til i forbindelse med en RKV, da der ikke foretages nogen sammentænkning med målene for modulet.

I det efterfølgende interview præciserer bedømmerne, at de har brugt denne type personkarakteristikker som et forsøg på at danne sig et helhedsindtryk af ansøgeren som professionel, men de bliver selv overraskede over den manglende begrundelse og retning for karakteristikken.

"Hun formidler faktisk en grundholdning til vejledning (professionen) i de her papirer. Det mener jeg, hun gør"

"Men den grundholdning, den er så bare...et vejledningsbegreb, der handler om information. Hun får ikke beskrevet, at hun vælger et vejledningssyn. Er der overhovedet et valggrundlag for hende til at vurdere hvilken tilgang, der måtte være den bedste?"

Her efterlyser den ene af bedømmerne et teoribaseret grundsyn på professionen, og et grundsyn der bliver til på baggrund af kendskab til forskellige

teoretisk funderede grundsyn. Her nærmer vi os en eksplicitering af, hvilken professionsforståelse bedømmerne vurderer ud fra.

Når uddannelsesinstitutionen skal vurdere realkompetencer, er opgaven at vurdere, om ansøger kan agere professionelt. Det er ikke opgaven at vurdere, om ansøger er en dygtig praktiker, men om hun kan handle professionelt i praksis. At handle professionelt vil sige, at hun er i stand til på et vidensgrundlag at træffe kvalificerede beslutninger i enkelttilfælde, og at hun er i stand til at begrunde de valg, hun træffer. Det kræver viden og indsigt i professionens eller erhvervets teorier og metoder. Man kan sagtens være både god og dygtig til sit fag uden at have taget en uddannelse. Vi kender alle eksempler på dygtige håndværkere, der er selvlærte, undervisere der aldrig har været i nærheden af en læreruddannelse, pædagogmedhjælpere der har et fabelagtigt tag på børn og unge, og ledere der uden speciel uddannelse går ind og retter en virksomhed op. De er duelige i betydningen dygtige til at løse den opgave, som de er sat til, og som de får penge for. De trækker på erfaring, tillærte færdigheder og almindelig "sund fornuft" eller dømmekraft. De er kompetente. Men er de professionelle, og udøver de professionel dømmekraft?

Omvendt kan vi naturligvis også opregne eksempler på professionelle, som på trods af uddannelse og diplom ikke i praksis fungerer som dygtige, kompetente eller med sans for det særlige i omgangen med praksis. Kendskab til fagets teorier og metoder er ikke i sig selv nok til at man kan udøve professionel dømmekraft.

Dømmekraft kan bestemmes som evnen til at underordne det enkelte under det almene, at man kan foretage afgørelser af enkelttilfælde under henvisning til en almen norm eller regel. Dømmekraften udøves på baggrund af en *common sense*, en 'sund fornuft', som er den fornuft, vi alle forventes at have som almindelige og myndige individer, og som vi udvikler gennem vores opvækst, opdragelse og skolegang. Men dømmekraften indeholder også et reflekterende element, nemlig evnen til at se enkelttilfældet som unikt og som noget der kan udfordre og korrigere de almene regler.

*"Dømmekraftens funktion er således ikke kun at rubricere enkelttilfældet korrekt, men også den anden vej rundt at bidrage til at øge vores forståelse af, hvad moral og ret i almindelighed er, og hvordan reglerne skal forstås og anvendes for fremtiden...Faglige og professionelle standarder præciseres, formes, korrigeres og beriges gennem konfrontation med enkelttilfældene."*¹⁹

Ved en realkompetencevurdering på VVU- og diplomniveau skal bedømmerne vurdere ansøgers professionelle dømmekraft. De skal vurdere, om ansøger i sin praksis udøver professionel dømmekraft, altså om ansøger på den ene side er i stand til at bedømme enkelttilfældet i forhold til teorier og regler og på den anden side at kunne udvikle teorier og regler ved hjælp af enkelttilfældet. På et etisk grundlag med sans for den anden.

¹⁹ Anne-Marie Eggert Olsen: Om smag og dømmekraft In: Gjallerhorn 9/09.

”En professionel bedømmelse eller vurdering er indspundet i et omfattende væv af almene betingelser og kollektive relationer, og det giver ikke meget mening at se den som en tilfældig, individuel smagsdom. På den anden side har den professionelle bedømmelse altså det tilfælles med smagsdommen, at vi aldrig på forhånd kan vide, hvad den vil ende med – og at den altid kan diskuteres.”²⁰

At bedømme den professionelle dømmekraft professionelt er således en vanskelig og langt fra 'objektiv' genre. Overvejelser over hvilken professionsforståelse man har, og hvilken betydning dette kan få for vurderingen, kan altså være med til at tydeliggøre vurderingsgrundlaget, og således både være en hjælp for vurderingspersonerne og fungere som dokumentation af processen. Dette sidste kan bl.a. få stor betydning i tilfælde af klagesager.

