



**Anerkendelse af realkompetencer**  
**- udbredelse, barrierer og gældende praksis**

af

**Ulla Nistrup og Anne Lund**

**Undersøelsesrapport**

**Januar 2010**

## Forord

Denne undersøgelse indgår som en del af NCKs arbejde med at producere og formidle forskningsbaseret viden om voksen- og efteruddannelse.

Undersøgelsen giver en beskrivelse og analyse af udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer i Danmark i 2009.

Den giver et bredt billede af en mangfoldig praksis. Den identificerer samtidig en række barrierer i det nuværende arbejde.

Vi håber, at rapporten med sin beskrivelse af den gældende praksis kan inspirere det fortsatte arbejde med anerkendelse af realkompetencer på uddannelsesinstitutionerne. Ligeledes håber vi, at den med sine analyser, konklusioner og anbefalinger kan være med til at vise, hvor arbejdet med anerkendelse af realkompetencer fortsat er problematisk og kalder på fortsat udvikling, forskning og ændringer.

For de travle læsere kan det anbefales at gå direkte til rapportens kapitel 7 og 8, der omhandler barrierer, konklusioner og anbefalinger. Rapportens tre bilag findes på [www.ncfk.dk](http://www.ncfk.dk).

Rapporten er udarbejdet af pædagogisk konsulent Ulla Nistrup og adjunkt Anne Lund fra Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger, NVR.

Bjarne Wahlgren  
Centerleder for NCK  
Januar 2010

### Om NCK

Nationalt Center for Kompetenceudvikling indsamler, dokumenterer og formidler viden om voksen- og efteruddannelse og kompetenceudvikling i offentlige og private virksomheder.

Opgaven løses i et samarbejde mellem medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Anvendt Kommunal Forskning, Videncenter for uddannelses- og erhvervsvejledning, Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger og CARMA, Aalborg Universitet.

Besøg [www.ncfk.dk](http://www.ncfk.dk)

## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING .....</b>	<b>5</b>
BAGGRUND .....	5
FORMÅL .....	5
OM UNDERSØGELSEN .....	6
<i>Dokumentation og metode</i> .....	6
<i>Analyse og perspektivering med teori og udenlandske erfaringer</i> .....	8
RAPPORTENS OPBYGNING .....	9
<b>2. UNDERSØGELSESFELTET ANERKENDELSE AF REALKOMPETENCER .....</b>	<b>10</b>
LOVEN OG INTENTIONER .....	10
HISTORISK UDVIKLING .....	11
BEGREBER I SPIL .....	14
<b>3. UDBREDELSE, MÅLGRUPPER OG MOTIVATION .....</b>	<b>16</b>
GENERELT OM UDBREDELSE .....	16
UDBREDELSE INDEN FOR AMU .....	17
<i>Udbredelse og målgrupper</i> .....	17
<i>Motivation</i> .....	19
UDBREDELSE INDEN FOR GVU .....	20
<i>Udbredelse og målgrupper</i> .....	20
<i>Motivation</i> .....	21
UDBREDELSE INDEN FOR VUC'S UDDANNELSER .....	23
<i>Udbredelse og målgrupper</i> .....	23
<i>Motivation</i> .....	24
UDBREDELSE INDEN FOR VVU OG DIPLOMUDDANNELSER .....	24
<i>Udbredelse og målgrupper</i> .....	24
<i>Motivation</i> .....	25
SAMMENFATNING OM UDBREDELSE, MOTIVATION OG ANERKENDELSE .....	25
<b>4. INFORMATION OG RELATIONSSKABELSE .....</b>	<b>29</b>
HVOR HAR BRUGERNE DERES VIDEN FRA .....	29
HVORDAN INFORMERER UDDANNELSESINSTITUTIONERNE .....	29
<i>Hjemmesider</i> .....	30
<i>Kataloger og foldere</i> .....	31
<i>Vejledere</i> .....	31
<i>Konsulenter</i> .....	32
<i>Intern kommunikation</i> .....	32
HVORDAN INFORMERER ANDRE .....	33
HVORDAN VIL BRUGERE OG INTERESSETER INFORMERES .....	33
SAMMENFATNING OM INFORMATION OG RELATIONSSKABELSE .....	34
<b>5. FORANKRING I UDDANNELSESINSTITUTIONERNE .....</b>	<b>35</b>
<i>Organisering på uddannelsesinstitutionerne</i> .....	35
<i>Medarbejdernes kompetencer</i> .....	36
<i>Ledelse</i> .....	37
<i>Holdninger til anerkendelse af realkompetencer</i> .....	39
<i>Individualisering og økonomi</i> .....	40
<i>Økonomi</i> .....	41
SAMMENFATTENDE OM IMPLEMENTERING OG FORANKRING .....	42
<b>6. KVALITETEN I GÆLDENDE PRAKSIS .....</b>	<b>44</b>
SAGSGANGE OG PROCESSER .....	44
<i>AMU</i> .....	44

GVU .....	47
AVU og AGU.....	49
VVU og Diplom.....	51
KVALITET I SAGSGANGE - SAMMENFATNING .....	52
METODER OG TILGANGE TIL DOKUMENTATION OG VURDERING.....	54
<i>CV'er, mapper og selvvurderinger til dokumentation</i> .....	55
<i>Samtalen som dokumentationsmetode</i> .....	58
SAMMENFATNING OG KONKLUSIONER OM METODER OG TILGANGE.....	60
<b>7. BARRIERER .....</b>	<b>63</b>
BARRIERER PÅ TVÆRS AF UDDANNELSESOMRÅDERNE.....	63
<i>Økonomiske rammer på institutionerne</i> .....	64
<i>Institutionsstrukturelle barrierer</i> .....	65
<i>Medarbejdernes holdninger som barrierer</i> .....	65
<i>Metodiske og pædagogiske barrierer</i> .....	66
<i>Barrierer hos målgruppen</i> .....	66
<i>Barrierer i de politiske rammer og intentioner</i> .....	68
OPSAMLING PÅ BARRIERER.....	68
<b>8. KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER .....</b>	<b>70</b>
KONKLUSION .....	70
<i>Udbredelse</i> .....	70
<i>Målgruppe og motivation</i> .....	72
<i>Information og relationskabelse</i> .....	73
<i>Kvalitet i gældende praksis</i> .....	75
<i>Barrierer</i> .....	76
PERSPEKTIVERING MED UDENLANDSKE ERFARINGER .....	78
<i>Norge</i> .....	78
<i>England</i> .....	79
<i>Australien</i> .....	80
<i>Canada</i> .....	80
<i>Opsamling på udenlandske erfaringer</i> .....	81
ANBEFALINGER .....	82
<b>9. REFERENCER.....</b>	<b>84</b>

Titel: Anerkendelse af realkompetencer - udbredelse, barrierer og gældende praksis

Forfattere: Ulla Nistrup og Anne Lund

Udgiver: Nationalt Center for Kompetenceudvikling

ISBN: 978-87-7684-331-1

# 1. Indledning

## Baggrund

Anerkendelse af realkompetencer indebærer, at personer kan få vurderet og anerkendt deres realkompetencer med det formelle uddannelsessystem som målestok. Realkompetencer er jf. Undervisningsministeriet<sup>1</sup> en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset hvor de er erhvervet.

Bestemmelserne herfor blev vedtaget i Lov 556 af 6. juni 2007. Loven indebærer, at alle udbydere af voksen- og efteruddannelse til og med diplomuddannelser har pligt til at tilbyde individer en vurdering af deres realkompetencer i forhold til målene for et eller flere fag eller moduler, der indgår i uddannelser eller disses adgangskrav.

## Formål

Denne forskningsbaserede undersøgelse, som er lavet i regi af Nationalt Center for Kompetenceudvikling - NCK, har til formål at beskrive og analysere udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer inden for forskellige uddannelsesområder.

Undersøgelsens formål er at producere og formidle viden om arbejdet med realkompetencer og indgår i NCK's samlede arbejde med at indsamle anvendelsesorienteret viden, der kan styrke VEU og voksenvejledning i Danmark med fokus på den offentlige indsats og tilbud af kompetenceudvikling til offentlige og private virksomheder.

Undersøgelsen beskriver og analyserer, i hvilken grad anerkendelse af realkompetencer foregår samt hvor og hvem, der benytter sig af tilbuddet. Undersøgelsen beskriver og analyserer ligeledes, hvordan arbejdet er forankret på uddannelsesinstitutionerne, og hvordan det udføres og kvalitetssikres i praksis. Desuden identificeres og analyseres de barrierer, som arbejdet med anerkendelse af realkompetencer afstedkommer. Endelig fremkommer undersøgelsen med en række anbefalinger til udvikling og forbedring af arbejdet med anerkendelse af realkompetencer inden for voksen- og efteruddannelse.

Genstandsfeltet for denne undersøgelse med bl.a. dets historiske baggrund, regler og begreber er nærmere udfoldet i kapitel 2.

Undersøgelsen har fulgt arbejdet med anerkendelse af realkompetencer fra september 2008 til november 2009. Den er primært en beskrivelse og analyse af uddannelsesinstitutionernes oplevelser og erfaringer med anerkendelse af realkompetencer, idet det er uddannelsesinstitutionerne, der har ansvaret for realkompetencevurde-

---

<sup>1</sup> Jf. Undervisningsministeriet (2004): Anerkendelse af realkompetencer. Redegørelse til Folketinget. Uddannelsesstyrelsen Tværgående kontor for erhvervsrettet uddannelse.

ringer i Danmark. Det er derfor uddannelsesinstitutionerne vi har besøgt og udspurgt om deres erfaringer og oplevelser af arbejdet med realkompetencer.

Uddannelsesinstitutionernes oplevelser er suppleret og perspektiveret af interessenters oplevelser (personer fra virksomheder, fagforeninger og jobcentre), ligesom udenlandske erfaringer er blevet brugt (se nærmere om undersøgelsen nedenfor og bilag 2 på hjemmesiden).

Målgruppen for undersøgelsen er først og fremmest personer, der på system- og institutionsniveau har VEU og realkompetencer som arbejdsfelt. Desuden personer fra arbejdsmarkedets parter og vidensmiljøer, der understøtter udviklingen af arbejdet i uddannelsessystemet.

## Om undersøgelsen

Den samlede undersøgelse er delt i to faser.

Fase et omfatter en kvantitativ forundersøgelse, som blev formidlet i et katalog januar 2009. Forundersøgelsen omfatter et litteraturstudie og en spørgeskemaundersøgelse udsendt til 144 uddannelsesinstitutioner, der er omfattet af lov 556 af 6. juni 2007 og foregik i efteråret 2008.

Fase to er en kvalitativ undersøgelse, som omfatter en række casestudier inden for forskellige uddannelsesområder. Casestudierne er primært fundet sted fra maj til december 2009.

Denne rapport formidler resultater fra begge faser, men har sin hovedvægt på resultaterne fra fase to. Den lægger vægt på både at uddybe beskrivelsen af den gældende praksis samt at identificere og bredere at analysere barrierer i arbejdet med realkompetencer. Analysen giver konklusioner, som viser mange problematiske barrierer, hvoraf flere er i overensstemmelse med de udenlandske erfaringer, vi har inddraget. Afslutningsvis fremdrages en række anbefalinger til forbedring af den nuværende praksis, på både system- og institutionsniveau.

## Dokumentation og metode

Undersøgelsens første fase baseres på en spørgeskemaundersøgelse og har navnlig fokus på udbredelsen af anerkendelse af realkompetencer inden for voksen- og efteruddannelser. Litteraturstudier samler op på eksisterende dansk viden inden for området suppleret med udenlandsk viden. Forundersøgelsens resultater blev formidlet i et katalog februar 2009 og drøftet på et debat- og formidlingsseminar i marts 2009 med NCK's brugergruppe og netværk. For den nærmere redegørelse for metoder og spørgeramme henvises til kataloget på NCK's hjemmeside.

Undersøgelsens anden fase, den kvalitative undersøgelse, er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse, som blev vedtaget af NCK's projektgruppe og Undervisningsministeriet marts 2009 (se bilag 1 på hjemmesiden)

Undersøgelsen er baseret på casestudier med brug af kvalitative undersøgelsesmetoder og lægger særlig vægt på erfaringerne i den gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer, den oplevede kvalitet i den gældende praksis, den institutionelle forankring og implementering af loven samt de barrierer, som aktører og brugere oplever i arbejdet med og brugen af realkompetencevurderinger.

Casestudierne er blevet gennemført i to udvalgte voksenvejledningsnetværk<sup>2</sup>. Voksenvejledningsnetværkene er blevet brugt som indgang, da de har givet adgang til forskellige institutionstyper, der arbejder med realkompetencer inden for forskellige uddannelsesområder. Desuden har vejledningsnetværkene etableret relationer til arbejdsmarkedsaktører og virksomheder. Det har derfor været muligt at undersøge processer på tværs af uddannelsesinstitutioner, hos arbejdsmarkedsaktører og virksomheder. Vi har suppleret undersøgelsen i voksenvejledningsnetværkene med casestudier i professionshøjskoler for at få viden om diplomuddannelser. Endelig har vi suppleret med et Voksenuddannelsescenter VUC uden for de to voksenvejledningsnetværk med en del erfaringer i realkompetencevurderinger.

Den kvalitative undersøgelse omfattede:

- Relevante dokumentstudier
- Besøg på institutionerne med kvalitative interviews med centrale aktører fra uddannelsesinstitutionerne. Det drejer sig om både ledere, vejledere og fagpersoner/-lærere.
- Fokusgruppeinterviews

Casestudierne belyser de erfaringer og oplevelser, som uddannelsesinstitutionerne har i arbejdet med anerkendelse af realkompetencer både hvad angår omfang, målgrupper der gør brug af realkompetencevurderinger og deres kommunikation med potentielle målgrupper. Ligeledes indgår deres beskrivelse af den institutionelle forankring med rolle og ansvarsfordeling, kompetenceudvikling af medarbejdere i arbejdet, udvikling af procedurer og metoder til vurdering af realkompetencer. Endelig belyser de også de oplevede barrierer i arbejdet med anerkendelse af realkompetencer, både når de indtog eget perspektiv, virksomhedernes perspektiv, arbejdsmarkedsaktørers og enkelt individers perspektiv. Interviewene bidrager til en uddybning og nuancering af resultaterne af forundersøgelsens kvantitative spørgeskemaundersøgelse.

Uddannelsesinstitutionerne, der har indgået i den kvalitative undersøgelse, har haft både mange og få erfaringer, ligesom de har haft erfaringer med realkompetencevurderinger inden for både arbejdsmarkedsuddannelser - AMU, almen voksenud-

---

<sup>2</sup>Se nærmere om de 22 voksenvejledningsnetværk i Danmark på flg. hjemmeside:  
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Vejledning/Vejledningsordninger/Voksenvejledning.aspx>



dannelse - AVU, almen gymnasial uddannelse - AGU<sup>3</sup>, grundlæggende voksenud-  
dannelse - GVU, videregående voksenuddannelse - VVU og diplomuddannelse.

Fokusgruppeinterviewene bidrager til, at aktører på tværs af institutioner og interes-  
senter får drøftet og kvalificeret de foreløbige resultater. Endelig bidrager fokus-  
grupperne med anbefalinger til udvikling og forbedringer af arbejdet med realkom-  
petencevurderinger.

Som supplement til den empiri, der er frembragt konkret i denne NCK undersøgelse,  
er inddraget relevant empiri fra projekter i NVR<sup>4</sup>. Det drejer sig navnlig om materia-  
le med deltager- og virksomhedsperspektivet og materiale om uddannelses-  
institutionernes praksis. NVR undersøgelserne har især bidraget med et bredere  
billede af udbredelsen og den gældende praksis.

En nærmere beskrivelse af materialet, samt hvilke institutionstyper der medvirkede  
i interviews ved besøg på institutionerne og de efterfølgende fokusgruppeinterviews,  
forligger i bilag 3 på hjemmesiden.

## **Analyse og perspektivering med teori og udenlandske erfaringer**

Som grundlag for undersøgelsens analyser og perspektiveringer er inddraget teori  
inden for forskellige områder, ligesom udenlandske erfaringer er inddraget.

Der findes stadig ikke meget forskning om realkompetencer hverken i Danmark eller  
udlandet. Der er dog forsket i områder, som er relevante for forståelsen af realkom-  
petencer: det drejer sig om læring, kompetencer, vurdering, motivation, anerkendelse,  
transfer/transformation af viden og kvalitet.

Undersøgelsen har også fokus på implementering af en lovgivning, og til den vinkel  
har vi også inddraget implementeringsteori og organisations- og ledelsesteori.

Den udenlandske litteratur omhandler både nationale evalueringer, der ser på ud-  
bredelse, gældende praksis og barrierer i arbejdet med realkompetencer (bl.a. Nor-  
ge, England, Australien, Canada) og sammenlignende undersøgelser af modeller og  
praksis for anerkendelse af realkompetencer fra blandt andet EU.

En vigtig teoretisk inspiration har været Per Andersson og Judy Harris' antologi *Re-  
theorising the Recognition of Prior Learning* (2006), der forsøger at undersøge hvil-  
ke teorier og grundlag, der har været i arbejdet med anerkendelse af realkompeten-  
cer i forskellige lande og sammenhænge.

---

<sup>3</sup> AGU er en forkortelse vi har tilladt os at arbejde med i denne undersøgelse, velvidende at den ikke  
er almen udbredt. AGU dækker først og fremmest HF enkeltfag i denne undersøgelse.

<sup>4</sup> Beskrivelse af NVR's projekter kan findes på [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)



## Rapportens opbygning

Undersøgelserapporten indledes med kapitel 1, der beskriver formål, indhold, dokumentation, metoder og teoriområder. Til dette afsnits indhold findes bilagsmateriale på hjemmesiden, der uddyber grundlaget for undersøgelsen.

Kapitel 2 indkredser undersøgelsens genstandsfelt og beskriver lovens rammer og de politiske intentioner bag den samt en historisk oversigt over lovgrundlagets udvikling frem til den nuværende danske model for realkompetencevurderinger. I afsnittet drøftes desuden forskellig brug af navne og begreber inden for arbejdet med realkompetencer, idet vi i undersøgelsen er stødt på meget forskellig brug af navne og begreber.

Rapportens fem efterfølgende kapitler beskriver og analyserer undersøgelsens udvalgte hovedtemaer:

- Udbredelse, målgrupper og motivation - kapitel 3
- Information og relationsskabelse - kapitel 4
- Institutionel forankring - kapitel 5
- Kvalitet i gældende praksis - kapitel 6
- Barrierer - kapitel 7

Kapitel 8 samler undersøgelsens konklusioner og anbefalinger, og kapitel 9 indeholder en oversigt over referencer, der er brugt i undersøgelsen.

På hjemmesiden findes bilagsmateriale med projektbeskrivelse, uddybende metodebeskrivelse, beskrivelse af deltagende institutioner og litteratur.

For den travle læser kan det anbefales at læse kapitel 7, 8 og 9 for at danne sig et hurtigt overblik over undersøgelsens identificerede barrierer og fremtrukne konklusioner og anbefalinger.

## 2. Undersøgelsesfeltet anerkendelse af realkompetencer

### Loven og intentioner

Loven om anerkendelse af realkompetencer har til formål at give personer anerkendelse af deres samlede viden, færdigheder og kompetencer i forhold til målene for et eller flere fag. Vurderingen skal danne grundlag for videre og tilpasset voksen- og efteruddannelse.<sup>5</sup>

Alle uddannelsesinstitutioner, der udbyder voksen- og efteruddannelse, er pligtige til at tilbyde personer anerkendelse for deres realkompetencer i forhold til formel uddannelses mål og adgangskrav, uanset hvordan de har erhvervet dem.

Loven fastsætter, at anerkendelsen gives via en proces med *afklaring, dokumentation og vurdering*, som resulterer i en individuel uddannelsesplan, kompetence- og uddannelsesbeviser og/eller adgangsbrevise.

Undervisningsministeriets publikationer i forbindelse med lovgivningen understreger, at det er afgørende, at den enkelte aktivt bidrager med at afklare og dokumentere sine realkompetencer<sup>6</sup>. Den enkelte vil derved gennemgå en refleksion og en erkendelsesproces, der oftest i sig selv vil virke motiverende, hedder det videre i materialet.

Anerkendelsen skal give den enkelte mere fleksible vilkår for at opfylde adgangskravene eller at gennemføre et afkortet individuelt tilrettelagt uddannelsesforløb<sup>7</sup>, fremhæver de politiske udmeldinger.

De understreger endvidere, at anerkendelse af realkompetencer er et tilbud til og en *ret* for den enkelte og skal ses i et livslangt læringsperspektiv. Arbejdet er afhængigt af et samspil mellem forskellige læringsarenaer: uddannelsessystemet, arbejdslivet og tredje sektor.<sup>8</sup>

Det fremgår ligeledes af disse politiske udmeldinger, at kvalitet, pålidelighed og troværdighed i gennemførelsen af realkompetencevurderinger er centrale kriterier for arbejdet. Uddannelseskvalitet og niveau må ikke forringes. Der stilles således i loven krav om kvalitetssikring og evaluering af arbejdet med realkompetencevurderinger i uddannelserne og af uddannelserne.

De politiske og samfundsmæssige intentioner bag loven har været, at anerkendelse af realkompetencer skal give samfundsmæssige gevinster i form af kompetenceløft,

---

<sup>5</sup> Jf. bl.a. lov 556 af 6. juni 2007.

<sup>6</sup> Undervisningsministeriet (2008): Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse.

<sup>7</sup> Jf. Undervisningsministeriet (2004): Redegørelsen til Folketinget.