Til overvejelse:

- Hvad er din forståelse af en god professionsudøver indenfor feltet?
- Er der tale om personlighedstræk og/eller adfærd?
- Hvilke af disse elementer/aspekter, mener du, skal have betydning for vurderingen, og hvordan kan du begrunde dette?
- Er der bestemte professionsetiske aspekter, som vurderingspersonen skal afspejle= Hvad vil du se efter? Hvordan vil du begrunde det?

Om ”objektivering” af det subjektive

Vores udgangspunkt for arbejdet med realkompetencevurderinger er altså, at det ikke er muligt at vurdere objektivt. Dette stiller krav til processen:

Man skal ifølge Bisgaard (2002)²¹ skelne mellem beskrivelse og vurdering, da der altid vil opstå tolkningsproblemer, når personlige vurderinger spiller en afgørende rolle.

I arbejdet med tydeliggørelse af vurderingsgrundlaget, kan man forsøge at lægge størst mulig objektivitet ind i beskrivelsesleddet.

Med udgangspunkt i vores analyser af vurderingssamtalerne ser vi vigtigheden af dette. Meget få steder formulerede vurderingspersonerne grundlaget for vurderingerne, som vi ser i dette tilfælde:

”De her første 6 sider, der har jeg noteret mig, at hun kan opbygge argumenter, hun inddrager nogle samfundsmæssige aspekter, som hun faktisk forholder sig til og forholder sig kritisk til. Hun laver analyser.

²⁰ ibid.

²¹ Bisgaard, Niels Jørgen: Hvad læreren ser: pædagogisk dokumentation i folkeskolen. Kroghs Forlag 2002.

Fx: "Vejledning foregår i en kontekst, der er styret af tid, sted, relationer, sociale og samfundsmæssige vilkår og muligheder". Det er ikke bare en ophobning af ord, det er en fornuftig ophobning af ord! Det må være funderet i noget teori og afslører, at hun er vant til at læse teori og kan reflektere med det".

De fleste vurderinger blev foretaget med udgangspunkt i et skøn baseret på et overblik over ansøgningen:

"Hun er meget videns- og informationsorienteret altså, og etisk kan man sige, ikke?" "Ja, men indenfor det etiske også på det saglige, hun er virkelig stærk på det punkt, og det er helt afgørende, det er ligesom om, hun har opbygget en slags grundfilosofi, som bygger på etik og en empatisk indlevelse og informationssaglighed"

Og et forsøg på at finde belæg for vurderingen:

Det synes jeg også, hun har sådan nogle – hvis man skulle finde belæg for det – så er det blandt andet nogle af de der cases, hun refererer, som dukker op. Der får man en fornemmelse af en meget åben og meget anerkendende vejleder, så det er jeg sådan enig i. Jeg tænker også, at hun – altså både i det felt – men også i det der i organisationen er sådan en åben og positiv medarbejder".

I denne forbindelse kan vi også fremhæve fordelene ved, at man er to til stede ved vurderingen. I en dialog bliver man i højere grad udfordret på sine "tavse" vurderingskriterier, tvunget til at finde ord og begrundelser og at henvise til konstateringer. Skal vurderingsprocessen blive af så høj kvalitet som mulig, kræver det, at man i samarbejdet er opmærksom på denne problematik og udfordrer hinanden på forståelserne.

Til overvejelse:

Hvordan forholder du dig til tolkningsproblemet?

Du kan evt. gøre dette ved først at foretage konstateringer og efterfølgende vurdere. Vurderinger skal i videst mulig omfang bero på konstateringer. Skriv evt. disse op i to kolonner undervejs.

Mårelateringen

Ifølge lovteksten, skal vurderingen ske op mod uddannelsens mål. Spørgsmålet er her, hvordan dette gribes an. Vi har oplevet meget forskellige forståelser af dette, gående fra at alle målpinde blev efterprøvet og skulle være opfyldte, til at målene slet ikke blev vurderet eksplicit men indgik som en bred vurderingsramme, som der sporadisk blev henvist til.

Begge disse måder må siges at være uhensigtsmæssige.

Et krav om, at alle målene skal være opfyldt i detaljer, kan virke som store krav i forhold til de krav, der stilles i forbindelse med ordinær eksamen, hvor man ofte kun vurderer på nogle af målene og derudfra foretager en helhedsvurdering. Ydermere gør der sig ofte det gældende ved en eksamen, at den studerendes læreproces inddrages i vurderingen. Man skeler måske til, at den studerende afleverer sin første præstation og har 5 moduler foran sig til at forbedre præstationen og forbedre analyse- og refleksionsevne.

Ved en ordinær eksamen gør der sig det forhold gældende, at eksaminator kender og oftest selv har tilrettelagt, det eksamensgrundlag, som ligger til grund for vurderingen, og som man som underviser har tilrettelagt som den adækvate måde at indholdsudfylde målpindene. Det gør det selvsagt noget lettere at forholde sig til, om eksaminanden opfylder målene for modulet end ved en RKV, hvor ansøger selv definerer indholdsbestemmelsen af målene.

Bedømmerne ved en RKV vil således ofte sidde med en pensumbestemt opfattelse af det, man kunne kalde delmængden af professionaliteten. Dette modul repræsenterer det aspekt eller den dimension af professionen, målpindene kan oversættes til et bestemt indhold eller pensum. Det bliver et problem i en RKV, hvis bedømmerne vurderer ud fra et sådant indholds- eller pensumbestemt grundlag – og det kan blive yderligere forstærket af, at ansøgerne ikke altid fortolker målbeskrivelserne på samme måde, som den samme delmængde af professionaliteten, som bedømmerne gør. Ansøgerne kan således lave en dokumentation til et modul, som, bedømmerne synes, hører hjemme under et andet modul.

”Altså her har jeg et principielt spørgsmål, og det er...hun søger 3 forskellige moduler, hun blander dem sammen, og synes det er sådan, det skal gøres, fordi når alt kommer til stykket, så er en vejledningssituation kompleks, så det vil sige, at hun rent faktisk ikke forholder sig til enkelte moduler”.

”Og da må man bare sige, at hvis man søger om at få godskrevet konkrete moduler, så bliver man altså også nødt til at forholde sig til, at sådan er det, selvom alting til syvende og sidst hænger sammen.”

Et andet aspekt er det, man kan kalde gradsopfyldelsen af målene. Vi har ind imellem stødt på den opfattelse, at ansøgerne skal kunne leve fuldt ud op til alle målene, altså kunne præstere det, der til en eksamen ville give en topkarakter, for at man kan vurdere ansøgningen positivt.

Vi har også i vores undersøgelser stødt på gradueringsudtryk som ”i høj grad” ”I nogen grad” og enkelte gange refereres der til karakterskalaen.

”Er der forskel på niveauet af de to ansøgere?”

”Jeg vil sige, at den ene ville ligge til karakteren 2-4, og den anden ville ligge til 7-10”

For god ordens skyld vil vi præcisere, at en RKV ikke skal niveausættes. Der skal vurderes i forhold til bestået.

At vurdere op imod målformuleringerne for uddannelsen og de enkelte moduler er ikke nogen entydig opgave. Opsplitningen af en uddannelse i enkeltmoduler, der kan siges at repræsentere delmængder af professionsforståelsen, giver såvel ansøgerne som bedømmerne fortolkningsproblemer. Bedømmerne på deres side har etableret en praksis med uddannelsens tilrettelæggelse i moduler, der repræsenterer delområder. Ansøgerne på deres side fungerer i en praksis, som ikke er delt op i moduler. Målbeskrivelserne er en repræsentation af virkeligheden, de er ikke virkeligheden.

Og med denne konstatering kan vi gå videre til at se på, hvordan bedømmerne så finder de reale kompetencer.

Til overvejelse:

Du skal overveje, om det er hensigtsmæssigt at vurdere i forhold til alle målpindene, eller om det er mere hensigtsmæssigt at foretage en samlet vurdering baseret på en helhedsforståelse af målene.

Hvis du vil vurdere på en helhedsforståelse, så overvej, hvad der som minimum skal være repræsenteret. Lav gerne et stykke papir, hvorpå du har oplistet de elementer, som du vil se. Listen kan bruges til at krydse af efter under vurderingen.

De reale kompetencer

"Udtrykt kort kan man sige, at kompetence, set fra et individsynspunkt, omfatter et kvalifikationsaspekt, et handleaspekt og et personligt aspekt... Kompetence er noget man har, fordi man ved noget og gør noget, der lever op til udfordringerne i en given situation"²²

Udfordringen for bedømmerne er at vurdere, hvorvidt en kompetence, som altid vil være kontekstbundet, er real i den forstand, at den (potentielt) kan udfoldes i en anden kontekst. Er det sandsynligt, at en kontekst ækvivalerer en anden. Dette kræver, at bedømmerne får beskrevet de kontekster, som ansøgeren hævder at udfolde kompetencer i, eller at bedømmerne omvendt forsøger at kontekstualisere de kompetencer, som står beskrevet i uddannelsens målpinde.

"Hendes dokumentationsmateriale er med til at give det der generelle billede af, hvad der er hendes daglige arbejde, og hvilke muligheder der kan være i det."

"Altså, man kan jo sige at det her, det er hendes kontekst, sådan arbejdsmæssige rammer. Det er sådan en kvalitet, der bruser ud af

²² Per Schultz Jørgensen, Uddannelse 9/99.

det her, at hun ved, hvor hun står, og hvad det er for en organisation i sådan bred forstand, hun er i.”

I dette tilfælde forsøger bedømmerne ud fra det indsendte dokumentationsmateriale, som indbefatter diverse arbejdsbeskrivelser, visionspapirer fra arbejdspladsen, lovforordninger mm., at kontekstualisere ansøgers kompetencer med henblik på at vurdere ækvivalensen. De forsøger at indtage et ressourcesyn i forhold til at læse materialet.