<sup>8</sup> Jf. Undervisningsministeriets publikation (2008): Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse.

fremme af beskæftigelsen, øge arbejdsmarkedets evne til omstilling, bedre udnyttelse af de offentlige ressourcer og bedre beskæftigelse og mobilitet.<sup>9</sup>

De samfundsmæssige gevinster er desuden formuleret som øget uddannelsesmotivation og øget efterspørgsel på formel uddannelse i kraft af bedre tilpasning til den enkeltes uddannelsesbehov og øget fleksibilitet i uddannelses tilbuddene.<sup>10</sup> Der peges desuden på, at anerkendelse af realkompetencer kan nedbryde sociale barrierer ved at gøre voksen- og efteruddannelse mere attraktiv.<sup>11</sup>

Lovens indhold og rammer vil ligge til grund for undersøgelsens analyser. Til gengæld vil effekten af de politiske intentioner kun i begrænset omfang blive behandlet i denne undersøgelse, idet sådan en undersøgelse vil kræve, at loven har virket længe end sine 1-1½ år.

## Historisk udvikling

Flere forskere<sup>12</sup> påpeger betydningen af den historiske baggrund for lovenes udformninger. Til forståelse af den danske lovs udformning og variation mellem uddannelsesområderne skal her kort gives et rids.

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

Især 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. Erfaringspædagogikken var inspirationskilde og teoretisk grundlag for den strømning, som ikke bare i Danmark men også i udlandet fandt sted (jf. Harris 2006).

Undervisningsministeriets 10 punkts plan om tilbagevendende uddannelse blev fremlagt i 1995, vedtaget i 2000 og trådte i kraft 1. januar 2001. Hermed oprettedes det uddannelsessystem, som er parallelt med uddannelsesmulighederne for de unge og består af GVU, VVU, diplom- og masteruddannelser. 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 uddannelse, så den svarede til de personlige og erhvervmæssige behov (jf. UVM 1998: *Uddannelse og erhvervsliv*, UVM 1995: *Voksenuddannelse* i Uddannelse 9/2001). Studietiden på hvert niveau er væsentligt kortere end den tilsvarende ungdomsuddannelse. Til optagelse på uddannelserne

<sup>9</sup> Jf. Redegørelsen til Folketinget (2004) Undervisningsministeriet.

<sup>10</sup> Trepartsudvalget, 20. marts 2006.

<sup>11</sup> Bemærkninger til lovforslag L 94 s. 9.

<sup>12</sup> Jf. bl.a. Bjørnåvold (2000), Harris (2006), Duvekot mfl. (2007).

kræves der til gengæld det foregående uddannelsesniveau plus to års relevant erhvervs erfaring. Det vil sige, at arbejdspladsen godkendes som læringsmiljø.

Individuel kompetenceafklaring blev indført indenfor arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) i 1995<sup>13</sup>. Intentionen var at målrette lediges og ansattes efteruddannelse inden for 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 inden for arbejdsmarkedsuddannelserne set i forhold til et fremtidigt udviklings- eller jobområde. Individuel kompetenceafklaring (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. formel efteruddannelse, der var tilpasset personens tidligere erfaringer og kurser. Individuel kompetenceafklaring bliver efter 2003 i højere grad formuleret som en afklaring i forhold til de fælles kompetencebeskrivelser<sup>14</sup>, ligesom det formuleres i regeringens *Handlingsplan for kortuddannede* i 2003, at der skal laves et fælles koncept for kompetencevurdering i forhold til AMU og grundlæggende voksenuddannelse (GVU).<sup>15</sup>

Inden for erhvervsuddannelserne (EUD) startede udviklingen i slutningen af 90’erne. En række nye ’AMU erhvervsuddannelser’ inden for service, transport og lager, bygge og anlæg samt det grønne område blev udviklet. De blev senere til erhvervsuddannelser, og voksne kunne via ’meritvejen’ få mulighed for at få faglært status, hvis de havde en uddannelsesaftale. Gennem en indledende individuel kompetenceafklaring fik personerne merit for tidligere AMU kurser og godskrivning for arbejds- og fritidserfaringer. Resultatet af den individuelle kompetenceafklaring var en uddannelsesplan til ’merituddannelsen’, der var tilpasset den enkelte person<sup>16</sup>.

På næsten samme tidspunkt kom GVU (2000). Her kombineres meritgivning og vurdering af viden, færdigheder og kompetencer tilegnet udenfor det formelle system i en individuel kompetencevurdering (IKV) med det formål at tilpasse det efterfølgende uddannelsesforløb til de realkompetencer, personen allerede havde.

Individuel Kompetenceafklaring ved merituddannelser og Individuel kompetencevurdering i GVU havde begge til formål at give den enkelte den kortest mulige vej til

<sup>13</sup> Jf. artiklen: Den danske model i Fokus på RKV nr. 1 2008 og Lov nr. 1061 af 20.12.1995

<sup>14</sup> De fælles kompetencebeskrivelser (FKB) er omdrejningspunktet i en nye lov om arbejdsmarkedsuddannelser, der trådte i kraft i 2004. En FKB omfatter en beskrivelse af et jobområde, og en beskrivelse af kompetencer inden for jobområdet plus en beskrivelse af de tilknyttede formelle uddannelsesmål fra AMU og enkeltfag fra erhvervsuddannelserne. Se mere på [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

<sup>15</sup> Jf. TUP projektet: Målrettet Kompetenceudvikling: IKA og fælles kompetencebeskrivelse som redskab for samarbejde med virksomhederne, juni 2003.

<sup>16</sup> Det fremgår bl.a. af de logbøger, som TUR udviklede til merituddannelserne inden for transport og lagerområdet.

at blive faglært og få legaliseret personens viden, færdigheder og kompetencer i forhold til det formelle uddannelsessystem, uanset hvor de var tilegnet.

I 90'erne og begyndelsen af 2000 oplevede mange medarbejdere samtidigt at få vurderet deres (real)kompetencer 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 virksomhedsnært 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, Forberedende Voksenuddannelse (FVU) og Almen Voksenuddannelse (AVU).

Strategisk kompetenceudvikling i virksomheder spillede også sammen med realkompetencevurderinger. På et tidspunkt skete der visse sammensmeltninger, så individuel kompetenceafklaring i AMU blev brugt til virksomhedsinterne kompetencevurderinger<sup>17</sup>. Det blev dog stoppet ved en revidering af AMU loven i 2006 og 2007. Den nye lov tydeliggjorde, at individuel kompetenceafklaring blev til individuel kompetencevurdering. Vurderingerne måtte kun 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. Individuel kompetencevurdering 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. Loven gav i 2007 samtidig mulighed for, at man kunne få kompetence- og uddannelsesbeviser for de realkompetencer, som man havde fået anerkendt.

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

Først med loven om realkompetencevurderinger i juni 2007 kom der realkompetencevurderinger inden for voksenuddannelsescentrenes (VUC's) uddannelser (AVU) og almene gymnasiale uddannelser (AGU), videregående voksenuddannelser (VVU) og diplomuddannelser. Inden for disse områder havde man tidligere haft mulighed for at give *merit* for anden formel uddannelse eller *dispensation* ved adgang, hvis folk ikke opfyldte de formelle adgangskrav. En sådan dispensation gjaldt kun til den

---

<sup>17</sup> Jf. rapport af Kubix og Strategisk Netværk (2007) IKA i AMU Individuel kompetenceafklaring - Hvad er gældende praksis?

konkrete uddannelse på den konkrete institution og havde karakter af at være en undtagelse.

Med den nye lov blev det en ret og en mulighed at få godkendt tidligere læring, uanset om det var lært ved formel uddannelse, ikke-formel uddannelse eller uformelt på arbejde eller i fritiden. Det var også en ret at få adgang til en uddannelse på baggrund af en realkompetencevurdering, - en adgang der i øvrigt vil være gældende til andre uddannelsesinstitutioner med den givne uddannelse.

## Begreber i spil

I vores undersøgelse har vi oplevet, at der er en del forvirring omkring begreber, der bliver brugt i forbindelse med arbejdet med realkompetencer. Vi vælger i denne rapport at lægge os tæt op af den terminologi, der bruges i love og bekendtgørelser.

I lovtæksten bruges betegnelsen individuel kompetencevurdering om den aktivitet, der i uddannelsesinstitutionerne kan give en person anerkendelse for sine realkompetencer. Anerkendelse af realkompetencer kan opnås gennem en proces, der indeholder *afklaring, dokumentation og vurdering*. Der står ligeledes, at en individuel kompetencevurdering er en realkompetencevurdering.

Betegnelsen *individuel kompetencevurdering* må nok tilskrives den historiske udvikling inden for AMU og GVU jf. ovenfor. Brugen af begrebet *realkompetence* kommer først for alvor på banen med Redegørelsen til Folketinget om Anerkendelse af Realkompetencer i 2004.

I denne rapport vil vi bruge begreberne individuel kompetencevurdering og realkompetencevurdering synonymt. Vi bruger fortrinsvist *individuel kompetencevurdering* inden for AMU og GVU samt *realkompetencevurdering* inden for de øvrige uddannelsesområder for derved at tilgodese den sprogbrug, der er udbredt inden for uddannelsesområderne. Når vi taler om forhold på tværs af alle uddannelsesområder bruger vi *realkompetencevurdering*.

Vi bruger *afklaring* om den indledende vejledning og information, hvor det afklares, om der er grundlag for en realkompetencevurdering og hvilke uddannelsesmål, det skal ske i forhold til.

Med *dokumentation* mener vi frembringelsen af et vurderingsgrundlag. Det kan bestå af både dokumentationsmateriale, personer selv indsamler, og resultaterne af fx test og praktiske, skriftlige og mundtlige opgaver.

*Vurderingen* foretages af uddannelsesinstitutionen med udgangspunkt i et eller flere mål fra de formelle uddannelser eller adgangskravene.

Med en *meritgodkendelse* forstår vi en godkendelse af et fag, modul eller en uddannelse vha. et fag, modul eller en uddannelse på samme eller et højere niveau fra en anden formel uddannelse. Man kan altså dokumentere, at man har gennemført og afsluttet et tilsvarende fag på samme eller højere niveau. Meritbegrebet bruges såle-

des oftest, når man har bevis på, at man allerede har gennemført en formel uddannelse svarende til det pågældende fag.

Endelig skal det bemærkes, at der foregår *dokumentation* i forskellige sammenhænge med forskellige målestokke uden for lovgivningen om realkompetencevurderinger. Realkompetencevurderinger kan være en del af et længere forløb. Her kan indgå anden dokumentation og vurdering med et andet sigte, anden målestok og i anden kontekst end uddannelsesverdenen. Skemaet nedenfor forsøger at give et overblik over forskellige kontekster, dokumentations- og vurderingsforløb. Kun den øverste er omfattet af loven om realkompetencevurderinger.

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



### 3. Udbredelse, målgrupper og motivation

Dette afsnit sætter fokus på hvor mange og hvem, der har fået realkompetencevurderinger inden for de forskellige uddannelsesområder, siden loven i 2007 gav enkeltpersoner ret til at få anerkendt deres realkompetencer.

Vi har undersøgt dette både igennem den kvantitative og kvalitative undersøgelse. I den kvalitative undersøgelse har vi spurgt ind til målgrupperne, deres baggrunde og motivation for at få anerkendt realkompetencer samt deres oplevelse af processen<sup>18</sup>.

Vi har først og fremmest spurgt medarbejderne i uddannelsesinstitutioner om målgrupperne og deres motivation. Det vil sige, at vi fortrinsvist gør brug af 3. parts observation og fortolkning af motivationen hos personer, der ønsker anerkendelse af realkompetencer. Det giver selvfølgelig en usikkerhed i forhold til den frembragte viden om motivation i denne undersøgelse. Billedet de mange informanter har givet os, er dog ret entydigt.

#### Generelt om udbredelse

Spørgeskemaundersøgelsen blandt 144 uddannelsesinstitutioner, der udbyder voksen og efteruddannelse, viste, at der foregik realkompetencevurderinger inden for alle uddannelsesområderne i voksen- og efteruddannelsessystemet, men at det var i et ret begrænset i omfang.

Den viste også, at de fleste realkompetencevurderinger både resulterer i kompetencebeviser og uddannelsesplaner, når vi taler om AMU og GVU, men inden for AVU/AGU, VVU og diplomuddannelser var kompetencebeviser det mest udbredte. Adgangsbeviser forekom meget lidt i spørgeskemaundersøgelsen.

Spørgeskemaundersøgelsen viste desuden, at det inden for AMU og GVU navnlig er inden for visse fagområder, der blev foretaget realkompetencevurderinger. Den største forekomst var inden for det merkantile område efterfulgt af transport- og lagerområdet, køkken- og restaurationsområdet, sundhedsområdet, industri- og produktionsområdet med næsten lige mange vurderinger.

For VUC's uddannelser var vurderingerne foretaget inden for sprog, matematik og dansk.

De få vurderinger inden for VVU og diplomuddannelser gav et usikkert billede i spørgeskemaundersøgelsen.

---

<sup>18</sup> Jf. NCK's rapport af Høyrup, Steen; Voigt, Jane og Gundersen, Peter (marts 2009): Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring - se [www.ncfk.dk](http://www.ncfk.dk)  
I undersøgelsen påpeges (p. 9), at motivation ikke blot er en indre iboende personetegnelse, der beskriver drivkraft for handling (og læring). I mange sammenhænge må motivation betragtes som en relation, som en adfærd, der opstår i samspil mellem individ og sociale omgivelser. Vi er opmærksomme på, at motivation altid vil være svært at anvende i undersøgelser, da det ikke kan observeres direkte, og at motivation er et mangetydigt og uklart begreb.

I spørgeskemaundersøgelsen forklaredes den begrænsede aktivitet bl.a. med manglende efterspørgsel, eller at uddannelsesinstitutionen var ved at udvikle sin praksis for realkompetencevurderinger.

Den kvalitative undersøgelse i to voksenvejledningsnetværksuddannelsesinstitutioner i efteråret 2009 viser, at det stadig er begrænset, hvad der foregår af realkompetencevurderinger i de undersøgte institutioner. Alle institutioner i netværkene fortæller, at de foretager realkompetencevurderinger. Nogle taler også om en stigning inden for det sidste år. Det er navnlig inden for de uddannelsesområder, for hvem det er nyt at give anerkendelse af realkompetencer. Det vil sige AVU, AGU, VVU og diplomuddannelserne. Inden for GUV inklusiv merituddannelserne<sup>19</sup> har der været en stigning inden for visse uddannelser i takt med den voksende ledighed i 2009.

Ledere, vejledere og fagpersoner/-lærere fortæller, at den begrænsede udbredelse af realkompetencevurderinger hænger sammen med manglende eller mangelfuldt kendskab og manglende interesse.

Der er store variationer i udbredelse, målgrupper og motivation inden for de forskellige uddannelsesområder. Derfor gennemgås hvert uddannelsesområde for sig.

## Udbredelse inden for AMU

### Udbredelse og målgrupper

Spørgeskemaundersøgelsen i 2008 viste, at 11 ud af de 43 institutioner, der har svaret på spørgeskemaet om AMU, ikke har foretaget individuelle kompetencevurderinger, siden den nye lov trådte i kraft i 2007. Forklaringen er manglende efterspørgsel, behov for udvikling af egen praksis eller manglende ressourcer til arbejdet med realkompetencevurderinger.

Vurderingerne er fortrinsvis foretaget inden for følgende efteruddannelsesudvalgs uddannelser: Metalindustriens uddannelsesudvalg MI, Transporterhvervs uddannelsesråd TUR, Industriens Fællesudvalg for erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser IF, Efteruddannelsesudvalget for handel, administration, kommunikation og ledelse HAKL. Disse fire områder efterfølges umiddelbart af Serviceerhvervenes Efteruddannelsesudvalg SUS og efteruddannelsesudvalget for Køkken, Hotel, Restaurant, Bager, Konditor og Kødbranchen KHRU.

Ansøgerens formål med den individuelle kompetencevurdering har oftest været en individuel uddannelsesplan. Meget få har ønsket blot at få et bevis for sine realkompetencer.

---

<sup>19</sup> Med merituddannelser henvises til de erhvervsuddannelser, der via AMU blev udviklet til nye erhvervsuddannelser i slutningen af 90'erne. Inden for flere af fagområderne tilbydes stadig 'meritvejen' parallelt med GUV'en. Til forskel fra GUV'en kræves der til 'meritvejen' en uddannelsesaftale med en virksomhed.

Vores kvalitative undersøgelse blandt AMU udbydere viser, at individuel kompetencevurdering er noget, der gøres meget lidt, og at det ikke fylder ret meget i institutionernes AMU aktiviteter. Det er meget få enkeltindivider, der henvender sig for at få en individuel kompetencevurdering. Nogle få virksomheder har vist interesse for det i forhold til deres medarbejdere.

Eksemplerne på *enkeltpersoner*, der henvender sig for at få en individuel kompetencevurdering i forhold til AMU mål, findes både på det merkantile område, metalområdet, det grønne område samt social og sundhedsområdet. Men de fleste understreger, at det er meget få, der kommer og beder om en individuel kompetencevurdering. Der er dog en del eksempler inden for gartnerområdet, hvor enkeltpersoner kommer i lavsæsonen.

IT nævnes som det område, hvor individuel kompetencevurdering bruges mest, og hvor det er lettest at gå ind og lave en vurdering og lettest at følge op med et fleksibelt individuelt uddannelsesforløb.

Individuel kompetencevurdering inden for transportområdet er også brugt og i øvrigt let at gå til pga. et veludviklet materiale fra efteruddannelsesudvalget. Det kan bruges og tilpasses mange formål, hvilket gør arbejdet med individuel kompetencevurdering inden for det område forholdsvis let.

Inden for svejseområdet er det ret udbredt at foretage individuelle kompetencevurderinger. Der er udviklet rutiner og metoder igennem mange år, fordi undervisningen er meget individuel tilrettelagt. Det betyder, at alle deltagere får vurderet deres kompetencer i forhold til et givent svejsemoduls mål, inden de starter. På den baggrund indplaceres personen på det rette uddannelsesmodul og -niveau.

Vores undersøgelse giver dog et overordnet billede af, at det opleves svært at lave individuelle kompetencevurderinger, fordi kurserne er for korte, og der mangler metoder og testmaterialer. Men den vigtigste barrierer er, at individuel kompetencevurdering af økonomiske årsager kun kan gennemføres i større grupper, og at det er en metodisk og pædagogisk udfordring. Det efterfølgende individuelle uddannelsesforløb er også en barriere, da det er svært at tilrettelægge og gennemføre individuelle uddannelsesforløb på hold.

Undersøgelsen viser, at individuel kompetencevurdering oftest foregår i samarbejde med større *virksomheder*. Initiativet til et forløb kommer fra virksomhedens ledelse. Uddannelsesinstitutionen skelner skarpt mellem vurderinger, som foregår i forhold til virksomheders jobprofiler, og vurderinger der foregår i forhold til uddannelsesmål. Begge former tilbydes af flere af institutionerne men med forskelligt finansieringsgrundlag. Virksomheder er ofte mere interesserede i vurderinger i forhold til konkrete jobprofiler end i vurderinger i forhold til uddannelsesmål.

Der er også eksempler på, at individuel kompetencevurdering i AMU er foregået i samarbejde med *fagforbund*, især 3F. Antallet af kompetencevurderingsforløb har dog været begrænset, og samarbejdet er flere steder stoppet, fordi 3F's forestillinger

om og forventninger til individuel kompetencevurdering ikke har været i overensstemmelse med regler og muligheder i lovgivningen. Fagforeninger tilbyder hjælp til ansatte og opsagte medlemmer til at få dokumenteret deres samlede realkompetencer i fx 'Min Kompetencemappe'<sup>20</sup>.

Vores undersøgelse viser, at der er få eller ingen eksempler på, at *jobcentre* har henvist *enkeltpersoner* til en individuel kompetencevurdering på AMU. I forbindelse med opsigelser kan jobcentre spille en rolle i informationen om realkompetencevurderinger sammen med uddannelsesinstitutioner. Der er dog et generelt billede af, at jobcentrene ved for lidt om mulighederne for realkompetencevurderinger i foråret 2009.

## Motivation

Vores undersøgelse af individuel kompetencevurdering inden for AMU giver et varieret billede af *motivet eller motivationen* for individuelle kompetencevurderinger blandt brugerne.

For *virksomheder* spænder det lige fra udnyttelse af nedgang i produktion, sæsonudsving, omstruktureringer og ønske om opkvalificering af medarbejdergrupper. Brugen af individuel kompetencevurdering motiveres med et ønske om at få afkortet uddannelsesforløbet, så medarbejderne kun får den uddannelse, de har brug for og en indplacering på det rette niveau. Initiativet kommer fra ledelsen i virksomhederne.

Virksomheder er ofte mere interesserede i at få vurderet deres medarbejdere i forhold til virksomhedens jobfunktioner, fordi det giver dem et billede af medarbejdernes konkrete behov for kompetenceudvikling både i og uden for det formelle uddannelsessystem. Sådanne forløb bliver nogle gange fulgt op af individuel kompetencevurdering i forhold til en række relevante uddannelsesmål inden for AMU.

Ledighed eller varslede opsigelser spiller en væsentlig rolle i forhold til at motivere enkeltpersoner til mere formel uddannelse. Her kan individuel kompetencevurde-

---

<sup>20</sup>'Min kompetencemappe' [www.minkompetencemappe.dk](http://www.minkompetencemappe.dk) er et on-line-redskab til dokumentation af realkompetencer. Det er tænkt anvendt til dokumentation af realkompetencer bredt i uddannelsessektoren, ligesom det er tænkt til at kunne indgå i virksomheders kompetenceafklaringsprocesser (jf. hjemmeside). 'Min kompetencemappe' er først og fremmest den enkeltes personlige portfolio eller CV mappe, der kan bruges både til afklaring, dokumentation og beskrivelse samt præsentation med forskellige formål som jobsøgning, realkompetencevurdering og medarbejderudviklingssamtaler. Mappen er bygget op i seks afsnit, hvor de første fire afsnit er fortrinsvist beskrivende 1. *Kort om mig selv*; 2 *Min uddannelsesbaggrund*; 3 *Min erhvervs erfaring*; 4 *Mine erfaringer fra fritids- og foreningsliv samt folkeoplysning*. I afsnit 5 *Mine kompetencer* bliver beskrivelsen suppleret af en selvurdering. I afsnit 6 *Dokumentation og Præsentation* kan man udvælge dokumentationer og få den sendt eller printet ud til videre formidling.

ring indgå i planen både for at sikre, at man får udvalgt de rigtige uddannelsesniveauer og uddannelseselementer i det videre uddannelsesforløb men også for at få AMU beviser på det, man allerede kan.