”Og jer er i tvivl om, om hun faktisk måske er mere nuanceret, end hun får fremstillet sig selv i materialet her...hun har et ganske langt kursus i filosofi, hun har idræt – altså det der med krop og bevægelse og udtryk og alt sådan noget, hun arbejder med erkendelse gennem kroppen, så jeg tænker dybest set, at hun kan nogle ting, som hun ikke lige umiddelbart får skrevet ind i det her materiale.”

Her prøver bedømmeren at finde det, man kunne kalde realkompetencer. Men lidt senere i vurderingen konstaterer bedømmeren, at:

”Jeg synes bare, jeg mangler noget. Jeg mangler, at hun også skriver, at hun har det og det teoretiske kendskab og det og det metodiske kendskab, og at jeg så et eller andet sted kan se, at det kan hun så vise i nogle refleksioner et andet sted. Det er det materiale, jeg tænker, der mangler.”

Dette er et ganske springende punkt, når vi beskæftiger os med RKV. Hvis ansvar er det at knække koder? Er det ansøgers ansvar at knække uddannelseskoden, eller er det uddannelsens ansvar at knække 'praksiskoden'? Eller er det et stykke oversættelsesarbejde, der skal foregå fra begge sider?

Det sidste vil vi mene. Ansøger skal dokumentere sine kompetencer op imod uddannelsesmål, hvilket kræver, at ansøger gør sig overvejelser over, hvordan hendes realkompetencer kan beskrives, så de ækvivalerer uddannelsesmålene. Men uddannelsesinstitutionen må også i vurderingen gøre sig forestillinger om, hvordan de kompetencer, der er beskrevet i uddannelsesmålene, kunne tænkes at se ud i praksis. Der er her fare for fejl- eller overfortolkning, så vi mener, at dette fordrer en efterfølgende samtale med ansøgeren, hvor der kan foretages ”det fælles oversættelsesarbejde” altså spørges uddybende ind til det skrevne.

I det viste eksempel er det anlagt et ressourcesyn i den indledende læsning af dokumentationsmaterialet. Dette giver i høj grad mulighed for, at ansørgernes kompetencer bliver synlige for bedømmeren. Som vi indledningsvist beskrev, ligger der dog i målrelateringen et mangelsyn, som vi også har set være den grundlæggende tilgang i læsningen af ansøgningen. Dette kan få den betydning, at mulige relevante kompetencer ikke ”ses”, og at vurderingen ikke opfanger det særlige, anderledes, som ansøgeren har med sig.



Det subjektive skøn

Vi har i vores foreløbige undersøgelse fundet en række problemstillinger, som knytter sig til det subjektive skøn i vurderingen af realkompetencer. Problemstillingerne kan meget vel også optræde i ordinære vurderinger som fx eksamen, men til forskel fra disse er realkompetencevurderinger ikke indlejret i en ramme og omgærdet af regler og sædvaner.

I vores interviews med bedømmere er vi flere gange stødt på beklagelse over og rådvildhed i forhold til at skulle foretage vurderinger af realkompetencer. Mange føler sig ensomme og udsatte i situationen, der er ikke en tradition og et institutionelt apparat at læne sig op ad.

Vi har i denne artikel givet nogle bud på hvilke overvejelser, man kunne gøre sig for at kvalificere det subjektive skøn. Vi peger på, at man som bedømmer skal gøre sig klart, hvordan kompetencerne kan ses, på hvilken måde de kunne tænkes at vise sig. Det stiller krav til bedømmerne om forlods at ekspliciterer deres professionsforståelse, og at drøfte hvordan uddannelsens mål om viden, færdigheder og kompetencer kan komme til syne ude i virkeligheden. En eksplicitering af professionsforståelsen og en konkretisering af uddannelsesmålene vil kunne bidrage til en synliggørelse af bedømmelseskriterierne – og vil kunne hjælpe ansøgerne med at forstå, hvad det er for kompetencer, der efterspørges.



Kompetencer i spil – om at måle dét, du gør

Jonas Sprogøe, cand.mag., ph.d., chefkonsulent i ARGO

Indledning:

Denne artikel handler om at sætte kompetencer i spil. Den tager afsæt i et konkret projekt, *Realkompetence – løft til vækst*, som ARGO er involveret i. Projektet handler om at udvikle metoder til realkompetencevurderinger, og 8 erhvervsskoler og SOSU-skoler på Sjælland arbejder sammen med en række forskellige virksomheder om at udvikle metoder og redskaber til at lave realkompetencevurderinger. Undervejs bliver de mange forskellige erfaringer, metoder og redskaber opsamlet og delt. Projektet er finansieret af EU's socialfond og løber fra 2007 til 2009.

Som én blandt mange metoder har SOSU-skolen i Nykøbing Falster udviklet et spil, der sætter fokus på omsorgshjælperes realkompetencer på en sjov og anderledes måde²³. Spillet tager udgangspunkt i den gængse forståelse af realkompetencer, som "noget du kan", men har samtidigt potentiale til at indfange den alt for oversete dimension af kompetencebegrebet, som ligger i at forstå kompetencer, som "noget du gør". Denne ekstra dimension flytter fokus væk fra en forholdsvis statisk definition af kompetence, hvor kompetencer ses i relation til individet og (som) uafhængigt af den kontekst, de indgår i og over imod en dynamisk forståelse af kompetencer, som noget der aktivt udspiller sig, når de sættes i *spil* på bestemte måder i bestemte kontekster.

Når artiklen således hedder *Kompetencer i spil*, handler det både om at videreudvikle kompetencebegrebet, så kompetencer indbefatter noget, der er *i spil* i praksis – og så handler det om at beskrive succesen med at bruge et spil som led i en realkompetencevurdering af omsorgsmedhjælper på en SOSU-skole.

Kompetencebegrebet – et kort rids

Det er ikke uden en tøven, at jeg indleder med et kort rids over kompetencebegrebets opståen og udvikling. Der findes allerede mange gode optegnelser af kompetencebegrebets politiske og historiske udvikling. Fx beskriver Thyge Winther-Jensen sammenhængen mellem et udvidet begreb om livslang læring og kompetencebegrebet, og hvordan begreberne har udviklet sig forskelligt i diskurserne, der har præget forskellige internationale institutioner såsom EU, OECD og UNESCO. Trods forskelle i institutionerne imellem kan følgende karakteristika for kompetencebegrebet listes op: der er tale om brede såvel som specifikke færdigheder af teknisk, faglig art og social art. Der kan udledes en række generiske metakompetencer, samt en række nøglekompetencer, der "rækker ud over den bestemte kontekst, hvori de erhverves" (Undervisningsministeriet, 2002). Der kan findes sær-

²³ Spillet er udviklet i et samarbejde mellem kursuskonsulenterne Connie Reidun Steffensen og Lise Gerd Larsen på SOSU-skolen i Nykøbing Falster og chefkonsulent i ARGO, Jonas Sprogøe.

lige arbejdspladskompetencer. Kompetencer er særegent for det enkelte individ, dvs. der er tale om personlige kvaliteter (Winther-Jensen, 2003). Stefan Hermann giver en optegnelse over kompetencebegrebets bevægelse fra et juridisk til et quasi-økonomisk og pædagogisk koncept. Det klassiske kompetencebegreb knytter sig til det retslige og juridiske område og bruges om at have kompetence til/lovlig ret til at udføre bestemte afgrænsede opgaver fx medicinering, administration e.lign. Samme forståelse findes i brugen af begrebet ift., at en uddannelse er kompetencegivende, dvs. giver (lovlig) adgang til et bestemt afgrænset fagligt område eller en ny uddannelse. Et nutidigt kompetencebegreb, argumenterer Hermann, bruges dog i endnu en betydning, nemlig til at beskrive de individuelle menneskelige ressourcer, egenskaber og evner, der kan erhverves eller udvikles i forskellige formelle og non-formelle sammenhænge (Hermann, 2003).

Fælles for disse beskrivelser er fokus på realkompetence, som noget du kan, og som noget "...der omfatter en persons samlede kvalifikationer, viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor og hvordan de er erhvervet." (se fx <http://www.nvr.nu/files/Begrebet%20realkompetence.pdf>). Det helt essentielle og positive ved denne definition, i forhold til at vurdere om en person har behov for uddannelse, er, at kompetencer, som er erhvervet i non-formelle og in-formelle sammenhænge, akkrediteres og tæller med på lige fod med de kvalifikationer, som vedkommende har papir på fra formelle uddannelsesinstitutioner. Fokus er dermed skiftet fra at fokusere på dét, du har i form af formelle kvalifikationer erhvervet primært gennem uddannelse til også at inkludere dét, du kan, dvs. andre kvalifikationer, viden og færdigheder, som du har lært andre steder fx på din arbejdsplads eller i fritiden. Men uanset om dette skift har bredt forståelsen af kompetence ud til at omfatte læring fra flere forskellige sammenhænge, forbliver denne forståelse af kompetence passiv, da det "at kunne noget", ikke nødvendigvis bliver aktiveret og omsat til handling. Selv om jeg fx i min fritid har lært at lave mad og derfor kan akkrediteres denne kompetence, er min madlavningskompetence ikke meget værd, hvis ikke den bliver omsat til praksis i form af måltider til mig og min familie.

Kompetence: mere end det du har, mere end det du kan – det du gør
Det, der tilsyneladende bliver overset i kompetencedebatten, og som derfor sjældent finder vej ind i realkompetenceafklaringsforløbene, er forståelsen af kompetence som noget, der udspiller sig i praksis. Kompetencebegrebet skal derfor tænkes bredere end "dét, du har" og "dét, du kan". Kompetence er "dét, du gør". Dermed sættes kompetencen ind i en specifik kontekst og bliver kun "til" i det omfang, den omsættes til handling i praksis. Kompetence kan derfor ikke defineres som specifikke kontekstafhængige karakteristika men bestemmes i og af den praksis, som kompetencerne indgår i.