Fagforeninger ønsker tit en bred afklaring, som kan dokumentere den enkeltes samlede realkompetencer frem for en snæver vurdering i forhold til konkrete udvalgte AMU uddannelsesmål.

Der er eksempler på, at personer ikke ønsker at få afkortet deres uddannelsesforløb, når de endelig har 'fået lov' til at komme på selvvalgt uddannelse. De er derfor ikke interesserede i at få en individuel kompetencevurdering. Der er også personer, som siger, at det ikke giver mening at afkorte de meget korte uddannelsesforløb i AMU. Omvendt har virksomhedsledere tilkendegivet, at de ønsker afkortning af uddannelser for at spare penge, navnlig hvis der i forvejen er foregået intern oplæring eller har været udbudt ikke-formelle kurser inden for området.

## Udbredelse inden for GVU<sup>21</sup>

### Udbredelse og målgrupper

Spørgeskemaundersøgelsen viste en svag stigning i antallet af individuelle kompetencevurderinger i efteråret 2008 blandt 34 GVU udbydere, der svarede på undersøgelsen. 28 af dem havde udbudt GVU før august 2007. Enkelte udbød stadig ikke GVU, men de var i gang med at udvikle en praksis for individuelle kompetencevurderinger i forhold til GVU. Flertallet af institutionerne havde gennemført mellem 20 og 49 individuelle kompetencevurderinger i forhold til GVU, siden den nye lov om realkompetencevurderinger trådte i kraft august 2007.<sup>22</sup>

De individuelle kompetencevurderinger er navnlig foregået inden for flg. indgange på erhvervsuddannelserne: merkantil, mad og mennesker, sundhed, omsorg og pædagogik, transport og logistik samt produktion og udvikling. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det merkantile område udgør det område, hvor der foregår flest realkompetencevurderinger i forhold til GVU.

Vores kvalitative undersøgelse inden for GVU og merituddannelserne viser, at antallet af individuelle kompetencevurderinger på uddannelsesinstitutioners afdelinger varierer meget. Der er nogen, der gør det dagligt, mens nogen gør det et par gange

---

<sup>21</sup> I undersøgelsen indgår både GVU og merituddannelser, da begge uddannelsesmuligheder har til formål at gennemføre et afkortet uddannelsesforløb for voksne, så de hurtigere kan blive faglærte.

<sup>22</sup> Spørgeskemaundersøgelsen har en usikkerhed i forhold til, om uddannelsesinstitutionerne har medregnet merituddannelserne under GVU'er.

om året. Personerne kommer især fra de fagområder, hvor der traditionelt gøres brug af ufaglærte medarbejdere. Det er folk mellem 30 og 50, der søger GVU.

Meget GVU aktivitet sker i tæt samarbejde med *arbejdspladser - offentlige såvel som private*. Bag virksomhedernes initiativ ligger ofte en strategi, der udtrykker ønske om at få ufaglærte medarbejdere løftet til faglærte uddannelser. Et tæt samarbejde mellem erhvervsskole og virksomheder betyder større sikkerhed for, at GVU'en bliver gennemført.

Fagforeninger spiller også tit en vigtig rolle i udbredelsen af kendskabet til GVU og merituddannelser. Desuden sørger de for incitamenter som gode lønftaler efter GVU'en og merituddannelsen.

Jobcentrenes rolle synes at være mindre. Det forklares med, at de har været præget af store omlægninger i 2008 og 2009, hvorved meget viden er gået tabt om uddannelse herunder GVU. Samtidig har ledige ofte svært ved at gennemføre en GVU, fordi uddannelsesforløbet ikke foregår sammenhængende, men er spredt over flere opsplittede perioder eller moduler. Ledige kan også have svært ved den afsluttende prøve, fordi den tit skal tage udgangspunkt i en konkret opgave og praksis i en virksomhed.

## Motivation

Ønsket om at blive faglært er tit drivkraften for *den enkelte GVU'er*. Årsagen til, at personer ønsker at blive faglærte, kan dog variere meget og er under stor indflydelse af forandringer i omgivelserne og den enkeltes situation med nye forventninger og krav til følge.

Opsigelser og usikkerhed i ansættelsen er en vigtig anledning til, at folk vælger at blive faglærte. Udsigten til ledighed og til at skulle ud og søge nyt arbejde og eventuelt et karriereskift motiverer mange. De mangler dokumentation, for det de kan. På den gamle arbejdsplads var de kendte, ledelsen vidste, hvad de kunne og stod for. I jobsøgningssituationen har de ingen papirer, på det de kan bortset fra en udtalelse. Et bevis fra en formel uddannelse vejer tungere i ansøgningssituation, mener mange. GVU og merituddannelse bliver en overkommelig vej til den faglærte status og de formelle uddannelsesbeviser.

For den enkelte medarbejder betyder et ønske om større tryghed i ansættelsen og mere viden på jobområdet også meget. Mere formel uddannelse vil give dem mere viden og bedre mulighed for at tilpasse sig nye jobkrav. Samtidig vil det give flere jobmuligheder inden for virksomheden og fagområdet. Udsigten til den rette indplacering og en individuel uddannelsesplan, der tilgodeser det, man kan i forvejen, er attraktiv.

Udsigten til højere løn spiller tit en stor rolle for nogle faggruppers motivation - faktisk så meget, at udsigten til højere løn er mere motiverende end udsigten til at lære



mere. Den højere løn bliver et incitament, som hjælper flere med at overvinde deres modstand mod det formelle uddannelsessystem.

Visse medarbejdere har i forvejen en anden faglært eller højere uddannelse men arbejder som ufaglærte i deres job. For disse medarbejdere er motivationen ofte udsigten til en hurtig vej til at blive faglært og dermed en højere løn.

For *virksomheder* ligger motivationen for at få faglærte medarbejdere i et ønske om større fleksibilitet i arbejdet, større selvstændighed i opgaveløsningen og bedre kvalitet i servicen eller produktionen. Fastholdelse af gode medarbejdere er også et klart perspektiv for nogle arbejdspladser.

*Fagforeninger* støtter ofte deres medlemmer i at blive faglærte, fordi det kan give dem større sikkerhed i ansættelsen, når job og arbejdsmarked hele tiden forandrer sig. De støtter ved at forhandle gunstige lønstigninger hjem til medlemmer, der bliver faglærte via GVU og merituddannelser. For fagforeningerne er det afkortede GVU forløb ikke altid den vej, de anbefaler. De synes, medlemmerne går glip af en sammenhængende undervisning og de sociale aspektet i læringen ved at gå ind og ud af forskellige hold.

Interesseforskelle mellem arbejdspladsernes ledere, medarbejderne og faglige organisationer kan stå i vejen for den enkelte medarbejders ønske om at blive faglært, viser eksempler. Forskellige holdninger til, om det er ønskeligt med mest mulig afkortning af uddannelsesforløbet, er til diskussion i flere sammenhænge. Der er medarbejdere, der hellere vil have et godt og udbytterigt frem for et kort uddannelsesforløb.

Selve vurderingssituationen virker skræmmende for mange, der er i målgruppen for GVU og merituddannelser. De er utrygge i forhold til at skulle vurderes og testes.

Nogle ansøgerpersoner overraskes over, at de skal præstere noget for at få anerkendt deres realkompetencer. De har tit et billede af, at realkompetencevurdering er ligesom merit, så man bare skal vise sine beviser og dokumenter.

Enkelte undrer sig over, at der er forskel på de krav, der er i et job og de krav, der er i en uddannelse. Eksempelvis kan kravet om fx samfundsfag eller sprog synes meningsløst, hvis man ikke skal bruge det i jobbet.

De fleste bliver meget glade og motiverede til det videre uddannelsesforløb, navnlig når de oplever, hvor lidt de mangler af den samlede uddannelse. De går som regel derfra med en øget selvtillid og selvtægtelse.

De, der ikke kan få en uddannelsesplan, hjælpes videre til anden uddannelse inden for FVU, AVU eller AMU.

Uddannelsesinstitutionerne bruger en del kræfter på at gøre vurderingssituationen tryk og ufaglig for ikke at skræmme deltagerne væk. De fleste vejledere og faglærere



gør meget for, at forløbet bliver så lidt eksamensagtigt som muligt og skaber tryghed og tillid i processen, så den også kan motivere for det videre uddannelsesforløb.

## Udbredelse inden for VUC's uddannelser

### Udbredelse og målgrupper

Spørgeskemaundersøgelsen fra efteråret 2008 viser, at VUC'er på den korte tid, de havde været omfattet af loven om realkompetencevurderinger, kun har få erfaringer med realkompetencevurderinger. Enkelte VUC'er havde foretaget mellem 10 og 19 vurderinger på AVU og 5 og 9 vurderinger på AGU.

VUC'erne i de to udvalgte voksenvejledningsnetværk har fortsat begrænset erfaring (under 5 IKV) med individuel kompetencevurdering. Vi har derfor suppleret vores undersøgelse med et VUC, der har betydeligt mere erfaring med individuel kompetencevurdering (ca. 25 på et år) inden for både AVU og AGU, ligesom vi inddrager viden fra NVR undersøgelser og projekter inden for VUC.

Det samlede billede for udbredelsen inden for VUC viser en stor variation i udbredelse lige fra centre, der ingen realkompetencevurderinger har foretaget til en række centre, der har haft en del. Flertallet af centrene har haft nogle få realkompetencevurderinger.

For VUC er der tale om enkeltpersoner, der henvender sig for at få en realkompetencevurdering. En større gruppe (yngre) er blevet henvist fra universiteterne, hvor de har søgt optagelse uden at opfylde de formelle krav. Typisk har de manglet et eller flere fag på det krævede uddannelsesniveau (typisk A) kombineret med, at de har haft anden erfaring eller undervisning, og har valgt at søge om en realkompetencevurdering. Personerne fra denne målgruppe søger anerkendelse inden for AGU.

En anden målgruppe er unge personer, der har ufuldendte eller afbrudte uddannelser uden afsluttede eksamener. Personer fra denne gruppe søger et eller flere fag både inden for AVU og AGU for at komme videre i uddannelsessystemet.

En tredje målgruppe er udlændinge, der har sproglige eller uddannelsesmæssige kompetencer med sig fra hjemlandet. Personer fra denne målgruppe søger både AVU og AGU. Det er fortrinsvis sprogfagene denne målgruppe søger anerkendelse inden for.

Endvidere kommer der personer fra fx Rudolf Steiner skoler, der søger om realkompetencevurderinger for at få formelle kompetence- og uddannelsesbeviser.

Personerne har typisk hørt om muligheden via universiteternes og VUC's studievejledere. En vejleder fortæller, at forældre kendte til muligheden for realkompetencevurdering og derfor henvendte sig til VUC sammen med den unge.

Vores undersøgelse har vist enkelte eksempler på, at medarbejderne fra *virksomheder* har benyttet individuel kompetencevurdering.

Der arbejdes også på at opbygge et samarbejde med *faglige organisationer* om realkompetencevurderinger.

Inden for VUC findes mange fleksible uddannelses tilbud, som ofte kan tilgodese behovet for hurtigere eller kortere vej til et formelt uddannelsesbevis. På et VUC har de fx haft succes med at optage 50 – 70 personer med arbejdserfaringer, afbrudte uddannelsesforløb og erhvervsuddannelser på et særligt afkortet HF forløb, som forbereder dem til optagelse på en videregående uddannelse. Forløbet indledes dog *ikke* med en realkompetencevurdering, og alle får samme fag og niveauer. De er udvalgt på baggrund af kravene til optagelse på de videregående uddannelser.

## Motivation

Den primære motivation hos personer, der søger anerkendelse af realkompetencer inden for VUC's uddannelser, er udsigten til hurtigere at kunne blive optaget på en uddannelse, som de ikke opfylder de formelle krav til. Der er ofte tale om et 'her og nu' behov, hvor kompetencevurderingen skal hjælpe dem med at få adgang til den ønskede (videre)uddannelse.

De fleste ansøgerpersoner har været meget motiverede og målrettede, fordi de har været klare på, hvad vurderingen skal bruges til.

Der gøres meget for, at den enkelte person får en god oplevelse gennem sin realkompetencevurdering blandt andet ved at tilrettelægge forløbet, så der fx tages udgangspunkt i den måde, den enkelte har lært sine realkompetencer på.

Personerne bliver meget glade og taknemlige for muligheden for realkompetencevurdering, fordi det tit betyder en hurtigere vej til den ønskede uddannelse. Samtidig bliver de stolte og glade for at vise det, de faktisk kan. De får tit et tydeligere billede af deres egne kompetencer igennem processen.

## Udbredelse inden for VVU og diplomuddannelser

### Udbredelse og målgrupper

Spørgeskemaundersøgelsen i efteråret 2008 viste, at udbredelsen af realkompetencevurderinger inden for videregående voksenuddannelse og diplomuddannelse var meget begrænset. Inden for begge områder var der tale om 1-4 realkompetencevurderinger som det mest almindelige. Enkelte udbydere havde dog foretaget flere.

Den kvalitative undersøgelse viser en vækst i antallet af realkompetencevurderinger. Især er antallet vokset inden for adgangsbeviser. På en professionshøjskole drejer

det sig om 60 - 70 vurderinger i det sidste år inden for bl.a. ledelsesområdet. Når det drejer sig om kompetencebeviser, er der tale om 5 - 6, som er færdigvurderet og et par stykker, som er i gang.

Den største søgning til realkompetencevurderinger foregår inden for ledelse og det sundhedsfaglige område. Vejledning udgør en anden stor gruppe inden for professionshøjskolerne.

Ansøgerne søger typisk et eller flere moduler. Enkelte personer har dog søgt om hele diplomuddannelser, selvom det ikke anbefales af uddannelsesinstitutionerne, bl.a. fordi det er meget omfattende, og fordi de afsluttende projekter ofte bygger videre på opgaver fra de foregående diplommoduler.

## Motivation

De mange realkompetencevurderinger til adgangsbeviser inden for VVU eller diplomuddannelse kommer typisk fra ledere, der har flere års erfaring som ledere, og som ikke har højere formel uddannelse end en erhvervsuddannelse.

Mange af de personer, der henvender sig for at få en realkompetencevurdering, gør det, fordi de vurderer, at de faktisk har de kompetencer, som uddannelsesmodulerne giver viden, færdigheder og kompetencer inden for. Nogen er i forvejen i gang med diplom eller VVU moduler og opdager undervejs i dette forløb, at de faktisk har realkompetencer inden for andre moduler. Udsigten til hurtigere at få hele diplomuddannelser eller VVU gjort færdig er en klar motivation.

Flere er i gang med uddannelsen, fordi det er et krav fra arbejdspladsen eller et krav fra politisk hold<sup>23</sup>. Der er et ønske om at professionalisere jobfunktionerne.

Ønsket om hurtigere at få højere løn er også et motiv, der spiller ind i personernes begrundelse for en realkompetencevurdering. Hos disse personer er lysten til videreuddannelse dog ikke altid så stor.

Flere *offentlige arbejdspladser* ser muligheder i realkompetencevurderinger som et led i medarbejdernes kompetenceudvikling på diplom og VVU niveau.

Faglige organisationer ser også muligheder i at få sine medlemmer inden for de sundhedsfaglige og pædagogiske områder løftet uddannelses- og lønmæssigt. Realkompetencevurderinger kan give medlemmer med en erhvervsuddannelse adgang til VVU- og diplomniveau på baggrund af en realkompetencevurdering.

## Sammenfatning om udbredelse, motivation og anerkendelse

Spørgeskemaundersøgelsen har givet et kvantitativt billede af, hvor udbredt det er at få anerkendt realkompetencer i det formelle uddannelsessystem. Den viste, at der

---

<sup>23</sup> Det gælder fx vejlederområdet og offentlig administration.

foregik realkompetencevurderinger inden for alle uddannelsesområder i 2008, men at det stadigvæk var begrænset bortset fra visse GVU og merituddannelser.

Den kvalitative undersøgelse har givet os mulighed for at få opdateret det kvantitative billede inden for to geografiske områders uddannelsesinstitutioner. Den viser, at der foretages realkompetencevurderinger, og at det stadig er begrænset inden for nogle uddannelsesområder i de to geografiske områder. I december 2009 taler flere af uddannelsesinstitutionerne om en væsentlig stigning i realkompetencevurderingerne. Navnlig inden for visse GVU og merituddannelser. Det begrundes de med den økonomiske krise og den deraf voksende ledighed inden for de private virksomheder. Flere institutioner fortæller om 300 - 500 realkompetencevurderinger inden for det sidste halve år, navnlig industrioperatøruddannelsen hitter men også transport, service og kontor og administration.

Fra NVR's projekter ved vi, at aktivitetens udbredelse varierer meget fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution rundt om i landet. Ligesom vi ved, at der er stor forskellighed i udbredelsen af realkompetencevurderinger inden for forskellige erhvervs- og professionsområder.

Realkompetencevurderinger bruges af både ansatte, opsagte og ledige. Vores undersøgelse har samtidig vist, at det langt fra er den enkelte person, der alene tager beslutningen om at få en realkompetencevurdering. Det er ofte et samspil mellem forskellige parter. For ansatte drejer det sig om virksomhedsledelsen, tillidsrepræsentanter, fagforeninger og kollegerne. For ledige eller opsagte drejer det sig om et samspil med a-kasser og jobcentre. I mange tilfælde spiller familien også en rolle.

Så selvom realkompetencevurderinger er den enkeltes ret og mulighed, indgår det enkelte individ i sammenhænge, som har medindflydelse på beslutningen om at få en realkompetencevurdering og på formålet med vurderingen. Motivationen kan derfor ikke ses isoleret som en indre drift hos personerne, men må ses som en motivation, der skabes i relation til andre<sup>24</sup>. Opbakning, fælles interesser eller ydre krav fra omgivelserne har indflydelse på valget af en realkompetencevurdering, viser vores undersøgelse. Der kan altså være tale om både *indre og ydre motivation* (jf. Thomsen 2008:15).

Endvidere viser vores undersøgelse, at ønsket om anerkendelse af realkompetencer sjældent er den primære motivation. Realkompetencevurderingen er en hjælp til opnåelse af fx bedre beskæftigelse og højere løn via formel uddannelse. Realkompetencevurderingen giver mulighed for at få afkortet uddannelse, en hurtigere eller lettere adgang til uddannelse og formelle beviser og bliver attraktiv, fordi det gør det

---

<sup>24</sup> Jf. NCK (2009): Om læringsformers betydning for voksnes motivation for læring p.10

egentlige mål lettere opnåeligt. Anerkendelsen kan blive en sidegevinst, og her er tale om både retslig og solidarisk anerkendelse jf. Axel Honneth<sup>25</sup>.

Realkompetencevurderinger bliver en lettere vej til formel uddannelse. Den formelle uddannelse skal sikre personernes position på arbejdsmarkedet og/eller i konkrete ansættelsesforhold. Undersøgelsen viser, at både lærings- og beskæftigelsesperspektiver er i spil. Der er dog forskel på, hvor stærkt beskæftigelses- og læringsperspektivet styrer. Beskæftigelsesperspektivet synes at spille langt den største rolle i motivationen for realkompetencevurderinger, i så fald bliver afkortning og hurtigere adgang interessant. Læringsperspektivet kan i sjældne tilfælde spille den største rolle, og så bruges realkompetencevurdering til at blive indplaceret på det rette niveau. Undersøgelsen viser også, at når ønsket om læring er stærkt, er afkortning af uddannelser mindre interessant.

Eksempler på motivation fra vores undersøgelser kan samles op på flg. måde:

- Ønske om uddannelse, kompetenceudvikling og kompetenceløft via formel uddannelse for bedre at kunne udføre sit arbejde og klare sig i livet. Realkompetencevurderingen giver lettere adgang eller et kortere og mere overkommeligt forløb. Det kan være drevet af egen nysgerrighed og interesser, men det kan også være under indflydelse af ydre krav og hændelser.

- Ønsket om større sikkerhed i ansættelse, flere og bedre beskæftigelsesmuligheder vha. formel uddannelser. Realkompetencevurderingen giver formelle papirer på det, man kan, afkortet vej til formel uddannelse, adgang til formel videre uddannelse. Der er tale om motivation for bedre beskæftigelse og sikkerhed på arbejdsmarkedet. Motivationen kan opstå ved ydre omstændigheder, der presser den enkelte. Det vil sige, at utryghed og frygt kan medvirke til valget af formel uddannelse og realkompetencevurderinger.

- Ønsket om højere løn og status via formel højere uddannelse. Her er motivation for retlig og solidarisk anerkendelse på spil og ønsket om inklusion.