I beskrivelsen af begrebet "yrkeskunnade" eller arbejdskunnen behandler den svenske forsker Per-Erik Ellström begreberne kompetence og kvalifikation. Udgangspunktet er at disse tre begreber arbejdskunnen, kompetence og kvalifikation, bruges mere eller mindre synonymt og tilhører samme begrebsfamilie, blandt andet må alle tre begreber altid ses i forhold til en



bestemt opgave, dvs. i forhold til praksis. Men derudover har de tre begreber deres eget specifikke indhold, og Ellström bruger en analyse af kompetence og kvalifikationsbegreberne som værktøj til at definere ”yrkeskunnade” (Ellström, 1997:20). Indholdet i begrebet yrkeskunnade defineres i forhold til *formel kompetence*, *faktisk kompetence*, *efterspurgt kompetence*, den *kompetence som arbejdet kræver*, samt *udnyttet kompetence*. Relationen mellem disse indholdselementer i yrkeskunnade illustreres ved hjælp af denne figur (oversat fra Ellström, 1997:38):



Den venstre søjle i figuren svarer meget godt til den forståelse, der ligger til grund for realkompetencevurderingerne i dag, dvs. dét, man har og dét, man kan. Den højre søjle i figuren er det, som realkompetencerne vurderes op imod, dvs. kvalifikationer, som kan være begrundet i dét, som arbejdet reelt set kræver eller andre forhold såsom ”uddannelsesinflation”, ønske om at højne status etc. Mere interessant er imidlertid den midterste kategori, nemlig udnyttet kompetence. ”Med udnyttet kompetence menes helt enkelt den kompetence, som individet objektivt anvender i udførelsen af et arbejde” (Ellström, 1997:41, min oversættelse). Hermed inddrages den praktiske handling som element i forhold til kompetencebegrebet. Udnyttet kompetence bliver dermed dét, du gør i en given arbejdsmæssig kontekst, dvs. de kompetencer, der rent faktisk kommer til anvendelse i praksis.

I et studie af kompetenceudvikling på en bilfabrik i Sverige argumenterer Jörgen Sandberg for, at menneskelige kompetencer ikke primært er et specifikt sæt af kendetegn eller egenskaber, som den enkelte medarbejder besidder. I stedet, skriver Sandberg, er medarbejdernes viden, færdigheder og egenskaber, som de anvender i deres arbejde (dvs. det, vi normalt forbinder med kompetencer), baseret på medarbejdernes forståelse af arbejdet. Sandbergs studier antyder, ”... at en arbejders specifikke forståelse af arbejdet bestemmer hvilken kompetence, han eller hun udvikler og bruger til at udføre dette arbejde” (Sandberg, 2000:20f, min oversættelse). Det betyder, at kompetencer ikke forekommer på forhånd men først skabes i og med, vi udfører vores arbejde. Dermed er kompetence også i dette syn tæt forbundet med handling i praksis.

Disse forståelser af kompetence videretænker kompetence i forhold til blot at anskue kompetence, som noget folk ”kan”, og installerer så at sige kompetence i praksis. Det er derfor ikke muligt at tænke kompetence uden

at tænke en kontekst eller en specifik arbejdssituation med. Selv om man har en kompetence og dermed kan et eller andet, bliver denne kompetence i princippet ubrugelig, hvis ikke den aktiveres i praksis, og hele tiden skal den sættes i forhold til den forhandlede forståelse af, hvad der udgør kompetence i en given situation. For at bruge madlavningseksemplet fra før, så bliver jeg ikke, trods mine finere franske madlavningsevner, betragtet som kompetent til min 6-årige søns børnefødselsdag, hvis jeg serverer Cordon-bleu. Det bliver jeg derimod, hvis jeg tilbereder en pizza med skinke og ost.

Denne forståelse af kompetence har betydning for den måde, vi kan afklare og vurdere realkompetencer på. Det er altså ikke nok at vurdere, hvad man kan, da dette principielt kan forblive ubrugt – det er vigtigere at vurdere, det man gør, og måden man gør det på, da der her er tale om, at ens kompetencer kommer i spil; dvs. dét, man kan, bliver omsat til handling i praksis.

Kompetencespillet

Udfordringen med at måle dét, du gør frem for at måle dét, du kan eller har, er kendt af de fleste, der arbejder med realkompetencevurderinger. Ligeledes er det en tilbagevendende tematik i projektet Realkompetence – løft til vækst. I et delprojekt under det omfattende EU-projekt har to kursuskonsulenter sat sig for at udvikle et redskab, der kan afdække omsorgsmedhjælperes kompetencer. Udgangspunktet har helt i tråd med projektets overordnede idé været at afdække, hvad det er, den enkelte omsorgsmedhjælper kan. Redskabet skulle kunne hjælpe den enkelte med at sætte ord på sine kompetencer, uanset om de er erhvervet gennem formelle, non-formelle eller in-formelle kanaler, ligesom de skulle kunne hjælpe arbejdsgiveren til at få et overblik over den samlede kompetencemasse i en personalegruppe.