- Ydre krav fra samfundet og fra arbejdspladsen om formel uddannelse for at professionalisere og kvalitetsforbedre jobfunktionen. Den enkelte har ikke nødvendigvis et ønske om den formelle uddannelse. Den enkeltes motivation bliver til et ønske om at

---

<sup>25</sup> Honneth (2008) taler om anerkendelse i tre sfærer: *Familiesfæren* – emotionel baseret anerkendelse, her er tale om intersubjektive forhold med kærlighed. Det fører til selvtillid og evnen til at indgå i symmetriske relationer. Krænkelser i form af svigt, tortur, voldtægt, misbrug fører til skam. *Den retslige sfære* – kognitivbaseret anerkendelse, hvor individer/borgere får rettigheder og muligheder for deltagelse i samfundet. Det fører til kable borgere med selvagtelse. Krænkelser i form af fx udelukkelse fører til social død og tab af agtelse. *Den solidariske sfære* – kognitiv og emotionel anerkendelse, hvor det unikke og særegne får plads via sine kvalifikationer og funktioner. Det fører til selvværdsættelse. Krænkelser i form af degradering, tab af social status og prestige fører til tab selvværdsættelse.

fastholde og sikre sig sin ansættelse. Når ydre krav og pres er på spil, vil den enkelte ofte være interesseret i, at den formelle uddannelse kan opnås hurtigst og lettest muligt. Derfor handler det mere om at have et *udvekslings-* end et *udviklingsperspektiv* jf. Harris 2006: 5 på brugen af realkompetencevurderinger.

Målgrupperne kan med fare for forenkling af komplekse motiver og forhold opdeles i fire grupper, hvoraf de to sidste udgør de største:

- De uddannelsessøgende - unge og yngre, der navnlig vha. VUC's uddannelser får adgang til mere grund og videreuddannelse.
- De 'uddannelseshungrige' - karriereorienterede og nysgerrige personer, der ønsker at dygtiggøre og udvikle sig i takt med nye og ønskede opgaver.
- De forandringsparate – tilpasningsorienterede, som kan motivers af udsigten til bedre arbejde, løn og status.
- De forandringspressede - pressede eller tvunget af omstændighederne eller af ydre krav som opsigelser, ledighed, usikkerhed i ansættelsen.

Individ og omgivelser har ikke altid sammenfaldende interesse og motivation for formel uddannelse og realkompetencevurderinger.

Vores undersøgelse viser fx, at brugen af realkompetencevurderinger med det mål at afkorte og opsplittet et uddannelsesforløb ikke altid er i den enkeltes eller i de faglige organisationers interesser. Undersøgelsen viser også, at når der er interessesammenfald og støtte fra omgivelserne til realkompetencevurderinger og formel uddannelse, øges mulighederne for, at det lykkes at gennemføre både vurderingen og det efterfølgende uddannelsesforløb.

Der er i undersøgelsen flere eksempler på, at personer har modvilje mod eller føler ambivalens i forhold til at skulle vurderes og ind i det formelle uddannelsessystem. Denne modvilje overvindes til tider af udsigten til lønforhøjelse.

Lovens intentioner, om at det er den enkeltes ret at få en realkompetencevurdering, udfordres. Der er eksempler på, at retten modarbejdes, og at retten bliver til en pligt eller en tvang. Anerkendelse af realkompetencer er heller ikke den drivende motivation men kan blive en vigtig sidegevinst, der kan føre til større selvværdsættelse og selvgøtelse.

Motivationen for realkompetencevurderinger hos den enkelte er kompleks. Den enkeltes bevæggrunde og motivation må altså i høj grad ses ind i større sammenhænge og vil have stor variation fra person til person. Forståelsen for målgruppers forskellige situationer, sammenhænge, perspektiver på og motivation for realkompetencevurdering og formel uddannelse vil vi inddrage i vores videre analyse.

## 4. Information og relationsskabelse

Dette afsnit handler om, hvordan målgruppen er blevet informeret om realkompetencevurderinger og hvilken viden, der findes om det i forskellige brugergrupper og interessenter.

Vi har i vores undersøgelse spurgt til, hvordan uddannelsesinstitutionerne informerer, og hvordan de er opsøgende og går i dialog med målgrupperne. Vi har samtidig spurgt institutionerne i voksenvejledningsnetværkene om, hvilken viden brugerne og interessenterne har om muligheden for realkompetencevurderinger. Desuden har vi spurgt fokusgrupper om, hvordan man kan informere og udbrede kendskabet til realkompetencevurderinger.

### Hvor har brugerne deres viden fra

Vores undersøgelse viser, at uddannelsesinstitutionerne oplever, at der generelt er meget lidt viden i befolkningen om realkompetencevurderinger. De store kampagner batter meget lidt, vurderer de. De er for generelle, og folk kan ikke relatere budskabet til sig selv.

De fleste personer henvender sig om en realkompetencevurdering på baggrund af en viden, de har fået fra uddannelsesinstitutionens opsøgende eller vejledende personer, - det vil sige konsulenter og studievejledere.

Fagforeninger og virksomheder spiller også en rolle i informeringen om realkompetencevurderinger. De er dog ikke altid helt hjemme i regler, rammer og muligheder, men de er gode til at motivere medlemmer og medarbejdere.

Jobcentrene spiller også en rolle, men indtil nu er deres viden om realkompetencevurderinger begrænset. Jobcentrenes konsulenter deltager sammen med uddannelsesinstitutionerne på informationsmøder, når virksomheder er lukningstruede.

UU centre og Studievalg samarbejder med nogle uddannelsesinstitutioner om informationen, men det vurderes, at det stadig er ret begrænset, hvor meget de informerer om realkompetencevurderinger.

### Hvordan informerer uddannelsesinstitutionerne

Uddannelsesinstitutionerne er dem, der informerer mest om realkompetencevurderinger. Vi har derfor undersøgt nærmere, hvordan de gør det. Det generelle billede er, at der informeres om realkompetencevurderinger på institutionens hjemmeside, i kataloger, foldere og via opsøgende og vejledende personer.

Spørgeskemaundersøgelsen i 2008 viste, at næsten alle informerer eksternt om muligheden for at få anerkendt realkompetencer. Mest udbredt er det inden for VUC's uddannelser og diplomuddannelserne, idet 93 % af dem der svarer på spørgsmålet siger, at de informerer eksternt. For AMU, GVVU og VVU er det henholdsvis 79%, 63% og 63% af dem, der har besvaret spørgsmålene, der siger, at de gør det.



Den mest udbredte informationsform inden for alle uddannelsesområderne er institutionernes hjemmesider. Dernæst kommer informationer givet af institutionernes opsøgende konsulenter og studievejledere. Inden for GVU og AMU informeres der også noget via kataloger og foldere. Annoncer og artikler i dagspressen bruges begrænset, men det forekommer inden for de fleste uddannelsesområder i flg. NCK's spørgeskemaundersøgelse.

## Hjemmesider

Vores kvalitative undersøgelse bekræfter det billede, som spørgeskemaundersøgelsen viser. Vores informanter fortæller alle, at de informerer om realkompetencevurderinger på deres hjemmesider.

Nogle fortæller, at de har gjort meget ud af beskrivelsen på hjemmesiden. De vil gøre noget forholdsvist kompliceret enkelt og letlæselig. Især beskrivelsen, af hvordan den enkelte selv kan og skal medvirke til dokumentationen af sine realkompetencer, forsøger de at gøre let forståeligt.

Andre har haft det mål at vække nysgerrighed hos læseren og at give dem lyst til at henvende sig til institutionen for at høre mere. For dem er det vigtigt at komme til at informere og vejlede den enkelte person direkte i forhold til dennes særlige situation, interesse og muligheder.

Vi har gennemgået hjemmesider i de to voksenvejledningsnetværkene og set på en række andre uddannelsesinstitutionernes hjemmesider. En typisk hjemmeside fortæller om: *hvad* er en realkompetencevurdering, *hvem* er det for, *hvordan* foregår det, *hvad* fører det til, *hvad* er økonomien og om retten til at klage samt en henvisning til yderligere informationer.

Hjemmesiderne for diplomuddannelserne er tit meget omfattende, fordi der her lægges op til, at personer, der ønsker realkompetencevurderinger, selv skal dokumentere deres realkompetencer skriftligt og sende dem til uddannelsesinstitutionen forud for samtalen og vurderingen.

Det er forskelligt, om hjemmesiderne bruger begreberne 'realkompetencevurdering' og 'individuel kompetencevurdering'. På flere hjemmesider bruges begge begreber synonymt. Der tales også om, *alt det du kan, det du faktisk kan, dine faktiske kompetencer*, når uddannelsesinstitutionerne beskriver realkompetencer. De bruger ligeledes forskellige ord om processen. Fx er både *afklaring* og *vurdering* brugt og tit synonymt.

Mange hjemmesider henviser til, at man kan bruge 'Min Kompetencemappe' på [www.minkompetencemapper.dk](http://www.minkompetencemapper.dk) til at *dokumentere* sine realkompetencer. Flere hjemmesider beskriver den proces og de metoder, som et forløb kan bestå af og har samtidig henvisninger til personer, der kan fortælle mere om realkompetencevurderingerne.

Det man kan få ud af en realkompetencevurdering beskrives som *at få papirer på det, man kan* i form af kompetencebeviser eller uddannelsesbeviser. På VVU og diplomuddannelserne nævnes også adgangsbeviserne.

På sider om GVU tales der om muligheden for at blive faglært. En hjemmeside om GVU har historier om personer, der er blevet faglært på *kortere tid* eller *uden at gå i lære*. Samtidig lægges der vægt på, hvad den enkelte og virksomheder kan få ud af en GVU. Ordet realkompetencevurdering eller individuel kompetencevurdering forekommer ikke altid på disse sider.

En hjemmeside for AMU understreger, at man kan få en plan for det, man mangler i forhold til en ønsket arbejdsmarkedsuddannelse eller få afkortet forløbet.

Det kan i øvrigt konkluderes, at det ikke altid er let at finde siderne om realkompetencevurderinger eller individuel kompetencevurdering på uddannelsesinstitutionernes hjemmesider.

## Kataloger og foldere

Alle informanter fra uddannelsesinstitutionerne fortæller, at de i deres uddannelseskataloger beskriver folks muligheder for at få anerkendt deres realkompetencer. Flere institutioner har desuden produceret mindre foldere om realkompetencevurderinger, som de kan udlevere til personer, der er interesserede i at få anerkendt deres realkompetencer.

## Vejledere

Studievejledere inden for alle uddannelsesområder finder i deres vejledning personer, for hvem en realkompetencevurdering er en mulighed og relevant som en del af deres uddannelsesbehov. Vejledere på universiteterne og professionshøjskolerne har en særlig rolle, idet de henviser til VUC, hvis personer mangle formelle beviser for at blive optaget på uddannelserne.

Vejledere på UU centre og Studievalg spiller endnu ikke en stor rolle, når der informeres om realkompetencevurderinger fortæller vores informanter, men enkelte fortæller, at de på møder med dem har realkompetencevurderinger på dagsordenen, og at de planlægger temamøder med dem.

Tredje sektor spiller tilsyneladende en mindre rolle i informationsarbejdet. I uddannelsesinstitutionernes bevidsthed fylder de ikke i informationsarbejdet, men fra NVR ved vi, at de informerer, vejleder og forbereder personer til realkompetencevurderinger både på produktionsskoler, højskoler og daghøjskoler.

Det er en styrke, når der kan informeres om mulighederne ved anerkendelse af realkompetencer i forhold til den enkeltes situation, behov og ønsker. Der er meget stor variation i personernes situation, erfaringer og formål med realkompetencevurderingen, derfor er der mange individuelle hensyn at tage i beskrivelsen af muligheder og proces. Studievejlederne gør også meget ud af at gøre folk trygge ved selve vurde-

ringsforløbet. Information kobles tit sammen med rådgivning og vejledning og foregår både i telefonsamtaler, på mails og ved personlige samtaler.

## Konsulenter

Alle uddannelsesinstitutionerne bruger konsulenter, faglærere og ledere til opsøgende at fortælle om institutionens uddannelses tilbud - herunder realkompetencevurderinger. Der er ikke tale om en særlig indsats, men de fortæller om realkompetencevurderinger til informationsmøder på linje med anden efter- og videreuddannelse. Konsulenter og faglærere fortæller også om muligheden, når de samarbejder med virksomheder om uddannelsesplanlægning og strategisk kompetenceudvikling. Konsulenternes opsøgende arbejde vurderes at være den vigtigste vej til at informere om realkompetencevurderinger.

Uddannelsesinstitutionerne fortæller alle om *virksomheder* eller arbejdspladser, som de har opbygget tætte samarbejdsrelationer til, og som de tilbagevendende informerer om mulighederne for realkompetencevurderinger. Der tales også om nye relationer, som er under opbygning. Større forandringer med opsigelse af medarbejdere, fusioner og større ændringer i jobindholdet er tit anledningen til, at der informeres om mulighederne for realkompetencevurderinger. Det er ofte større arbejdspladser (offentlige og private), som vores informanter fortæller om.

For konsulenter er det store arbejde at få kontakt og blive inviteret ind i virksomhederne og dernæst få dem i tale om efteruddannelse og realkompetencevurdering. Der skal bruges tydelige budskaber, som viser, hvad virksomhederne får ud af det personalemæssigt, kompetencemæssigt og økonomisk i forhold til deres øjeblikkelige situation.

Faglærere fortæller, at de blandt deltagere på uddannelsesforløb spotter personer, der kan være interesserede i at få formelle bevis for deres realkompetencer, få et relevant længere men afkortet uddannelsesforløb eller i at blive faglært på en lettere måde.

## Intern kommunikation

I voksenvejledningsnetværk har realkompetencevurderinger været et indsatsområde. Der er dog tvivl om, hvorvidt netværkene har haft betydning for den eksterne udbredelse af kendskabet til realkompetencevurderinger. Meget tid er brugt på at opbygge relationer uddannelsesinstitutionerne imellem og at skabe fælles forståelse af, hvad realkompetencevurderinger er, og hvilke muligheder de giver. Det øgede kendskab og tættere relationer kan dog være vigtige fremover, når personer henvender sig for at få en realkompetencevurdering. Det vil fx være lettere at henvise til andre uddannelsesområder.

Der informeres også internt på uddannelsesinstitutionerne for at øge kendskabet blandt kolleger, der ikke arbejder direkte med realkompetencevurderinger. For at skabe en mere positiv holdning til realkompetencevurderinger internt i uddannel-

sesinstitutionerne formidles gode historier, hvor realkompetencevurderinger har været vellykkede og meningsfulde for personen og uddannelsesinstitutionen. Uddannelsesinstitutionernes holdninger til realkompetencevurderinger vil blive behandlet nærmere i næste afsnit.

## Hvordan informerer andre

*Fagforeninger* spiller også en vigtig rolle i informationsarbejdet om realkompetencevurderinger, viser vores undersøgelse. Selv om de ikke altid er helt hjemme i love og regler, så er de med til at give medlemmerne billeder af, hvad det betyder at få anerkendt realkompetencer. Fagforeninger bruger bl.a. uddannelsesambassadører til at informere på virksomheder om realkompetencevurderinger i AMU, GUV og merituddannelserne. De bruger ambassadørerne som rollemodeller og til at motivere medlemmer, så de kan overvinde deres modstand mod vurderinger og formel uddannelse.

Et *fagligt udvalg* har også spillet en vigtig rolle i forhold til at lave opsøgende arbejde inden for fagområdet. De har købt en konsulent fra en uddannelsesinstitution til at rejse rundt i hele landet og fortælle om efteruddannelsesmuligheder herunder om afkortning af uddannelser ved hjælp af realkompetencevurdering.

*Jobcentre* informerer navnlig på virksomheder, der er lukningstruede. Der afholdes årlige eller halvårlige møder med uddannelsesinstitutionerne om efter- og videreuddannelse, hvor også anerkendelse af realkompetencer temasættes.

## Hvordan vil brugere og interessenter informeres

Brugere af realkompetencevurderinger efterlyser hjemmesider, som informerer mere tydeligt om, hvad man kan få ud af en realkompetencevurdering, hvad fordelene er, og hvilke muligheder det åbner. De vil gerne have, at der skrives mere om, hvad man kan bruge beviserne og de afkortede uddannelsesplaner til.

Det er vigtigt, at personerne fra uddannelsesinstitutionerne er engagerende og 'begejstrede' for realkompetencevurderinger, når de skal informere, og at de kan se positivt på andre måder at lære på end formel uddannelse.

Det er vigtigt at fortælle historier om personer, der har fået realkompetencevurderinger, hvor folk kan identificere sig med baggrunden for deres valg, deres situation, og det de får ud af realkompetencevurderingen af personlig, kompetencemæssig og økonomisk art.

Der efterlyses mere direkte kommunikation med personer, som er interesserede i eller ønsker at gøre brug af realkompetencevurderinger for at kunne konkretisere den information, der skal gives til den konkrete baggrund, situation og motivation.

Flere fortæller, at det er vigtigt, at virksomhederne og medarbejdere kan se, hvad det giver dem fx kompetencemæssigt, personalemæssigt og økonomisk. De siger også, at folk tit er meget usikre på, hvad det hele handler om, når de starter på en realkom-

petencevurdering. Derfor er det vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne informerer meget om selve realkompetencevurderingen, de efterfølgende uddannelsesmuligheder og forsørgelsesmulighederne, når de første gang taler med folk.

## **Sammenfatning om information og relationskabelse**

Kendskabet i den brede befolkning til muligheden for at få anerkendt realkompetencevurderinger er stadig meget begrænset.

Uddannelsesinstitutionerne har den største rolle i informationsarbejdet, viser vores undersøgelse. De skal både selv informere, gøre det i samarbejde med andre aktører i feltet, og de skal skabe relationer til potentielle brugere på baggrund af deres viden om, hvem det kan være. Uddannelsesinstitutionernes medarbejdere skal selv kunne se muligheder og have interesse i realkompetencevurderinger for at kunne informere engageret og positivt om det. De skal kunne indtage både individ- og virksomhedsperspektivet på anerkendelse af realkompetencer, og de skal have forståelse for, at man kan lære på andre måder end via formel uddannelse.

Faglige organisationer er meget vigtige i informationsarbejdet, viser vores undersøgelse. De kan informere på arbejdspladser. Medlemmer, der har fået realkompetencevurderinger, kan fortælle deres personlige historie, være rollemodeller og forgangspersoner for målgrupper, der ellers kan have modstand imod både at blive vurderet og deltagelse i formel uddannelse.

Vejledere fra alle dele af uddannelsessystemet og jobcentre spiller en rolle i informationen, fremgår det af vores undersøgelse. For alle gælder, at det er vigtigt, at de har den rigtige viden, at de kan informere enkelt og omsætte deres viden til den enkeltes situation og muligheder. De skal kunne se muligheder for den enkelte på tværs i uddannelsessystemet.

Undersøgelsen viser, at uddannelsesinstitutionerne i deres informationsmateriale beskriver, hvad realkompetencevurderinger er, hvordan det kan foregå, og hvilke beviser man kan få. I det foregående afsnit så vi, hvordan personers motivation for realkompetencevurdering ikke handlede om at få anerkendelse for realkompetencer men snarere om at få bedre beskæftigelsesposition på arbejdsmarkedet via mere viden og formel uddannelse. Derfor må det også være vigtigt, at informationen tager afsæt i denne motivation.

Undersøgelsen viser også, at det er vigtigt, at der kommunikerer specifikt i forhold til interessenter og målgrupper. At det i høj grad skal foregå ved opsøgning af potentielle målgrupper, og at der skal informeres og kommunikerer fokuseret i forhold til dem. Der mangler personhistorier, som målgrupperne kan identificere sig med og få inspiration fra. Personhistorierne skal beskrive personernes situation, sammenhæng og formålet med valget af realkompetencevurderinger i forbindelse med formel uddannelse.

## 5. Forankring i uddannelsesinstitutionerne

Ansvar for at gennemføre realkompetencevurdering ligger hos uddannelsesinstitutionerne. Derfor ser vi i dette afsnit på, hvordan uddannelsesinstitutionerne har grebet opgaven an, og hvilke udfordringer uddannelsesinstitutionerne har stået overfor.

Vi har spurgt uddannelsesinstitutionerne, hvordan de har organiseret arbejdet med realkompetencevurdering, hvilken betydning det tillægges og hvilke holdninger, der er til realkompetencevurdering i organisationen, herunder hvordan institutionens ledelse ser realkompetencevurdering. Endelig har vi set på, hvordan de involverede medarbejdere har fået udviklet deres kompetencer, ligesom vi har spurgt til barrierer både lovgivningsmæssige og økonomiske.

Undersøgelsen har givet nogle ret forskelligartede billeder af, hvordan realkompetencevurdering er forankret på uddannelsesinstitutionerne. Men der er også nogle mønstre i måden, det er sket på.

### Organisering på uddannelsesinstitutionerne

Uddannelsesinstitutionerne har enten lagt arbejdet med realkompetencevurderinger ind i den eksisterende organisation eller etableret særlige koordinatorfunktioner.

Der, hvor *den eksisterende organisation* bruges, er der placeret et ledelsesansvar for realkompetencevurdering hos chefer eller afdelingsledere. Studie- og erhvervsvejlederen sørger for vejledning og afklaring, og der er udpeget faglærere inden for hvert fagområde, der kan foretage selve vurderingen. Denne model finder vi fx på erhvervsskoler, der har rødder i AMU og i VUC. Her er tankegangen, at realkompetencevurdering angår hele organisationen, og der informeres om det til alle medarbejdere. Den ene af erhvervsskolerne samlede alle medarbejdere til en dag om individuel kompetencevurdering, da den nye lovgivning kom.

Andre uddannelsesinstitutioner har oprettet *koordinatorfunktioner*. De er typisk etableret for at tage hånd om de udfordringer, der ligger i den individuelle tilgang og kvalitetssikringen eller simpelthen at få det til at fungere.

I en uddannelsesafdeling oprettedes eksempelvis en koordinatorfunktion for at få styr på GVV og de individuelle kompetencevurderinger, der på det tidspunkt 'sejlede'. Koordinatoren udarbejdede en manual og fandt frem til lærere inden for hvert kompetenceområde, der løbende kunne inddrages i vurderinger. Sammen med områdechefen har koordinatoren det ledelsesmæssige ansvar, og området formulerer selv politikken. Koordinatoren tager vare på kontakten mellem virksomhederne, lærerteamene og det faglige udvalg. En del af funktionen er at holde kontakt til de virksomheder, der fast sender deres medarbejdere på uddannelse men også at opspøge nye virksomheder. Koordinatoren sørger endvidere for den indledende information og rådgivning til ansøgere per telefon eller mail.



Man har altså valgt en lokal løsning, der kobler de eksternt og internt involverede sammen. Andre steder ser vi koordinatorfunktionen placeret i en efteruddannelsesafdeling, i en vejledningsenhed eller som særlig opgave hos en uddannelsesleder.

Baggrunden for at etablere en koordinatorfunktion kan være, at institutionsledelsen vurderer, at det ikke er hele organisationen, der behøver at blive involveret. På en erhvervsskole forklarer en leder, at idéen var at efteruddannelsesafdelingen skulle 'tage bøvet', mens uddannelsesområderne skulle tage sig af de ordinære uddannelsesforløb. Det samme gør sig formentlig gældende, når en anden erhvervsskole lader en vejledningsenhed tage sig af at tilrettelægge realkompetencevurderingen og lave GVU planerne.

Uanset om opgaven varetages af den eksisterende organisation eller gennem en koordinator, har alle uddannelsesinstitutionerne, der indgår i undersøgelsen, *samlet vurderingsopgaven på bestemte fagpersoner/-lærere*. Man ønsker, at medarbejderne kan opnå erfaring med realkompetencevurdering. Det kan være helt formaliseret, så faglærerne er udpeget og er forpligtede til at holde sig orienteret om realkompetencevurdering, eller det kan have karakter af løsere ad hoc opgaver, der kommer i spil, når behovet opstår.

Vores undersøgelse viser, at alle uddannelsesinstitutioner har skabt en organisatorisk ramme om arbejdet med realkompetencevurdering, har placeret ledelsesansvar, evt. en koordinatorfunktion, har vejledere og en mere eller mindre formaliseret gruppe fagperson/-lærere til at vurdere.

## Medarbejdernes kompetencer

I undersøgelsen så vi på forudsætninger hos de medarbejdere, der bliver bedt om at medvirke i realkompetencevurderinger. En koordinator forklarer, at det for fagpersonerne/-lærerne både drejer sig om de faglige kompetencer og om 'menneskekundskab'. En anden fremhæver, at de fortrinsvist trækker på lærere, der har erfaring med voksenundervisning. På uddannelsesinstitutioner, der udbyder AMU, er det ofte medarbejdere, der tidligere har arbejdet med individuel kompetenceafklaring, som også tager sig af individuel kompetencevurdering. Men selvom lærerne har disse erfaringer, er det ikke ensbetydende med, at de umiddelbart kan foretage realkompetencevurderinger. For en del af faglærerne er det noget, de gør forholdsvis sjældent, så det er vanskeligt for dem at udvikle en erfaringsbaseret praksis.

Vejlederne med nøglefunktioner i realkompetencevurderingen har generelt mange års erfaring som vejledere. En del har også hentet den uden for uddannelsessektoren fx fra jobcentre, revalidering og lignende steder.

Uddannelsesinstitutionerne har i forskellig grad haft opmærksomhed på kompetenceudviklingen hos de medarbejdere, der arbejder med realkompetencevurdering. I spørgeskemaundersøgelsen svarede over halvdelen af uddannelsesinstitutionerne, at de havde udviklet medarbejdernes kompetencer. (58 ud af 99 uddannelsesinstituti-



oner, der deltog i undersøgelsen. Spørgsmålet var besvaret af 92 uddannelsesinstitutioner.)

En af uddannelsesinstitutioner, som vi har interviewet, lavede særlige forløb for faglærere, hvor de selv var med til at udvikle testmateriale. En anden etablerede et team, som i fællesskab skulle udvikle og kvalificere institutionens praksis og materialer. Det mest typiske har dog været, at fagpersoner/-lærere og vejledere har deltaget i seminarer eller konferencer arrangeret af fx faglige udvalg, NVR eller Undervisningsministeriet. De fleste medarbejdere har på egen hånd eller i mindre grupper fundet frem til en praksis.

På nogle af uddannelsesinstitutionerne fungerer koordinatoren som supervisor for de faglærere, der skal vurdere. En koordinator forklarer, at hun sætter faglærerne ind i, hvad realkompetencevurdering går ud på og hjælper med at fremskaffe testmateriale. En anden går ind i vurderingen og stiller spørgsmål til ansøgerens dokumentationsmateriale for at synliggøre realkompetencerne for fagpersonen, der skal vurdere.

Fagpersonen/-lærernes opgave er vanskelig, fordi de fleste ikke har ret mange vurderinger, og fordi de står alene med opgaven. De peger på, at interne erfaringsudvekslingsgrupper kunne være en løsning. På en enkelt af uddannelsesinstitutionerne er der dannet en *intern erfaringsudvekslingsgruppe* af vejledere, der arbejder med realkompetencevurdering. Her drøftes fx svære problemstillinger og vanskelige vurderinger. Erfaringsudvekslingsgruppen bidrager til, at fagpersonerne/-lærerne og vejledere får udviklet deres kompetencer til arbejdet med realkompetencevurderinger.

Samlet set er den kompetenceudvikling, medarbejderne har deltaget i, ret begrænset, og selv om mange har brugbare erfaringer i forhold til arbejdet med realkompetencevurdering, er der et erkendt behov for, at de involverede medarbejdere på uddannelsesinstitutionerne - især fagpersonerne/-lærerne, som skal vurdere, har behov for at få udviklet deres egne kompetencer, viser vores undersøgelse.

## Ledelse

Når det drejer sig om at opbygge og implementere et nyt aktivitetsområde som realkompetencevurdering, spiller ledelsens engagement en afgørende rolle. I de uddannelsesinstitutioner vi har interviewet, ser vi et meget bredt spektrum af ledelsesmæssige tilgange til opgaven med realkompetencevurderinger. Det er lige fra at gøre realkompetencevurdering til et strategisk indsatsområde til en nødtvungen accept. Et par eksempler på det første:

Ledelsen skal brænde for det og gøre det til et strategisk indsatsområde, siger en institutionsleder. Det kommer til udtryk ved udviklingsprojekter og interne uddannelsesforløb, og at man for at gøre arbejdet attraktivt giver lærerne medgået tid, noget der i undervisningssektoren er en tydelig markering af, at opgaven anerkendes.

Desuden er man opsøgende i forhold til at få sat gang i antallet af realkompetencevurdering.

En anden institutionsleder siger, at man skal dagsordensætte det. Institutionens bestyrelse har vedtaget en strategi, der sætter fokus på GVU og IKV. Der er en lige linje fra strategien, til at lærerteamene på de faste møder skal følge op på, hvordan det går med GVU og IKV. Målsætningen er enkel - at få flest muligt igennem med svendebrev.

Det er to vidt forskellige måder at implementere den nye lovgivning. På den ene institution formuleres en tydelig målsætning, og organisationen gøres ansvarlig, på den anden udvikles medarbejdernes kompetencer, og vilkårene for at arbejde med feltet gøres attraktive. Her er altså tale om henholdsvis en målstyret og en involverende tilgang.

På begge uddannelsesinstitutioner har vi mødt et stærkt engagement hos de, der arbejder med realkompetencevurdering. De to eksempler er ikke enkeltstående. På flere af uddannelsesinstitutionerne har både ledelse og medarbejdere taget realkompetencevurdering op som særligt indsatsområde. Men der er også uddannelsesinstitutioner, hvor billedet er mindre entydigt.

I en uddannelsesinstitution, hvor ledelsen faktisk har gjort en indsats for at informere medarbejderne og etablere et beredskab til realkompetencevurdering, siger en af nøglemedarbejderne, at det *'ikke er noget ledelsen selv har slået op som noget vigtigt'*, men hvis man spørger dem, *'vil de sige, at det er rigtig, rigtig vigtigt ... at vi skal være åbne'*, og de *'vil bruge hele den politiske retorik.'* Medarbejderen peger på, at der også blandt kollegerne er tvivl om, hvorvidt realkompetencevurdering er en god idé og giver eksempler på alternativer til realkompetencevurdering. Her ser vi, at en vis tøven fra ledelsen spejles af skeptiske medarbejdere.

Et andet sted har vi mødt en engageret ledelse, der ser realkompetencevurdering som et indsatsområde, og som også har sørget for, at medarbejderne blev godt informeret. Men hos nøglemedarbejdere, som selv brænder for sagen, er der alligevel en opfattelse af, *'at de siger bare, det er noget vi skal'*, med den tilføjelse at økonomien er dårlig, så derfor er ledelsen i tvivl om, hvor meget opgaven skal vægtes. Det underbygges af en oplevelse af, at der ikke sættes ressourcer af til opgaven. En engageret ledelse er tydeligvis ikke nok. Kommunikationen bliver tvetydig, fordi ledelsen ikke er i stand til at sende ressourcer med budskabet om, at realkompetencevurdering er et indsatsområde.

Lederen et tredje sted havde spurgt de medarbejdere, der stod med opgaven, om det virkelig var nødvendigt at realkompetencevurdere, og kun nødtvunget accepteret det, da medarbejderne satte ham ind i lovgivningen på området. Medarbejderne opretholdt funktionen, som havde stor søgning, men den fik ikke den store ledelsesmæssige opbakning. Medarbejderne understregede betydningen af selvledelse og at kunne hente inspiration i eksterne netværk. Der er siden kommet en anden leder, og medarbejderne oplever nu, at de har fået bedre rammer til opgaven.

Vores undersøgelse viser endvidere, at der er behov for selvledende medarbejdere i arbejdet med realkompetencevurderinger, da nøglemedarbejdere, der står for realkompetencevurderingen på uddannelsesinstitutionerne, har meget selvstændige funktioner og har fået overladt et stort ansvar for udviklingen af den gældende praksis. Samtidig er de selv drivkræfter i udbredelsen af realkompetencevurdering både internt og eksternt. Internt ved at involvere deres kollegaer. Eksternt, i deres opsøgende arbejde og i relationsskabelsen til virksomheder, jobcentre, fagforeninger mv. Disse medarbejdere er typisk meget engagerede og opfatter realkompetencevurdering som en god mulighed for mange mennesker.

Undersøgelsen viser, at der hvor både institutionens ledelse og engagerede nøglemedarbejdere lægger skulder til, bliver indsatsen stærk. Som det fremgår af eksemplerne med strategisk indsats, kan det gøres på forskellige måder. Her spiller den måde organisationen i øvrigt ledes på, og de udfordringer ledelsen ser, givetvis ind. Men det er også markant, at når ledelsen ikke kommunikerer et entydigt budskab, forplanter det sig i organisationen, hvad enten det er ved, at skeptiske medarbejdere føler sig bekræftet eller ved, at engagerede medarbejdere ikke mærker, at der er ressourcer bag ordene.

Indsatsen beror imidlertid ikke kun på ledelsens og nøglemedarbejdernes engagement. Det handler i høj grad også om, hvilke udfordringer de forskellige uddannelsesinstitutioner oplever at stå overfor. Det handler også om at kunne tage imod enkelt individer, at gøre realkompetencevurdering rentabel, og at anerkendelse af realkompetencer i nogle uddannelsesinstitutioner opfattes som en trussel mod institutionernes (ud)dannelsesopgave og uddannelsernes kvalitet.

## Holdninger til anerkendelse af realkompetencer

Næsten alle medarbejdere og ledere, der har medvirket i interviewundersøgelsen, opfatter anerkendelse af realkompetencer meget meningsfuldt, selvom det er en vanskelig opgave. En forklarer fx, at det gælder om, at den enkelte borger kan komme igennem sit uddannelsesforløb så hurtigt som muligt og at anerkende viden fra arbejdslivet. Mere direkte siger en anden, at det er dejligt at hjælpe folk videre og se, at de opnår de mål, de har sat sig.

Men undersøgelsen viser også, at de medarbejdere, der er direkte involverede, ofte oplever realkompetencevurderinger mere meningsfulde end de medarbejdere, der ikke er i berøring med dem. Blandt dem er der vis skepsis.

På en erhvervsskole var holdningerne delte. En del af lederne og medarbejderne og især efteruddannelsesafdelingen fokuserede på, at GUV kunne give mange ufaglærte mulighed for at få en formel uddannelse, mens det for andre var vigtigt at skabe en faglig identitet og at give de studerende den helhed, en uddannelse er.

Det, at man *ikke skal nøjes med* mindre end en hel uddannelse, spiller stærkt ind på nogle uddannelsesinstitutioner. Her gør to forhold sig gældende. Det ene er hensy-

net til ansøgerpersonen. En leder, der i øvrigt er varm fortaler for realkompetencevurdering, forklarer, at der er 'uddannelseshunger' hos deltagerne. Når de først har fået tilkæmpet sig uddannelse, vil de gerne lære så meget som muligt. Det andet er hensynet til uddannelsens og institutionens legitimitet. En leder siger, at hvis uddannelsens ry skal bevares i branchen, er det vigtigt, at den ikke bliver forringet, og hvis man skulle gå mere aktivt ind i GVU, skal det foregå i et tæt samarbejde med branchen. Lederen tilføjer, at '*vi vist mentalt skal vænne os til GVU.*'

Vores undersøgelse har vist eksempler på, at når medarbejdere involveres i udviklingen af den nye praksis, imødekommer det noget af den skepsis, der forekommer i et undervisningsmiljø. Det giver blandt andet mulighed for at fastholde fagligheden og uddannelsesområdets traditioner, i det materiale der udvikles.

Skepsis i organisationen kan have en vis indflydelse på, hvordan opgaven gribes an, men det har ikke forhindret de uddannelsesinstitutioner, vi har interviewet, i at lave realkompetencevurderinger. Selv det sted, hvor bekymringen er hos lederen selv, har man en vis aktivitet.

Undersøgelsen viser imidlertid også, at holdningen til realkompetencevurdering på institutionerne var blevet mere positiv i takt med, at der blev foretaget flere realkompetencevurderinger, og at kendskabet til ordningen er blevet større. Det er værd at lægge mærke til, fordi det rører ved opfattelser af, hvad uddannelsesinstitutionerne er sat i verden for.

## Individualisering og økonomi

Realkompetencevurdering er individuel og resulterer i individuelle uddannelsesplaner. Det er en udfordring for hovedparten af uddannelsesinstitutionerne, fordi deres uddannelsesaktiviteter er baseret på hold, og fordi det er ved at etablere hold, de opnår rentabilitet. Udfordringen tager sig forskelligt ud på uddannelsesinstitutionerne, og løsningerne er også forskellige.

På en erhvervsskole er det eksempelvis ret problematisk at tage imod GVU elever, der ikke skal igennem hele uddannelsen, fordi undervisningen er projektorienteret med integration af fagene. Derfor vurderer man fra starten, at det gjaldt om at få hele GVU hold i gang. Men søgningen var ikke nær så stor som forventet, fordi arbejdsgiverne var tilbageholdene med at sende deres ufaglærte medarbejdere på uddannelse. Det resulterede imidlertid ikke i, at skolen forsøgte at lave individuelle løsninger, hvilket skolens pædagogik forhindrer. I stedet samler man de GVU elever, der er på et par hold om året. Desuden har uddannelsesinstitutionen lagt det opsøgende arbejde om for at påvirke de overordnede beslutningstagere hos arbejdsgiverne.

På en anden erhvervsskole betragtes hold som en nødvendighed, for at individuel kompetencevurdering kan være rentabel. Det giver et dilemma, at der på den ene side skal der være mindst 12 deltagere på et hold, for at det kan bære økonomisk,

mens der på den anden side er grænser for, hvor mange forskellige kompetencemål en faglærer kan vurdere på én gang. Konsulenten forsøger at løse problemet ved at få de virksomheder, deltagerne kommer fra til på forhånd at gruppere deres ansatte efter, hvad de har arbejdet med.

De to uddannelsesinstitutioner holder fast ved, at aktiviteten skal foregå i hold. Den første ved at forsøge at skaffe elever nok til at kunne danne hold. Den anden ved at inddrage virksomhederne i løsningen.

Men der er også steder, hvor problemerne i individualiseringen nedtones. På en erhvervsskole, hvor man er vant til at have deltagere i arbejdsmarkedsuddannelser, og elever der tager erhvervsuddannelse på samme hold, opleves det generelt ikke som noget stort problem, at der også er GVU elever.

En koordinator fortæller, at lærere tager imod GVU elever med kyshånd, fordi de har erhvervs erfaring og sætter en høj arbejdsstandard. Den holdning findes også på andre erhvervsskoler. Fælles for disse uddannelsesinstitutioner er, at GVU eleverne med individuelle forløb deltager i den almindelige undervisning.

Men det er ikke problemfrit. Dels fordi det binder underviseren til en meget stram undervisningsplanlægning, for at deltagere med afkortede forløb ikke skal komme forgæves, og dels fordi det giver deltagerne mellemtimer.

Selvom uddannelsesinstitutionerne prøver at finde løsninger, giver den individuelle tilgang forsat logistiske, pædagogiske og økonomiske udfordringer. Men de økonomiske udfordringer ligger ikke kun i, at realkompetencevurdering og eventuelle efterfølgende uddannelsesforløb er individuelle. Det lave taxameter er i sig selv en udfordring.

## Økonomi

Flere uddannelsesinstitutioner peger på, at taxametret til realkompetencevurdering er for lavt til at dække det ressourceforbrug, der skal til for at gennemføre processen. Uddannelsesinstitutionerne anlægger forskellige økonomiske betragtninger. Enkelte vælger at se realkompetencevurdering som en aktivitet, der i en startfase bare skal løbe rundt i forventning om, at en stigning i antallet af ansøgere kan gøre den mere bæredygtig. Andre - især erhvervsskolerne anlægger en helhedsbetragtning og ser individuel kompetencevurdering som en mulighed for at få elever på GVU og merituddannelserne. En del er tilbageholdende med at bruge ressourcer på realkompetencevurdering ud over det mest nødvendige.

Når det drejer sig om GVU, ses indsatsen på individuel kompetencevurdering i forhold til, hvor mange af de, der har fået uddannelsesplaner, der faktisk kommer i gang med uddannelsen. En uddannelsesinstitution opgjorde det til halvdelen inden for det første år. Men det er svært at synliggøre, hvor mange af de GVU planer, der laves, som fører til uddannelse, fordi man ikke altid kan se, om en deltager på et ud-

dannelsesforløb har en GVU plan. Derfor er det svært at måle det økonomiske resultat af individuelle kompetencevurderinger i GVU.

Den dårlige økonomi sætter præg på flere af uddannelsesinstitutionernes arbejde med realkompetencevurdering. Konsekvensen af tilbageholdenhed med ressource-tildeling er, at medarbejderne oplever, at de er meget pressede, at der ikke er midler og timer til kompetenceudvikling og til at udvikle forløb. Det betyder også, at medarbejderne oplever usikkerhed om værdien af deres indsats. Det gælder ikke på alle uddannelsesinstitutionerne, men uanset om institutionen har gjort realkompetencevurdering til et strategisk indsatsområde eller blot sørger for at gøre det, man er forpligtet til, er der en klar bevidsthed hos de involverede medarbejdere om, at økonomien er problematisk.

### **Sammenfattende om implementering og forankring**

Uddannelsesinstitutionernes arbejde med realkompetencevurdering, siden den nye lovgivning på området trådte i kraft, kan ses som en implementeringsproces. Undervisningsministeriet har implementeret lovgivningen i forhold til uddannelsesinstitutionerne med de midler, ministeriet normalt anvender: Regelstyring i form af love og bekendtgørelser, økonomistyring, 'bevidsthedsstyring' og formidling af viden samt tildeling af udviklingsmidler.

Lovgivningen forpligter uddannelsesinstitutionerne til at udbyde realkompetencevurdering, men den rummer en særlig udfordring, nemlig den at en realkompetencevurdering er individuel. Som vi har beskrevet, griber det dybt ind i uddannelsesinstitutionernes måde at fungere på.

Taxametret til realkompetencevurdering er forholdsvis lavt og giver ikke i sig selv et incitament til at udbyde realkompetencevurdering. Da uddannelsesinstitutionernes aktiviteter generelt er finansieret ved taxametre, agerer uddannelsesinstitutionerne meget bevidst i forhold til, om aktivitetens taxameter gør den rentabel eller ej. Det viser undersøgelsen også, at de gør, når det gælder realkompetencevurdering. Der er ikke nogen af uddannelsesinstitutionerne, der aktivt markedsfører realkompetencevurdering i sig selv. De der aktivt markedsfører realkompetencevurdering, gør det i sammenhæng med uddannelser eksempelvis GVU. Det hænger godt sammen med den politiske intension om, at realkompetencevurdering er et middel til, at flere får uddannelse, men det lave taxamenter har som nævnt en række uheldige konsekvenser for uddannelsesinstitutionernes arbejde med realkompetencevurdering.

I forbindelse med lovgivningen har Undervisningsministeriet udsendt en række publikationer, der beskriver idegrundlaget og fremgangsmåden i realkompetencevurderinger. Det blev fulgt op med konferencer mv. Uddannelsesinstitutionerne og deres medarbejdere har, som det fremgår af beskrivelsen af ledelsens engagement og holdningerne, i forskellig grad taget værdierne i realkompetencevurdering til sig. Det er tydeligt, at for de, der er direkte involveret i arbejdet, er værdigrundlaget vigtigt. Det er med til at fastholde deres engagement på trods af vanskelige vilkår for arbejdet. Det var forventeligt, at uddannelsesinstitutioner, der i forvejen var dybt involver-



rede i livslang læring, ville have lettere ved at arbejde med realkompetencevurdering end andre uddannelsesinstitutioner, men det viser undersøgelsen ikke entydigt. Kollisionen med værdierne opstår der, hvor uddannelse og faglighed tillægges stor værdi, og det forekommer inden for alle uddannelsesområder.