Det har resulteret i et dialogspil, hvor deltagerne ved hjælp af forskellige situationskort skal beskrive, hvad de gør eller ville have gjort i den givne situation. Medspillerne skal efterfølgende hæfte kompetencer på historien, dvs. vurdere hvilke kompetencer, de mener, at den pågældende er i besiddelse af. Listen over kompetencer tager afsæt i et antal nøglekompetencer inspireret af det Nationale Kompetenceregnskab (NKR) (se også: <http://www.kompetenceprofilen.dk>). Efterfølgende skal disse kompetencer så placeres på en skydeskive alt efter kompetenceniveau.

Selvom spillet er udviklet med afsæt i en kompetenceforståelse, der handler om dét, det enkelte individ kan, har spillet potentiale til at indfange og italesætte dét, du gør og inddrager dermed en udvidet forståelse af realkompetencebegrebet, der netop tager afsæt i praksis og i aktiv handlen. Situationskortene beskriver hver især nogle velkendte situationer og tager afsæt i hændelser og problematikker fra spillernes hverdag. Spillerne skal fortælle, hvad de gør eller ville gøre i disse situationer, hvilket betyder, at der sættes fokus på handlingsaspektet i forhold til den enkeltes praksis. Det er så efterfølgende op til medspillerne at sætte kompetencer på og dermed vurdere hvilke kompetencer, der i Ellstrøms optik er blevet udnyttet. Der bliver derfor hverken fokuseret eksplicit på de formelle kompetencer i form af færdigheder og/eller evner i forhold til jobbet som omsorgsmedhjælper eller

på de kvalifikationskrav, som arbejdets udførelse kræver i form af fx løfte-teknik, medicinbehandling mv. I stedet tages der udgangspunkt i spillerens gøremål og handlingen i en specifik situation, dvs. i de kompetencer, som bliver udnyttet til at udføre den konkrete arbejdsopgave.

Fortællingerne fra spillernes hverdag er ligeledes med til at skabe en fælles forståelse af kompetence. Fortællingerne er med til at igangsætte diskussioner rundt om bordet om forskellige måder at handle på samt er med til at sætte spot på, hvad de forskellige spillere ser som kompetent adfærd i forhold til egne erfaringer og praksis fra forskellige arbejdspladser. Det viste sig, at spillerne havde vidt forskellige opfattelser af, hvordan forskellige situationer skal tackles i praksis, og at der blev lagt vægt på forskellige aspekter af en løsning. De fleste spillere kunne sagtens begrunde deres handlinger fagligt og/eller erfaringsmæssigt og med henvisning til praksis på netop deres arbejdsplads, så det blev ikke et spørgsmål om at vurdere "rigtige eller forkerte" kompetencer men derimod et oplæg til at diskutere kompetent adfærd i forhold til en konkret arbejdsopgave. Dermed blev fokus igen flyttet fra, hvad det enkelte individ kan, over imod det vedkommende gør – plus at konteksten, dvs. den enkeltes praksis blev draget med ind som en underliggende præmis for handlingen. Initiativrigdom og kreativitet bliver fx værdsat som kompetence ift. arbejdet med ældre i hjemmeplejen, mens det i arbejdet med autister ikke gør. Dermed lægger spillet sig op ad Sandbergs forståelse af kompetence som noget, der skabes i og med arbejdet, idet der fokuseres på forståelsen af arbejdsopgaven i forhold til at definere kompetence.

Afrunding

Formålet med denne artikel har været at sætte spot på et udvidet kompetencebegreb, der bevæger sig videre og over imod en mere kontekstuel forståelse af kompetence. Med Ellström og Sandberg har jeg argumenteret for, at kompetence ikke kun kan ses som individuelle færdigheder, evner og kvalifikationer, uanset hvor og hvordan de er tilegnet, men at kompetence skal ses i forhold til handling og i forhold til den konkrete arbejds kontekst, som er med til at skabe forståelsen af, hvad der tæller som kompetence. Der skal med andre ord være mere fokus på det, du gør, og hvor du gør det, end på det du kan og har.

Og hvorfor er det så interessant i forhold til realkompetencevurdering? Jo, for det første bygger realkompetencevurdering på en opfattelse af kompetencer som noget individuelt og personligt, dvs. noget der er uafhængigt af kontekst og kan "flyttes" med rundt i forskellige sammenhænge. For det andet kan et udvidet kompetencebegreb være med til at sætte fokus på kompetence som forhandlet, dvs. som noget der er givet i og med en bestemt arbejds kontekst og skabe en øget opmærksomhed på kompetencernes kontekstafhængige natur. Endelig har det betydning for den måde, vi kan måle og vurdere kompetencer på, for hvis kompetencer er kontekstafhængige, betyder det, at vi skal anvende nogle vurderingsværktøjer og metoder, der tager højde for den specifikke praksis, som kompetencerne bliver skabt og udnyttet i.