Det mest markante udviklingsprojekt var voksenvejledningsnetværkene, der blev sat i gang samtidig med, at loven trådte i kraft. En af netværkenes opgaver var at gennemføre individuelle kompetencevurderinger. Denne udviklingsindsats har tydeligvis medvirket til at sætte realkompetencevurdering på dagsorden for uddannelsesinstitutionerne. Dels fordi institutionernes ledelse skulle forholde sig til individuel kompetencevurdering, dels fordi de vejledere og konsulenter fra uddannelsesinstitutionerne, der var tilknyttet netværket, fik et forum, hvor *sagen* blev drøftet.

De enkelte uddannelsesinstitutioner har, som det fremgår af det foregående, implementeret realkompetencevurdering på ret forskellige måder. Vi har nævnt de to institutioner, der gennemførte implementeringen med henholdsvis målstyring og involvering. Processerne i begge institutioner kan karakteriseres som en kombination af top-down og bottom-up. De blev igangsat af ledelsen men fra starten med involvering af meget engagerede medarbejdere. I en af de uddannelsesinstitutioner, der valgte at etablere en koordinatorfunktion, kan implementeringsprocesserne med samme billedsprog betegnes som 'ind-fra-siden'.

I spørgeskemaundersøgelsen i 2008 blev uddannelsesinstitutionerne stillet en række spørgsmål, der indikerede, hvor langt de var nået med at forankre realkompetencevurdering i organisationen. Ca. en tredjedel af uddannelsesinstitutionerne svarer ja til alle spørgsmålene. De havde både en strategi, forankret opgaven hos en ledelsesperson, udpeget medarbejdere og kompetenceudviklet medarbejdere. Det gjaldt også for en del af uddannelsesinstitutionerne i den kvalitative undersøgelse. Men der er nogen, som ikke har en strategi eller ikke har kompetenceudviklet medarbejderne.

Godt halvdelen af uddannelsesinstitutionerne i spørgeskemaundersøgelsen havde forankret realkompetencevurdering hos en ledelsesperson, mens mere end to tredjedele havde udpeget medarbejdere til opgaven. Det rejste spørgsmålet, om der var medarbejdere, der sad alene med opgaven på en uddannelsesinstitution. Det havde faktisk været tilfældet på en enkelt af de institutioner, vi besøgte i 2009.



## 6. Kvaliteten i gældende praksis

Dette afsnit beskriver den gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer inden for de forskellige uddannelsesområder, og hvordan uddannelsesinstitutionerne arbejder med kvaliteten i deres praksis og vurderinger.

Kvaliteten i realkompetencevurderingen ser vi som en forudsætning for, at realkompetencevurderingerne vil blive accepteret og anerkendt blandt brugerne og i samfundet som helhed. Loven pålægger endvidere uddannelsesinstitutionerne at sikre kvaliteten i arbejdet med realkompetencevurderinger. Vi har derfor undersøgt, hvordan institutionerne sikrer kvaliteten gennem hensigtsmæssige metoder, troværdige og pålidelige vurderinger og hvilke tilgange, der er til dokumentation og vurdering i de undersøgte uddannelsesinstitutioner. Vi har endvidere undersøgt, hvilke sagsgange og procedurer, der er udviklet, og hvorledes de er beskrevet.

Vi er af den opfattelse, at kvalitet er et subjektivt, dynamisk og flertydigt begreb med forskelligt perspektiv, som ofte forsøges kvantificeret (jf. Dahler-Larsen 2008). I vores undersøgelse har vi spurgt ind til, hvordan uddannelsesinstitutionerne oplever og begrunder kvaliteten i deres arbejde og hvilke tiltag, de har gjort for at sikre kvaliteten i deres arbejde.

Procedure og sagsgange er for os synonyme. Derved forstår vi den fremgangsmåde og de handlinger, som foretages både administrativt og pædagogisk, når der skal foretages realkompetencevurderinger. Når vi taler om proces, forstår vi dokumentations- og vurderingsprocessen med brug af metoder til beskrivelse og bedømmelse af realkompetencer.

### Sagsgange og processer

Da vores kvalitative undersøgelse har tydeliggjort store forskelle i tilrettelæggelsen af sagsgange og processer inden for de forskellige uddannelsesområder, vælger vi at beskrive dette med en opdeling i de enkelte uddannelsesområder.

#### AMU

Spørgeskemaundersøgelsen i 2008 viser, at 23 ud af 43 uddannelsesinstitutioner, der har svaret, har faste procedurer, men kun 3 havde beskrevet disse i et *kvalitetssystem*. Alle institutioner, der svarede på spørgeskemaundersøgelsen om AMU, fortæller, at de har udpeget medarbejdere til opgaven. De anvender typisk praktisk afprøvning, samtaler og skriftlige opgaver og vejledende test til dokumentation og vurdering af personernes realkompetencer, viser spørgeskemaundersøgelsen.

Den kvalitative undersøgelse viser, at man inden for AMU området opdeler procedurerne for individuel kompetencevurdering i to forskellige modeller: den individuelle model og den gruppevise model.

*Den individuelle model* starter typisk hos en studievejleder eller en konsulent, som har en første (telefon)samtale med personen. Personen kan have været omkring administrationen, inden vedkommende bliver henvist til vejleder/konsulent.

Hvis det bliver besluttet, at der er et grundlag for en realkompetencevurdering, indkaldes personen til en afklarende samtale via administrationen. Til den afklarende samtale på uddannelsesinstitutionen spørges der ind til personens erfaringer med afsæt i den jobfunktion, vedkommende har eller har haft. De AMU mål, der ønskes vurdering i forhold til, bestemmes ligeledes.

Derefter overgives sagen til en faglærer, der kan vurdere personens realkompetencer i forhold til de konkrete faglige mål. Til denne vurdering bliver personen bedt om at medbringe dokumentation af realkompetencer i form af tidligere kursusbeviser, udtalelser fra arbejdsgivere, lønsedler, mv. Vurderingen indledes typisk med en samtale. Den suppleres af skriftlige og praktiske opgaver, hvor det er relevant. Resultatet af vurderingen går til administrationen, som derefter udskriver kompetencebeviser. Studievejleder og faglærer laver uddannelsesplanen sammen med personen, der ønsker at få anerkendt sine realkompetencer.

Til tider springes den indledende samtale over, og sagen går direkte til en faglærer, der samtaler med og afprøver personen. Hvordan det gøres varierer meget inden for de forskellige fagområder. Den individuelle model er ikke ret udbredt. Derfor er sagsgangen ikke så fastlagt, og den er heller ikke beskrevet til internt brug endnu.

Den anden model er individuel kompetencevurdering for *større grupper*. Her er ofte tale om individuel kompetencevurdering for virksomhedsgrupper. De udføres som regel af konsulenter eller faglærere, der har kontakt til virksomheder. De aftaler og informerer om den individuelle kompetencevurdering med virksomheder og medarbejdere og videregiver derefter opgaven til den eller de faglærer(e), der skal gennemføre vurderingsopgaven.

Gruppemodellen kan foregå på virksomheden. Medarbejdere på uddannelsesinstitutionerne fortæller om processen, at virksomheden og uddannelsesinstitutionen fra starten har udpeget en række AMU mål, som er relevante for medarbejderne i det fremtidige job, og de går derfor direkte til den individuelle kompetencevurdering. Den kan ligeledes foregå på virksomheden vha. af samtaler suppleret af skriftlige opgaver eller tests suppleret med samtaler. Sådanne individuelle kompetencevurderinger kan foregå på hele hold på uddannelsesinstitutionen. Test i form af skriftlige opgaver og spørgsmål udgør her den væsentligste vurderingsmetode.

Vores undersøgelse viser, at der i gruppeforløb ofte er tale om en *tofas model*. Her indledes med en afklaring af medarbejdere i forhold til en fremtidig job- og arbejds-situation. Afklaringen foregår typisk på virksomheden. Der er tale om en blanding af samtale og selvvurderinger, som giver virksomhed og medarbejder et billede af hvilke kompetencer, der er brug for at få udviklet hos medarbejderen, og hvilke personen har i forhold til fremtidige krav. Virksomheden betaler konsulenter og faglærere fra uddannelsesinstitutioner for denne opgave, fortæller vores informanter.

Den virksomhedsspecifikke afklaring og dokumentation af medarbejderens kompetencer i forhold til jobfunktioner efterfølges af en individuel kompetencevurdering i forhold til udvalgte og relevante formelle uddannelser inden for AMU, AVU, FVU eller GVU /merituddannelser.

En tofaset model bruges også i forhold til opsagte medarbejdere eller medarbejdere med usikre ansættelsesforhold. Da indledes processen med en bred dokumentation af medarbejdernes oparbejdede realkompetencer i forhold til det opsagte job og tidligere job erfaringer. Denne brede afklaring og dokumentation foretages af generalister som konsulenter eller vejledere inden for fagområdet og betales enten af virksomheden, faglige organisationer, eller der bruges AMU kurser<sup>26</sup> til denne afklaring. Den brede afklaring og dokumentation følges derefter op af en specifik og mere snævrer vurdering i forhold til relevante formelle uddannelsesmål inden for AMU, AVU, GVU eller en screening i forhold til FVU.

Den kvalitative undersøgelse viser, at det er svært at udvikle faste *sagsgange og procedurer*, når større grupper skal have en individuel kompetencevurdering, fordi de enkelte sager og opgaver er meget forskellige. Administrationen opretter og indkalder selvfølgelig deltagerne, ligesom de udskriver kompetence og uddannelsesbeviser. De individuelle uddannelsesplaner står faglærere og konsulenter for. De metoder, der vælges, varierer fra fagområde til fagområde og fra sag til sag.

Medarbejdere fortæller, at selvom de tidligere har haft erfaringer med individuel kompetenceafklaring, er det meget anderledes at arbejde med de snævre vurderinger i forhold til konkrete AMU mål. Og der er derfor behov for at udvikle nye tilgange og metoder inden for de forskellige FKB'er. Da opgaven varierer fra område til område, vanskeliggør det et fælles institutionelt udviklingsarbejde.

Når der foregår kompetenceudvikling af medarbejderne sker det typisk ved deltagelse i kurser i regi af Undervisningsministeriet og efteruddannelsesudvalgene. Men disse har ikke gjort medarbejderne mere afklarede på, hvordan de skulle gribe opgaven an. De rejste i stedet en lang række spørgsmål og diskussioner. De praktiske vejledninger fra efteruddannelsesudvalgene<sup>27</sup> var ikke altid kendt hos vores informanter og har kun inspireret lidt hos dem, der kendte dem. Der efterlyses mere inspiration og tid til udvikling af den gældende praksis herunder fælles metoder og materialer til vurderinger.

I individuel kompetencevurdering er det vanskeligt at arbejde med det individuelle perspektiv, når vurderingerne foregår på hold. Hold vælges af hensyn til økonomien, men det kræver, at de valgte metoder kan tilgodese den individuelle dokumentation

---

<sup>26</sup> Kurserne *Personlig udvikling til arbejde og Medarbejderne som deltager i forandringsprocesser* bliver til tider brugt til de indledende brede afklaringer.

<sup>27</sup> Den tværgående udviklingspulje TUP finansierede udviklingen af en række praktiske vejledninger til individuel kompetencevurdering i AMU i 2007- 2008. De er lavet af efteruddannelsesudvalgene - typisk i samarbejde med en række konsulenter og faglærer på uddannelsesinstitutionerne. De er tilgængelige på [www.UVM.dk](http://www.UVM.dk) og de enkelte efteruddannelsesudvalgs hjemmesider.

og en individuel samtale er svær at passe ind på store hold. I stedet vælges individuelle skriftlige opgaver, test eller individuelle praktiske opgaver i værksteder. Men det opleves som en mangel, at der ikke kan foretages individuelle samtaler. Når flere uddannelsesmål skal vurderes, kan det kræve deltagelse af flere faglærere. Det gør aktiviteten ressourcetung og svær at koordinere.

Vores undersøgelse viser, at vejledere, konsulenter og faglærere er opmærksomme på kvaliteten i deres vurderinger, selvom de ikke har beskrevet, hvordan de vil sikre den i et kvalitetssikringssystem eller har tilgængelige beskrivelser af sagsgange og procedurer. Der er snarere brug for variationsmuligheder og forskelligheder fra opgave til opgave for at tilgodese målgruppen, situationen, sammenhængen og formålet. Kvaliteten sikres gennem den tillid, der opbygges i aftalerne og dialogen mellem uddannelsesinstitutionen og brugerne. Kvalitetssikringen ligger endvidere i valget af metoder til dokumentation og vurdering samt i valget af erfarne faglærere som bedømmere. De økonomiske rammer opleves som en stor barriere i forhold til kvaliteten i arbejdet med individuel kompetencevurdering.

## GVU

Vores undersøgelse viser, at omfanget af GUV aktiviteten på en faglig indgang har betydning for, hvordan den organiseres. Når der er begrænset efterspørgsel, bliver det en individuel aktivitet, der tages løbende ind og tilpasses de øvrige undervisningsaktiviteter. Når der er *stor* efterspørgsel, bliver de individuelle kompetencevurderinger tit klaret på faste udmeldte datoer i hold eller grupper.

Den individuelle kompetencevurdering starter typisk med en indledende afklarende samtale med en studievejleder, hvor personerne informeres om vurderingsforløbet og det efterfølgende uddannelsesforløb. Vejlederen sikrer sig endvidere, at personerne opfylder adgangskravene til GUV. Desuden informeres om, hvordan personerne kan dokumentere deres realkompetencer ved at indsamle beviser fra tidligere kurser, uddannelse, udtalelser fra arbejdsgivere, lønsedler, opgaver og projekter som er løst, mv. Flere af vores informanter bruger desuden et CV lignende skema, hvor personerne kan beskrive deres uddannelses- og jobferinger. Andre sender dele af GUV uddannelsesbogen, som er udviklet af Undervisningsministeriet eller logbøger, som er udviklet af faglige udvalg<sup>28</sup>.

Efter den indledende afklaring indkaldes personerne typisk til selve vurderingen via uddannelsesinstitutionens administration. I vores casestudier kan vi se, at vurdering en del steder starter hos studievejlederne. De foretager den første vurdering af personerne på baggrund af den medbragte dokumentation og samtalen med ansøgeren. De foretager meritgodkendelserne, og de vurderer hvilke fag og mål, der er brug for yderligere vurdering af hos faglærere. Den videre vurdering foretages af faglærere. Det er op til faglæreren at vælge hvilke metoder, der bliver brugt til vurderingen.

---

<sup>28</sup> GUV uddannelsesbogen og logbogen bliver nærmere beskrevet i afsnittet om *metoder og tilgange til dokumentation og vurdering*.

Varigheden af den individuelle kompetencevurdering afgøres i visse tilfælde af antallet af mål eller fag, der skal vurderes supplerende af faglærerne.

Der er dog også individuelle kompetencevurderinger, som på forhånd er fastsat til et bestemt antal dage, idet vurderingen foregår på baggrund af faste skriftlige og praktiske opgaver, der dækker uddannelsens samlede mål. Disse suppleres af samtaler i starten og undervejs i forløbet. Hele forløbet afsluttes med en samtale, hvor den samlede vurdering overleveres og drøftes med ansøger. Vurderingerne foretages af en faglærer, som er udpeget til at stå for de individuelle kompetencevurderinger. Resultatet af vurderingen gives til studievejleder og administration, der sørger for, at kompetencebeviser udskrives og uddannelsesplanen laves, arkiveres og sendes til personen samt det faglige udvalg.

I et tilfælde ligger ansvaret for hele den individuelle kompetencevurdering til GVU'en hos en leder. Det gælder både den indledende samtale og selve vurderingen. Vurderingen tager altid en dag, og den foregår primært ved hjælp af en elektronisk test suppleret af en uddybende kontrollerende samtale. Samtalen afsluttes med en samlet vurdering, og den endelige uddannelsesplan aftales. Efter vurderingerne meddeles resultatet til studievejlederen og administrationen, der sørger for at udfærdige uddannelsesplanen, som efterfølgende sendes til det faglige udvalg og ansøgerpersonen.

Undersøgelsen har også givet os kendskab til individuelle kompetencevurderinger til GVU og merituddannelser, der foregår i mindre grupper og hold. I disse tilfælde tilgodeser de valgte metoder både det individuelle aspekt i vurderingen, giver mulighed for at samarbejde om opgaver samt fælles information og vejledning. De gruppevise vurderinger foregår typisk inden for faglige områder, hvor der er stor efterspørgsel på GVU eller merituddannelser.

Virksomheder involveres mere eller mindre i vurdering af den praktiske del af uddannelsen, ligesom de kan være med til at dokumentere, om de to års erhvervs erfaring har været relevante i forhold til uddannelsen.

Faglige udvalg går tilsyneladende forskelligt ind i vurderingerne. Visse udvalg kontrollerer hver gang grunddigt, om vurderingsgrundlaget, som ligger til grund for uddannelsesplanen, er ordentligt og verificeret. Andre støtter uddannelsesinstitutionerne i metodeudvikling, -valg og tvivlsspørgsmål.

Personer, der ønsker en realkompetencevurdering, bliver typisk bedt om at indsamle sine relevante dokumenter før den individuelle kompetencevurdering. Nogen steder bliver de også bedt om på forhånd at udfylde et CV skema. Men det er ikke praksis alle steder. I stedet bliver det udfyldt på uddannelsesinstitutionen med støtte fra vejledere eller faglærere.

Undersøgelsen viser, at der de fleste steder er udviklet procedurer og sagsgange. Nogen har dog stadig ikke fået dem beskrevet til internt og eksternt brug. En beskrevet sagsgang og praksis opleves som en lettelse, der hvor de forekommer, men

det er tit vanskeligt at få udviklet faste procedurer samt fælles hensigtsmæssige metoder og materialer til vurderingen. De faste standardiserede sagsgange og metoder udfordres af, at hver sag er forskellig.

Vores undersøgelse viser, at det prioriteres at bruge erfarne faglærere som bedømmere. De skal have kendskab til deres fag, og samtidig skal de kunne få øje på personers realkompetencer lært uden for uddannelsesinstitutionelle sammenhæng.

Vurderingerne beror på subjektive skøn og professionel dømmekraft. Det betyder, at selv efter mange års arbejde med individuelle kompetencevurderinger i GVU og merituddannelser har medarbejderne brug for til stadighed at få videreudviklet deres praksis og kvalificeret deres vurderinger for at sikre nationalt niveau og kvaliteten institutionelt. Det kan foregå internt eller tværinstitutionelt i form af fælles drøftelser af vurderingskriterier, standardisering over for individuelle hensyn i vurderingerne, tilgange til vurderingerne, udviklingen af hensigtsmæssige metoder mv. Det vil samtidig sikre en løbende kompetenceudvikling af de medarbejdere, der varetager arbejdet med realkompetencevurderinger.

Der efterspørges et elektronisk administrationssystem til håndtering af GVU personernes dokumentation, sagsgang og opfølgning på uddannelsesforløbet. Det er også vanskeligt at følge GVU'erne. De 'forsvinder' tit i de ordinære registreringssystemer.

Spørgeskemaundersøgelsen i 2008 viste, at alle 30 institutioner, der har svaret, har udpeget medarbejdere til opgaven, men kun 19 ud af de 30 har faste procedurer, og 3 har et beskrevet og udviklet kvalitetssystem.

## AVU og AGU

Vores kvalitative undersøgelse inden for VUC viser, at der er foregået et større koordineret arbejde med udviklingen af fælles materialer og beskrivelse af sagsgange i en realkompetencevurdering på tværs af centrene. Resultatet er en materialedatabase, der indeholder beskrivelser af de enkelte fags delmål med eksempler på opgaver og materialer, der kan bruges i vurderingen af de enkelte delmål. Desuden er der udarbejdet en drejebog<sup>29</sup>, som beskriver realkompetencevurderingsprocessen med dens procedure, rolle- og ansvarsfordeling, tilgange og metodeovervejelser.

På VUC foregår den individuelle kompetencevurdering for AVU og AGU pt. som en løbende aktivitet, når der er personer, der ønsker en realkompetencevurdering, viser vores undersøgelse.

Indgangen på VUC er studievejlederens indledende samtale, der afklarer, om der er grundlag for en realkompetencevurdering.

Hvis det viser sig, at der er grundlag for en realkompetencevurdering skal personen fremskaffe den relevante dokumentation på sine realkompetencer samt udfylde 'Min

---

<sup>29</sup> I daglig tale også kaldet 'Grønspættebogen.'



kompetencemappe' og sende dem til studievejlederen. Studievejlederen vurderer herefter, om der fortsat er grundlag for en realkompetencevurdering, og om der er tilstrækkelig dokumentation for realkompetencerne.

Hvis der er behov for mere dokumentation, indkaldes personen til yderligere testing hos en faglærer. Testningen vil foregå individuelt med brug af skriftlige, mundtlige og praktiske opgaver.

Det endelige vurderingsresultat overbringes personen skriftligt og mundtligt af studievejlederen, ligesom en eventuel uddannelsesplan besluttet og drøftes med vejlederen. Studievejlederen oplyser også om klagemuligheden.

Dokumentationen af den samlede vurdering opbevarer studievejlederen. Den omfatter både testdokumentationen, faglærers begrundelser samt ansøgerens egne dokumentationsmaterialer.

Administrationen sørger for udstedelse af kompetence- eller uddannelsesbeviser, hvis personen har fået anerkendt sine realkompetencer.

Vores undersøgelse viser, at det fælles udviklede materiale og den beskrevne sagsgang bruges på uddannelsesinstitutionerne inden for VUC. Faglærere, studievejledere og ledere fortæller, at den fælles materialedatabase er god som inspiration, men at de i den konkrete vurderingssituation oplever det vigtigt at udvælge opgaver, der er tilpasset den enkelte persons lærings- og erfaringsbaggrund. Et standardiseret testmateriale giver ikke mening, fordi hver person, der henvender sig, har sin helt egen læringsbaggrund og forudsætninger, som der skal tages hensyn til, mener vores informanter.

Den fælles procesbeskrivelse kan dog ikke stå alene. Den enkelte institution må tilpasse den til sine egne rammer og forhold. Den enkelte center har også sin egen praksis for udpegning af medarbejdere og fordeling af ansvar og roller mellem studievejledere, faglærere og administration, fortæller vores informanter.

Undersøgelsen viser, at der fortsat er brug for at få udviklet en praksis på den enkelte institution og udveksle erfaringer på tværs af institutioner for at sikre kvaliteten i sagsgange og vurderinger. Det er vigtigt, især fordi realkompetencevurderinger adskiller sig på flere måder fra ordinære eksamensvurderinger, og fordi de enkelte sager er vidt forskellige. De første erfaringer med realkompetencevurderinger har rejst spørgsmålet om graden af standardisering overfor individuelle hensyn i vurderingerne.

Spørgeskemaundersøgelsen fra 2008 viser for VUC, at blandt de, der har svaret på spørgeskemaundersøgelsen, har alle udpeget medarbejdere, og flertallet har faste procedurer. Dette billede bekræftes af vores kvalitative undersøgelse i efteråret 2009.



## VVU og Diplom

Vores kvalitative undersøgelse inden for VVU og diplomuddannelser viser, at der er udviklet og beskrevet faste procedurer på professionshøjskolerne, som er tilgængelige på hjemmesiderne.

Ansøgerpersoner kommer typisk ind til uddannelsesinstitutionen via administrationen eller studievejledere. Det er typisk dem, der spotter og sikrer sig, at der er grundlag for en realkompetencevurdering.

De henvises derefter til en ansvarlig person for realkompetencevurderinger i efter- og videreuddannelsesområdet, som vejleder den enkelte ansøgerperson i, hvordan processen foregår, og hvordan realkompetencerne skal dokumenteres.

Ansøgerpersonen sender derefter en ansøgning om realkompetencevurderingen og indsamler efterfølgende sit dokumentationsmateriale. Det består typisk af både 'Min Kompetencemappe' eller en lignende CV beskrivelse, dokumenter, der sandsynliggør relevante realkompetencer fx uddannelses- og kursusbeviser, arbejdsbeskrivelser og udtalelser, projekter og opgaver. Desuden skal personen skrive en case, som tager udgangspunkt i arbejdet og problemstillinger, der er relevante for det modul, der søges adgang eller kompetencebeviser til. Hvis det er kompetencebeviser, der søges om, skal person desuden beskrive og vurdere viden, færdigheder og kompetencer i forhold til målene i det eller de uddannelsesmodul(er), der søges anerkendelse inden for.

Når uddannelsesinstitutionen modtager dokumentationsmaterialet, læses det af både en fagperson og den ansvarlige for realkompetencevurderingerne. Disse drøfter derefter om vurderingsgrundlaget er tilstrækkeligt, eller om der skal suppleres med yderligere dokumentation. Hvis der ønskes mere dokumentation, indkaldes personen typisk til en samtale eller bliver bedt om mere skriftlig dokumentation. Fagpersonen og den ansvarlige for realkompetencevurderinger foretager i fællesskab vurderingen. Det sker ofte på et møde, hvor materialet gennemgås og drøftes i forhold til uddannelsesmålene. De skriver efterfølgende en skriftlig begrundelse for resultatet af vurderingen, som opbevares sammen med dokumentationsmaterialet.

På alle professionshøjskoler er der typisk udviklet en praksis, så der indgår to personer i vurderingen, - en der er garant for de faglige indholdselementer og mål, og en der er garant for, at uddannelsesniveaueet bevares. Der er væsentlig forskel på en realkompetencevurdering og en ordinær eksamensvurdering, og det kræver derfor øvelse at se en persons realkompetencer i et meget forskelligartet dokumentationsmateriale. Derfor har den person, der er ansvarlig for realkompetencevurderingerne et ekstra ansvar for, at ansøgerpersonernes realkompetencer bliver set i materialet og inddraget i vurderingen.

Uddannelsesinstitutionerne er meget opmærksomme på at få dokumentation for vurderingsgrundlaget og vurderingsbegrundelsen indsamlet. Det viste sig uhyre gavnligt i en klagesag på en af uddannelsesinstitutionerne. Klagesagen var i øvrigt en meget stor opgave for institutionen. Den krævede en stor ekstra arbejdsindsat af

alle, der havde været involveret i realkompetencevurderingen. Uddannelsesinstitutionen fik i øvrigt medhold i sin vurdering.

Fælles for navnlig diplomuddannelserne er, at meget ansvar for den samlede dokumentation af realkompetencerne er lagt ud til ansøgerpersonerne. De vejledes på hjemmesiden, telefonisk og pr. mail af vejlederen. Dette kan lade sig gøre, fordi der næsten udelukkende arbejdes med skriftlig dokumentation.

Professionshøjskolerne har et netværk blandt studievejlederne og de ansvarlige for realkompetencevurderinger på tværs af institutionerne. En informant fortæller ligeledes, at de har etableret et team af personer, der laver realkompetencevurderinger internt på institutionen for at sikre kvaliteten og et enstrengt arbejde. Her drøfter de bl.a. vurderingskriterierne, hensigtsmæssige metoder og standarder kontra de individuelle hensyn i vurderingsprocessen.

Inden for VVU er praksis mere varieret og ikke lagt i så faste rammer som på professionshøjskolerne. Der er eksempler både individuelle vurderinger og individuelle vurderinger, der foregår i mindre grupper. Der er i begge vurderinger brugt både skriftlige og mundtlige opgaver samt samtaler. Desuden har personer selv haft ansvar for at fremskaffe dokumenter, der kunne sandsynliggøre deres realkompetencer og bl.a. brugt 'Min kompetencemappe' hertil.

## Kvalitet i sagsgange - sammenfatning

Vores undersøgelse viser, at der mange steder er udviklet en fast procedure for arbejdet med realkompetencer på uddannelsesinstitutionerne. Det er ikke alle steder, den er beskrevet, men de, der har en beskrivelse, oplever det som en styrke, navnlig fordi det skaber en klarhed i rolle- og ansvarsfordelingen.

De faste sagsgange og standardiseringer udfordres dog af, at alle sager er forskellige, og de kræver derfor ofte fleksible og individuelle hensyn.

Efterspørgslen ser ud til at have betydning for, om der udvikles faste sagsgange og procedurer. Jo flere realkompetencevurderinger en institution eller afdeling har, des større er behovet for faste rammer og procedurer.

Der er meget sjældent udviklet eller beskrevet et kvalitetssikringssystem eller foretages evaluering og måling af kvaliteten i den gældende praksis. Ligesom der sjældent er forgået systematisk kompetenceudvikling af medarbejderne.

Selv om institutionerne har udviklet faste procedurer, udpeget faste medarbejdere til opgaven og til tider også faste metoder, er der et udtalt ønske om en fortsat udvikling af den gældende praksis både inden for og på tværs af institutionerne. Det foregår i dag nogle steder, viser undersøgelsen, men der er et udbredt ønske om en mere systematisk praksis for det. De faste procedurer fjerner tilsyneladende ikke usikker-

hed i praksis og vurderingerne hos mange medarbejdere. Det begrundes bl.a. med, at enhver vurdering bygger på forskelligt dokumentationsmateriale, og at vurderinger altid vil bygge på subjektive skøn og professionel dømmekraft (jf. Tolstrup og Enggaard 2009). Selv inden for GVU, hvor flere har næsten 10 års erfaring med realkompetencevurderinger, efterspørges det, viser vores undersøgelse.

Det tages hånd om opbevaring af dokumenter på de fleste institutioner, men nogle efterlyser et elektronisk administrationssystem, der kan afhjælpe administrationen og dokumenthåndtering.

Undersøgelsen viser store variation i sagsgange og processer inden for uddannelsesområderne og inden for fagområder. Det er variationer, som både handler om varighed, metoder, bemanning og tilrettelæggelsesformer.

Om der er tale om realkompetencevurderinger på hold eller enkeltvis, er under indflydelse af efterspørgslen men i lige så høj grad af de økonomiske rammer for realkompetencevurderinger. Det er svært at få økonomiske bæredygtige forløb, hvis der kun er få eller enkeltpersoner, der skal vurderes. Det er navnlig inden for AMU, GVU og merituddannelserne, at vurderingerne foretages på hold. Det opleves dog ikke altid hensigtsmæssigt at foretage individuelle kompetencevurderinger på hold, viser undersøgelsen. De økonomiske rammer er tilsyneladende med til at sætte grænser for kvaliteten i opgaveløsningen og udfordrer samtidig lovens intentioner om individuelle kompetencevurderinger.

Varigheden af en realkompetencevurdering afgøres ofte af, om der er udviklet en fast standard for vurderingen med faste metoder, opgaver og test, eller om der anlægges en mere individuel tilgang til processen, der tager højde for den enkeltes baggrund, realkompetencer, dokumentation og forudsætninger.

Om opgaven primært ligger hos konsulenter, vejledere, fagpersoner/-lærere afgøres af traditioner inden for uddannelsesinstitutionen og -området. Der er dog stort fokus på, at det er erfarne, dygtige personer, der skal udføre opgaven, da det stiller særlige krav til medarbejderne at foretage realkompetencevurderingerne. Meget kvalitet synes at blive sikret gennem de udvalgte medarbejdere. Der er overladt et stort ansvar til de fagpersoner/-lærere, der foretager vurderingerne. De foretager dem typisk alene, ligesom de selv udvælger og udvikler metoder og materialer til brug i vurderingerne.

Ligesom der er variation i sagsgange og processer, er der også en række fælles træk. Meget ofte er det vejledere, der er indgangen til en realkompetencevurdering. Det gælder dog ikke altid inden for AMU, hvor konsulenter og faglærere spiller en langt større rolle i realkompetencevurderinger.

Næsten alle benytter en form for CV i den indledende beskrivelse af personers realkompetencer. Der er dog forskel på, hvor stort et ansvar der lægges på de personer, der ønsker en realkompetencevurdering for dokumentationen. Det største ansvar lægges hos ansøgere til diplomuddannelser. Samtale er en meget brugt metode, viser

vores undersøgelse. Samtale bruges både til vejledning og som dokumentationsmetode (se i øvrigt næste afsnit).

Kvalitet i sagsgange vanskeliggøres af, at realkompetencevurderinger er komplekse processer, som befinder sig i et spændingsfelt mellem centrale regler og decentrale strukturerer og traditioner mellem service (information, læring og vejledning) og myndighedsudøvelse (vurdering). Der er mange roller, aktører og interessenter involveret med hver deres syn på kvalitet. Samtidig kræver det en specialviden, faglig kvalifikation og professionel dømmekraft i opgaveløsningen, som det er vanskeligt at skabe rutiner for. Det gør det svært at opstille et kvalitetssystem, som kan rumme denne kompleksitet og formulere kvalitetskrav til måling af kvalitet i processen. (jf. Dahler-Larsen 2008:73). Den enkelte institution må selv definere og identificere grundlaget for kvaliteten i processen og vurderingerne. Vi ser derfor også meget forskellige, mere eller mindre veldefinerede kvalitetskrav i vores undersøgelse. For nogle er en vis standardisering i proces og metoder vigtig. For andre er fleksibilitet med aftaler om rammer og proces fra gang til gang vigtig. Andre skaber kvalitet gennem valget af erfarne dygtige fagpersoner/-lærere, andre vælger at skabe et rum for refleksion og udvikling, som skal garantere og fortsat øget kvaliteten i proces og vurderinger.

Vores undersøgelse giver dog et billede af, at kvalitetskrav uanset hvilke, man i uddannelsesinstitutionen har opstillet, med fordel kunne skærpes og tydeliggøres igennem en formulering og beskrivelse af grundlaget. Det ville kunne styrke de enkelte medarbejdere i deres forholdsvis ensomme arbejde med at skabe kvalitet i realkompetencevurderinger. Ligesom det ville være et vigtigt grundlag for den enkelte institution i målingen og vurderingen af, hvorvidt der er god kvalitet i den gældende praksis.

Kvalitet igennem valget af metoder til vurderingerne er også temasat, viser vores undersøgelse. Det vil vi se nærmere på i næste afsnit, hvor vi nærmere beskriver og analyserer de metoder og tilgange til realkompetencevurderinger, der anvendes.

## Metoder og tilgange til dokumentation og vurdering

I dette afsnit vil vi fokusere på de tilgange og metoder, der bliver brugt i realkompetencevurderinger. Vi vil tage afsæt i ovenstående beskrivelser af gældende praksis inden for de forskellige uddannelsesområder og supplere med de dokumentstudier, vi har foretaget i undersøgelsen. Vi vil især lægge vægt på de forskellige *CV mapper*, inklusiv *selvvurderinger* og brugen af *samtaler*, da de indgår i alle vores undersøgte cases. Endelig vil vi se på sammenspillet mellem de forskellige dokumentationsmetoder i vurderingen. I analysen vil vi se på de tilgange, der synes at ligge til grund for de valgte metoder og processer.

## CV'er, mapper og selvvurderinger til dokumentation

De fleste informanter fortæller, at de for at skabe sig et overblik gør brug af et værktøj en skabelon eller et skema til *skriftlig beskrivelse* af personernes erfaringer og realkompetencer.

*Min kompetencemappe*<sup>30</sup> bliver nævnt som et muligt dokumentationsværktøj i meget informationsmateriale, men den bliver langt fra altid brugt, viser vores undersøgelse. Nogle steder bliver dele af 'Min kompetencemappe' anvendt, men den suppleres af andet materiale, skemaer mv., eller den bliver brugt som inspiration til udvikling af egen CV beskrivelse.

Vores undersøgelse viser, at mange vejledere og faglærere/-personer vurderer, at det er et alt for omfattende og vanskeligt værktøj at bruge. De nævner navnlig afsnit 5 som vanskeligt, hvor man skal beskrive sine kompetencer<sup>31</sup>. Det er svært at gå fra ens daglig arbejds- og fritidserfaringer til beskrivelse i forholdsvis abstrakte kompetencebegreber, som ikke er sat i relation til konkrete sammenhænge, fortæller vejledere. Kompetencebeskrivelserne kan også opleves for brede, hvis man i virkeligheden snævert ønsker at få et kompetencebevis inden for fx vejledning eller dansk.

Mange forskere<sup>32</sup> er enige om, at der er forskel på viden og læring i uddannelsesverdenen og i en arbejdssammenhæng. Harris m.fl. (2006) fremhæver netop denne pointe som en vanskelighed, der sjældent tages højde for i arbejdet med realkompetencevurderinger.

Forskere påpeger ligeledes, at opdelingen i *viden, færdigheder og kompetencer* hører hjemme i en uddannelsestænkning, hvor der er tradition for at beskrive og lære eksplicit viden og færdigheder. Det vil tit være ukendte opdelinger for praktikere i forhold til deres måde at se viden og læring på. I praksis læres og udvikles viden, færdigheder og kompetencer meget mere sammenflettet i delvist overlappende og ikke skarpt afgrænsede videnselementer og er ikke begrænset til de eksplicite dele, der læres i skolen.

Selv om kompetencebegrebet er svært at indkredse, er der blandt forskere en vis enighed om, at kompetencer er synlige i situationer og i bestemte handlinger. De fremtræder individuelt i personerne, og de indeholder ikke kun eksplicite videns-

---

<sup>30</sup> Mappen kan findes på [www.minkompetencemappe.dk](http://www.minkompetencemappe.dk).

<sup>31</sup> Kompetencerne er opdelt i flg. 1) faglige kompetencer, 2) samarbejds- og planlægningskompetencer, 3) lærings- og udviklingskompetencer, 4) kommunikation og formidling, 5) at arbejde med tal, 6) IT – kompetencer, 7) sprogkompetencer og 8) andre kompetencer. De 8 kompetencer skal endvidere beskrives og selvvurderes opdelt i viden og færdigheder.

<sup>32</sup> Mange forskere har ud fra forskellige teoretiske udgangspunkter beskæftiget sig med forskellen på det, der læres i uddannelsessammenhænge og i arbejdslivet. Af danske forskere kan nævnes: Knud Illeris, Chr. Helms Jørgensen, Jens Rasmussen, Steen Wachterhausen, Klaus Nielsen. Af udenlandske forskere har Jean Lave og Etienne Wenger betydet meget for hele den situerede læringsforståelse. Schön har særligt beskæftiget sig med, hvordan vi tænker, reflekterer og dermed lærer når vi arbejder.

former<sup>33</sup>. Det vil sige, at vi har at gøre med et foranderligt, dynamisk og relativt begreb, som fremtræder i relation til mennesker i bestemte situationer. Kompetencer kan udvikles og læres i mange forskellige sammenhænge, hvor det er meningsfuldt og hvor handlinger og relationer indgår. 'Min kompetencemappe' synes i højere grad i sin form at lægge op til kvalifikationsbeskrivelse<sup>34</sup> snarere end kompetencebeskrivelse.

I 'Min kompetencemappe' beskrives realkompetencer bredt og generelt uden tydeliggørelse af sammenhængen, de skal bruges i. Realkompetencernes brede og generelle beskrivelse skal samtidig vurderes i forhold til specifikke snævre uddannelsesmål. Det kan være en vanskelighed. Det er også en erfaring blandt brugerne, at det er vanskeligt at beskrive sine realkompetencer uden rettedhed (bagud mod erfaringer i konkrete sammenhænge eller fremadrettet mod nye job eller uddannelsesmål). Hvis kompetencer er kontekstafhængige, situative, handlingsorienterede og personlige, vil det tit kræve tydelig angivelse af, i hvilke sammenhænge og opgaver realkompetencerne var i brug og blev lært.

'Min kompetencemappe' forudsætter ligeledes, at man er god til at italesætte sig selv og beskrive sine realkompetencer fra praksis ind i en kvalifikations og uddannelsesorienteret logik og tænkning. 'Min kompetencemappe' forudsætter endvidere, at man besidder IT-kompetencer.

Men 'Min kompetencemappe' er tænkt som den enkeltes egen mappe, som man selvstændigt kan udfylde og derved fx forberede sig til en realkompetencevurdering. Det synes at være vanskeligt for mange, der er målgruppe for realkompetencevurderinger. Baggrunde herfor kan bero i målgruppers forudsætninger men måske i ligeså høj grad i mappens tilgang til kompetencebegrebet, viden, læring og vurdering. Det viser sig nemlig, at alle målgrupper på alle uddannelsesniveauer har vanskeligt ved at bruge mappen.

I vores undersøgelse har vi også eksempler på, at personer har udfyldt 'Min kompetencemappe', men den bruges ikke af faglæreren i den faglige vurdering i forhold til konkrete uddannelsesmål. Det begrundes med, at man ikke kan bruge de *brede* kompetencebeskrivelser til ret meget i forhold til de *snævre* faglige mål, eller at de har svært ved at se, hvad de kan læse ud af mappens indhold.

Vores undersøgelse viser at inden for GUV og merituddannelserne bliver 'GVU uddannelsesbogen'<sup>35</sup> eller 'Logbogen'<sup>36</sup> brugt til dokumentation og beskrivelse af per-

<sup>33</sup> Jf. bl.a. Illeris (2009) og Hermann (2003).

<sup>34</sup> Kvalifikationer forstås vi som viden og færdigheder, der er mere eller mindre statiske, og som kan forstås på tværs af mennesker. De er tit knyttet til faglighed og uddannelse. De læres først og fremmest i uddannelsesverdenen. De er lettere at vurdere og sammenligne, da de er eksplicite, ydre og intersubjektive.

<sup>35</sup> GUV uddannelsesbogen kan findes på Undervisningsministeriets hjemmeside [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

<sup>36</sup> Logbøgerne er udviklet af Transporterhvervets uddannelsesråd TUR. De kan findes på [www.tur.dk](http://www.tur.dk)



soners realkompetencer. De er begge både et beskrivelsesværktøj og et administrativt værktøj, der samler op på faglærernes resultat af vurderingerne. Logbogen er desuden et selvvurderingsværktøj.<sup>37</sup>

I Logbogen og GUV uddannelsesbogen kombineres meritvurdering og realkompetencevurdering. Der lægges op til, at personerne får godkendelse for tidligere AMU kurser og anden formel uddannelse, ligesom der inddrages udokumenterede uformelle kompetencer.

Dele af Logbogen og GUV uddannelsesbogen udfyldes af ansøgerpersonerne. Andre dele udfyldes i samarbejde med faglærere og vejledere. Der er tale om beskrivelser og dokumentationer, som er konkrete og specifikke i forhold uddannelsesmål. Der registreres uddannelses- og kursusbeviser, der kan give merit, og viden og erfaringer inden for målet. Der arbejdes altså ikke med kompetencebeskriver.

Vores undersøgelse har givet os adgang til andre *selvvurderingsskemaer*, der forholder sig til ansøgerens *erfaringer* i forhold til konkrete snævre uddannelsesmål. Erfaringerne skal omsættes til en beskrivelse i *viden, færdigheder og kompetencer*. Ansøgerpersonen skal komme med eksempler på, hvorfra dennes viden, færdigheder og kompetencer er tilegnet og skal samtidig vurdere, på hvilket niveau han eller hun har viden, færdigheder og kompetencer (fire niveauer).

I undersøgelsen har vi også fået kendskab til *elektroniske selvvurderings værktøjer*, der er bygget op omkring konkrete handlingsorienterede spørgsmål, der relaterer sig til uddannelsernes mål. Spørgsmålene starter ofte med: 'Kan du..?' Svar muligheden begrænser sig til 'ja' eller 'nej'. Selvvurderingsværktøjet bliver suppleret af skemaer, hvor ansøgerpersonen skal oplyse deres personlige data, arbejds erfaringer, uddannelser og kurser samt fritidsaktiviteter som i et CV. I dette tilfælde spørges der først og fremmest ind til viden og færdigheder, der er løsrevet fra konkrete sammenhænge, og derfor bliver kompetencer ikke beskrevet.