Et af de værktøjer til realkompetencevurdering, der efter min mening har potentiale til at inkludere et udvidet kompetencebegreb, er et spil, der er udviklet i regi af *Realkompetence – løft til vækst*. Spillet har den fordel, at det tager udgangspunkt i nogle praktiske situationer fra spillerens hverdag og sætter vedkommende i gang med at fortælle om, hvad han eller hun gør i den givne situation. Dermed skifter fokus fra, hvad vedkommende har eller kan, til hvad vedkommende gør. Ydermere lægger spillet op til dialog omkring forskellige fortolkninger af kompetent adfærd i den givne situation og tager dermed højde for, at konteksterne, som handlingerne kommer til udtryk i, har betydning for, om en given handling kan ses som kompetent eller ej.

Der er givet vis en række andre værktøjer og metoder, der inddrager konteksten og sætter fokus på dét, du gør frem for dét, du kan og har. Målet har ikke været at fremhæve en metode frem for andre men derimod at sætte fokus på, at vores underliggende kompetencesyn har betydning for de måder, vi kan vurdere, anerkende og i sidste ende udvikle realkompetencer. Et udvidet kompetencebegreb kræver udvidede metoder.

Referencer

- Ellström, P.-E. (1997). *Kompetens, utbildning og lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København NV: Learning Lab Denmark.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative Approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Undervisningsministeriet. (2002). *Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab*. Hentet fra: <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/dokumentationsrapport.pdf>.
- Winther-Jensen, T. (2003). *Kompetence og livslang læring. Om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter*. Upubliceret manuskript, København.

Materialer og udgivelser fra NVR

Materialer og udgivelser i form af cases, artikler og vejledninger kan findes på www.nvr.nu. Der kommer en række materialer i perioden frem til sommeren 2010 i form af:

Rapporter og undersøgelser

- Interne projekter i NVR, hvor mange projekter afrapporteres i løbet af foråret 2010.
- Undersøgelser og projekter i NCK, Nationalt Center for Kompetenceudvikling, som NVR er partner i. Her kan særligt nævnes: Beskrivelse og analyse af udbredelse, barrierer og gældende praksis af anerkendelse af realkompetencer, som kan findes på enten www.ncfk.dk eller www.nvr.nu. Dette er et forstudium, hvor hovedstudiet udgives januar 2010.
- Undersøgelser i NVL, Nordisk netværk for Voksnes Læring: Nordiske e-værktøjer til Validering, som kan findes på www.nordvux.net eller www.nvr.nu.
Der er udarbejdet et pilotstudium, hovedstudiet udgives januar 2010.

Cases

Her beskrives praksis på forskellig vis. Det er oftest set ud fra en uddannelsesinstitution, det kan også være set ud fra en virksomhed eller ud fra den enkeltes synsvinkel. Der vil også være cases, som beskriver samarbejdet mellem flere aktører i arbejdet med realkompetencer.

Der er nu en række cases, som kan findes på hjemmesiden www.nvr.nu, og der bliver skrevet mange flere i perioden frem til juli 2010.

Vejledninger, faktaark og metodeoversigter

Der lægges fra november 2009 og i perioden frem til maj 2010 forskellige materialer på hjemmesiden med henblik på overblik og vurdering af relevant brug af metoder til dokumentation og vurdering. Disse materialer er anvendelsesorienteret med henblik på at støtte arbejdet med realkompetencer i praksis.

Litteraturinformation

I løbet af efteråret 2009 lægges litteraturoversigter på hjemmesiden. Det er såvel udenlandsk og dansk litteratur.

Grundbog og antologi

Begge udgives i juni 2010.

- Grundbogen er en værkstedsbog, som formidler viden fra NVRs projekter og fra praksis. Hvordan udvikler man god praksis, hvad skal medtænkes, og hvilke problemstillinger skal man huske på.
- Antologiens bidrag har fokus på en dyberegående analyse af hele realkompetence-projektet i Danmark set ud fra en samfundsmæssig, uddannelsespolitisk, institutionel og individuel synsvinkel. Hvad er det godt for, og hvad er udfordringer og dilemmaer?



Kvalitetskodeks

Der udarbejdes en første version af et Kvalitetskodeks for arbejdet med realkompetencer.

I arbejdet inddrages internationale eksperter og interessenter og aktører i Danmark. Der afholdes et seminar herom i april 2010, som vil danne baggrund for skrivningen af version 1.

Kodekset vil indgå i NVRs arbejde fremad.

National konference om anerkendelse af realkompetencer afholdes torsdag den 10. juni 2010. Nærmere information kommer på www.nvr.nu ca. 1. februar 2010.