Forskere herunder bl.a. Per Andersson (2003 og 2006) fremhæver, at realkompetencer har sin baggrund i erfaringspædagogikken. Hvor man tager udgangspunkt og afsæt i personernes erfaringer, når der skal læres. Han understreger dog samtidig med bl.a. henvisning til Jarvis og Kolb, at erfaringer ikke nødvendigvis fører til læring, men de kan være grundlaget for, at der læres, hvis de suppleres med refleksion

---

<sup>37</sup> Både Logbogen og GUV uddannelsesbogen handler indledningsvist om formålet med vurderingen og om de mål i de uddannelser, ansøgerne skal vurderes i forhold til. Derefter følger afsnit med personlige data på ansøgeren, erhvervs erfaringer, fritids erfaringer samt uddannelser og kurser. Både Logbogen og GUV uddannelsesbogen afsluttes med plads til noter og bemærkninger til de konkrete vurderinger, som faglæreren fortager vha. samtaler, afprøvninger og opgaver. Logbogen indeholder desuden en selvvurdering i forhold til de konkrete uddannelsesmål, hvor der spørges til *viden og erfaringer* og kan svares med 'ja' eller 'nej'.



og handling. Erfaringer synes ikke at sige noget præcist om, hvad personerne reelt har af realkompetencer, men blot at de har erfaringer. Om der er sket læring må yderligere dokumentation vise. En dokumentation, hvor ansøgerpersonernes erfaringer skal omsættes til viden, færdigheder og kompetencer for at kunne blive vurderet op i mod uddannelsesmålene, vil muligvis også indebære en transformation jf. bl.a. Helms 2009. Det ved vi dog forskningsmæssigt ikke særlig meget om endnu.

Om *selvvurderingerne* fører til refleksion og dermed yderligere læring, har vi ikke grundlag for at sige noget om i denne undersøgelse. Selvvurderinger kan alene i en realkompetencevurdering bruges til at tydeliggøre, hvor der er grundlag for yderligere dokumentation. CV'erne eller CV mapper kan give et samlet overblik over, om ansøgerpersoner har et grundlag for realkompetencevurdering.

## Samtalen som dokumentationsmetode

Samtaler indgår som dokumentationsform i alle de cases, vi har indsamlet i vores undersøgelse. Men det er samtaler med forskellige formål og former, ligesom de har forskellige placeringer i realkompetencevurderingsprocessen.

Samtalen indgår også som en vejledende, rådgivende og informerende del i alle cases, hvor den bruges til at informere, rådgive og vejlede personerne om mulighederne i realkompetencevurderinger, hvilke uddannelser der skal vurderes i forhold til, og hvordan de skal komme igennem processen. Vi vil dog her lægge hovedvægten på samtalen brugt i dokumentations- og vurderingsprocessen. Vi inddeler samtaleformerne i tre grupper, på baggrund af de eksempler vi har fundet i vores undersøgelse. Inddelingen skal tages som udtryk for tendenser, idet der findes mange blandingsformer i praksis.

- Samtaler som *et supplement til andre dokumentationsmetoder* fx test og praktiske opgaver. Samtalen har i de sammenhænge bl.a. til formål at kontrollere og verificere den viden, som test og opgaven har frembragt om personens realkompetencer. Den bruges også til uddybende at undersøge, om der er viden, som ikke er kommet frem i tests og opgaver gennem faglige spørgsmål. Samtalen kan i sådanne sammenhænge inddrage andre dokumenter og søge at få dem verificeret gennem spørgsmål.

- Samtalen udgør *den primære dokumentationsmetode*. Den kan suppleres af andre dokumentationsformer som skriftlige, mundtlige og praktiske opgaver. Samtalen har i de sammenhænge til opgave at støtte ansøgerpersonen til at sætte ord på sin viden, færdigheder og kompetencer fra de erfaringer, som personen har. Der spørges åbent undersøgende og udforskende ind til personens realkompetencer. Personens egne ord og beskrivelser søges verificeret gennem uddybende og afklarende spørgsmål eller bliver efterprøvet gennem opgaver af forskellig art.

- Samtalen som *støtte i en længere dokumentations- og refleksionsprocessen*. I dokumentations- og vurderingsprocessen indgår flere dokumentationsformer som selvvurderinger og selvvalgt case, hvor rammerne er givet, så der indgår både skrift-

lige og praktiske opgaver, som sættes ind i en konkret sammenhæng. De forskellige opgaver og metoder har til hensigt at tilgodese både viden, færdigheder og kompetencer, og de sættes ind i en konkret sammenhæng. Hele forløbet bindes sammen af samtaler, hvor personen får mulighed for at redegøre for opgaveløsningen, sine tanker om forløbet og endvidere udvælge eller fravælge delmål og opgaver på baggrund af sine realkompetencer. Personen synes at have indflydelse på selve realkompetencevurderingsprocessen og spiller en rolle i forhold til hvilke mål og delmål, der skal vurderes.

For at forstå forskellene i de tre samtaleeksempler og CV værktøjer/mapper vil vi ganske kort se på forskellige tilgange til læring og vurdering.

Per Andersson (2005:72) og Ellen Krog (2003:20) påpeger, at *behaviorismen, konstruktivismen og den sociokulturelle teori* (situerede læring) sætter fokus på forskellige aspekter i læreprocessen og har forskellige opfattelser af viden, og det får betydning for, hvordan man tilrettelægger en vurderingsproces, og hvilke metoder man vælger for at få synliggjort den læring, der er foregået.

Behaviorismen har fokus på ydre kvantitative elementer, der opdeles i detaljerede delelementer, og som kan måles i test. Der spørges ind til faglige betegnelser og anvendelse af værktøjer. Behaviorismen vil også være optaget af at fremvise færdige produkter og evt. samle dem i en portfoliomappe.

Inden for konstruktivismen (kognitive del) har man fokus på det enkelte individs egen konstruerede viden. I en vurderingsproces vil der blive sat fokus på, at den enkelte selv sætter ord og reflekterer over sin læreproces og den viden, der er blevet resultatet af den. Individet indgår aktivt i vurderingsprocessen i fx samtaler og selv-vurderinger. En portfolio vil indeholde både produkter men også refleksion over egen læring.

Sociokulturelle teoretikere sætter fokus på, at læring foregår i sociale sammenhænge og gennem sociale handlinger. Viden er bundet til en kontekst og derved situeret og skal derfor også vurderes ind i den sammenhæng, den er lært. I en vurderingsproces vil der også blive lagt vægt på, at den enkelte er aktiv og medvirker til at udvikle eller bestemme vurderingskriterier. Selvvurderinger og respons på andres læring vil indgå, og vurderingen skal helst foregå i den gruppe, hvor læringen er foregået.

I ovenstående tre samtaleeksempler er der tegn på, at første eksempel har afsæt i en behavioristisk tilgang til læring og vurdering, fordi der sættes fokus på faktisk ydre viden, og samtalen skal først og fremmest kontrollere den faglige viden i uddannelsesmaal.

I det andet eksempel er der tegn på kognitiv konstruktivisme, fordi der tages afsæt i den enkeltes egen læring, der spørges undersøgende ind, og personen skal selv sætte ord på sin viden, færdigheder og kompetencer.

I sidste eksempel er der sociokulturelle tegn, fordi man vælger at bruge en case med en kontekst som udgangspunkt for vurderingen. Den enkelte har indflydelse på vur-

deringsprocessen og får mulighed for at reflektere over egen viden, og hvad der sker i vurderingsprocessen.

De fleste CV mapper/uddannelsesbøger/skemaer i vores undersøgelse har meget fokus på at indsamle ydre faktisk målbar viden og har derfor tendenser til at have afsæt i behaviorismen. Et par af selv vurderingsværktøjerne forsøger at koble viden, færdigheder og kompetencer til de steder, hvor de er tilegnet ved at spørge ind til erfaringer, og hvor man har tilegnet sig realkompetencerne.

Nogle bruger efterfølgende CV'erne som dialogværktøjer og støtter derved personerne i en refleksion over egen læring, som er kendetegnende for den konstruktivistiske tilgang til læring.

Hvor bevidst og begrundet tilgangen til læring og vurdering er i de undersøgte cases og eksempler, har vores undersøgelse ikke præcist kunne afdække. Vi kan dog konstatere, at mange vejledere og fagpersoner/-lærere har oplevet usikkerhed i vurderingerne, og at de tit har været på jagt efter det eller de rigtige værktøjer eller den bedste metode.

Hvorvidt den usikkerhed også kan have sammenhæng med usikkerhed i vurderingskriterierne, er heller ikke helt blevet afdækket i vores undersøgelse. Enkelte har tilkendegivet, at de har drøftet vurderingskriterier fx i forhold til studieegnethed ved adgang. Krav som studieegnethed står sjældent klart beskrevet i uddannelsernes mål.

Enkelte har også udtrykt behov for at definere, hvad der er *gyldig viden og vurderingskriterier* i forbindelse med realkompetencevurderingerne. Per Andersson (2005:93) understøtter med henvisning til Kvale, at enhver vurdering både er en bedømmelse af individerne men også af kundskaberne. Vurderingen bidrager nemlig til at afgrænse, hvad der er indholdet i visse fag- og vidensområder. Dermed mener han hvilke kundskaber, der regnes og er gyldige inden for området. Når bedømmere ser viden, færdigheder og kompetencer dokumenteret på anden vis end ved ordinære eksaminer, kan der blive stillet spørgsmålstejn ved den gyldige viden og dermed de kriterier og indikatorer, som der søges efter i vurderingen. Dette kan måske også begrunde noget af den usikkerhed, medarbejdere oplever i vurderingerne.

## Sammenfatning og konklusioner om metoder og tilgange

Undersøgelsens forskellige eksempler på processer og metoder viser, at der er stor variation i den måde som realkompetencer bliver dokumenteret og vurderet på. Ud over forskellighed i værktøjer og metoder jf. CV mapperne, selv vurderingerne og samtalerne er der variation i det antal af dokumentationsmetoder, der benyttes i den enkelte realkompetencevurdering. Vi kan også se, at der er mere eller mindre bevidst forskel på de underliggende tilgange og forståelser til viden, læring og vurderinger.

Der er forskelle på:

- Hvor aktiv og medansvarlig ansøgerpersonen er i dokumentationsprocessens forløb
- Hvor synlige mål og kriterier er for ansøgerpersonen
- Om det er viden, færdigheder og kompetencer eller viden og erfaringer eller blot kvalifikationer, der dokumenteres ved de valgte metoder
- Om der lægges vægt på hvilke metoder, der egner sig til synliggørelse af hvilke realkompetencer
- Om realkompetencer skal ækvivalere eller være det samme, som det man lærer på uddannelsen
- Om der er en summativ eller en formativ<sup>38</sup> tilgang til vurderingen
- Om der bruges et mangel- eller resourcesyn i vurderingen
- Om der tages udgangspunkt i ansøgerpersonens realkompetencer eller i uddannelsesmålene

Forskellene vil i mange tilfælde kunne begrundes i den tilgang til viden, læring og vurdering, som findes hos vejledere og fagpersoner/-lærere.

Vejledere og fagpersoner/-lærere fortæller, at valget af proces, metoder og tilgange også er under indflydelse af:

- Lærerens metodefrihed og rutiner i vurderinger
- Traditioner for vurderinger inden for uddannelsesområdet
- Ressourcer og rammer givet fra loven og institutionen
- Målgruppens forudsætninger
- Uddannelsesmål og krav

---

<sup>38</sup> De to begreber *summativ* og *formativ* kan beskrive to forskellige perspektiver på vurderinger, som er henholdsvis retro- eller prospektive. Ellen Krog (2007:18) formulerer det sådan, at vurdering *for* læring er formativ, og vurdering *af* læring summativ. Den formative tilgang sætter fokus på egen læring og udvikling, mens den summative sætter fokus på status og forholdet til andres krav (Krog 2007:29).

Bag disse valg kan der selvfølgelig også ligge mere eller mindre bevidste tilgange og forståelser af, hvad viden og læring er og dermed også tilgange til vurderinger. Ingen informanter har dog nævnt dette for os.

Valg af metoder kan ses som en underviseropgave i lighed med andre undervisnings- og vurderingsaktiviteter. Det er derfor en kendt opgave for de fleste medarbejdere på uddannelsesinstitutionerne. Det er opgaver, som de er vant til, og som de bruger deres professionalisme og deres professionelle dømmekraft til at sikre kvaliteten i (jf. bl.a. Dahler-Larsen 2007: 161 og Tolstrup & Enggaard 2009: 21).

Bemærkelsesværdigt er det derfor, at rigtig mange i vores undersøgelse har givet udtryk for, at de oplever stor usikkerhed i opgaven, at de synes, den er svær og derfor meget ressource- og tidskrævende.

Disse særlige udfordringer kan ligge i den vanskelighed

- At uddannelsesverdenen ikke er vant til at vurdere viden, færdigheder og kompetencer lært i andre sammenhænge
- At viden tilegnet i én sammenhæng er vanskelig at transformere og beskrive ind i en anden sammenhæng
- At ansøgerpersonen tit ikke er kendt af bedømmeren
- At der ikke er udviklet en konsensus om rammer for vurderingssituationen i lighed med ordinære eksamenssituationer
- At kvalitetskrav til proces og metode ikke er tydeligt formulerede
- At tilgangen til vurdering og læring ikke altid er klar, og det vanskeliggør valget af metoder
- At de forskellige metoder ikke er valgt ud fra de vidensformer, der skal vurderes
- At valg af metoder og procedurer tit er overladt til den enkelte medarbejder
- At vurderinger bygger på subjektive skøn og derfor ikke er objektive

Når der samtidigt mange steder ikke gives tid og rum til at udvikle en fælles praksis eller at kvalificere den gældende praksis igennem intern kompetenceudvikling, erfaringsudveksling og refleksion over egen praksis, er der grundlag for at efterlade medarbejderne med tvivl og usikkerhed i forhold til kvaliteten af den gældende praksis.

## 7. Barrierer

Vi har i de foregående afsnit først og fremmest haft fokus på den oplevede og eksisterende (gode) praksis, når realkompetencer skal anerkendes. I de afsnit er der derfor begrænset fokus på barrierer. Dem har vi valgt at samle i dette afsnit.

Barriererne er både blevet fundet gennem direkte stillede spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, i de kvalitative interviews og endelig indirekte gennem vores analyser i undersøgelsen.

Der forekommer barrierer, som er specifikke for de enkelte uddannelsesområder, men en lang række barrierer går på tværs af uddannelsesområderne. Barriererne vil derfor blive beskrevet og analyseret samlet men med angivelse af, hvis barrieren er mest udtalt inden for et specifikt uddannelsesområde.

Vi vil først se på, hvad spørgeskemaundersøgelsen fortalte om barrierer. Derefter vil vi se på de økonomiske barrierer for institutionerne, institutions strukturelle barrierer og medarbejderens holdninger om barrierer i arbejdet med realkompetencer. Det vil blive fulgt op af barrierer hos målgruppe og interessenter af realkompetencevurderinger. Afslutningsvis vil vi se på de beskrevne barrierer i forhold til de politiske mål og intentioner i loven.

### Barrierer på tværs af uddannelsesområderne

Den indledende spørgeskemaundersøgelse viste, at blandt de uddannelsesinstitutioner, der svarede på undersøgelsen, oplevede 47 %, at der var barrierer i arbejdet med realkompetencevurderinger. Af de 47 % så mere end halvdelen (65%) barrierer i realkompetencevurderinger inden for AMU området.

De økonomiske barrierer er dem, der trækkes frem inden for alle uddannelsesområder. Taxameterbetalingen eller deltagerbetalingen synes ikke at dække de faktiske udgifter, og der mangler finansiering af vejledning og dokumentationsarbejdet, siger undersøgelsen.

Den manglende efterspørgsel er også en barriere, som fremhæves i spørgeskemaundersøgelsen. Befolkningens manglende kendskab til realkompetencevurderinger og virksomheders vanskeligheder med at koble medarbejderens kompetenceudvikling til vurderinger af realkompetencer er de udsagn, som flest respondenter tilslutter sig.

De pædagogiske barrierer ligger i tilrettelæggelsen af de(t) efterfølgende uddannelsesforløb, og de kompetencemæssige barrierer begrundes i manglende tid og kurser til kompetenceudvikling af medarbejderne.

De lovgivningsmæssige barrierer var ikke ret udtalte i undersøgelsen.



Nedenfor vil vi beskrive og analysere de barrierer, vi efterfølgende har identificeret i vores efterfølgende kvalitative undersøgelse.

### **Økonomiske rammer på institutionerne**

Det lave eller manglende *taxameter* fremhæves stadig som en væsentlig barriere, der trækkes frem, når vi spørger direkte, og informanternes fortællinger om deres arbejde med realkompetencer bærer indirekte præg af den barriere.

Den *individuelle* vurdering og aktivitet passer meget dårligt til, at man organiserer aktiviteten i hold for at opnå rentabilitet.

Desuden bruges der meget mere tid end taxametret kan betale, fordi der er meget forberedelse, mange delfaser og -processer i en realkompetencevurdering, som ofte involverer flere medarbejdere og derfor kræver koordination og samarbejde.

Den indledende vejledning og afklaring er også tidskrævende og den er nødvendig, da langt de fleste ansøgerpersoner har brug for støtte og vejledning i afklarings- og dokumentationsprocessen. Uddannelsesinstitutionerne oplever ikke, at de får taxameter for den del af processen.

Den stramme *time- og ressourcestyring*, som de fleste uddannelsesinstitutioner er underlagt, levner ikke tid til udvikling og kvalificering af opgaven. Det er der brug for, da det stadig er en ny opgave, som skal udvikles og implementeres.

Uddannelsesinstitutionerne foretager vurderinger, som *ikke fører til efterfølgende uddannelse*. Det vil sige, at den indtjening, der kunne være på et efterfølgende uddannelsesforløb, ikke opnås. I praksis foretages der i dag mange realkompetencevurderinger, som ikke følges op af et uddannelsesforløb. Det kan være fordi personen kun ønskede kompetencebeviset, eller personen ikke fik mulighed for at deltage i uddannelsesforløbet, fordi arbejdspladsen, jobcentret eller familien stod i vejen for det.

Visse vurderinger foretages af institutioner, fordi de har udbudsretten, men det efterfølgende uddannelsesforløb (eller dele af det) placeres på en anden uddannelsesinstitution.

En lang række vurderinger giver adgang til uddannelser på et højere uddannelsesniveau eller en uddannelse uden for eget uddannelsesområde. Det gælder særlig for VUC.

Vurderinger på *korte uddannelser* hænger for uddannelsesinstitutionen ikke sammen med opgavens omfang og ressourceforbrug i forhold til den sparede uddannelsesetid for brugeren. Det gælder navnlig for AMU.

## Institutionsstrukturelle barrierer

Det er en barriere, hvis der ikke er skabt gunstige institutionelle rammer og ledelsesmæssig opbakning til arbejdet med realkompetencevurderinger, fortæller informanter.

Manglende mål, fælles retningslinjer og konsensus om procedure, ansvar, rollefordeling og arbejdstid giver usikkerhed i opgaveløsningen. De individuelle løsninger og en usynlig arbejdsindsats lægger et pres på den enkelte medarbejder og/eller fører til uvilje i at påtage sig opgaven.

Manglende rammer for udvikling og kvalitetssikring af opgaven giver usikkerhed i vurderingerne. Samtidig er vurderingerne præget af subjektive skøn og individuelle beslutninger, som der sjældent er tid eller ressourcer til at drøfte i et faglig miljø. Det kan i sidste ende betyde manglende troværdighed og validitet i vurderingerne.

Manglende tid til koordinering og udvikling af fælles praksis og samspil mellem administration, vejleder og faglærere samt flere eksterne samarbejdspartnere (med mindre der er stor volumen i opgaven). Det manglende samspil og koordinering forringer kvaliteten i realkompetencevurderingen og vanskeliggør, at der kommer gennemsigtighed i processen for ansøgeren.

Opgaven løses mange steder af medarbejdere, der kunne betegnes som 'ildsjæle', der brænder for ideen, og som har investeret megen energi i at udvikle opgaven. Den manglende opbakning, manglende synlighed på bundlinjen, usikkerhed i opgaveløsningen kombineret med kravet om kvalitet i opgaven krydspresser medarbejderne.

## Medarbejdernes holdninger som barrierer

Mange medarbejdere inden for de forskellige uddannelsesområder kan ikke forlige sig med ideen om de afkortede eller opsplittede uddannelsesforløb i moduler og delforløb. De er bekymrede for, at muligheden for at (ud)danne folk forsvinder, ligesom de synes, at de trykke sociale rammer for læring på faste hold forsvinder, når deltagerne går ind og ud af undervisningen. Den holdning er mest udbredt på de uddannelsesområder, hvor der er tale om længere uddannelser som AVU, AGU, GVU, VVU og diplom.

For lærerne opleves det som en barriere, hvis de skal tilrettelægge deres undervisning, så de på bestemte dage underviser i bestemte delemner for at tilgodese, at personer, der har fået en realkompetencevurdering, kan komme og deltage i et bestemt delmål. Det vil fx umuliggøre problembaseret projektundervisning, der går på tværs af de faglige mål i fag, modul og kurser. Det opleves som et indgreb i lærerens metodefrihed. Denne holdning har vi mødt inden for alle uddannelsesområder.

Inden for flere uddannelsesområder (fx VUC og AMU) synes medarbejderne at muligheden for individuelle, fleksible uddannelsesforløb er meget udbyggede i forvejen. For dem giver det ikke mening at komme med endnu et tilbud.

Uddannelsesverdenen er sat i verden for at skabe rammer for formel målrettet relevant læring. I det daglige arbejde som underviser har underviseren blik for, hvad personer mangler for at nå uddannelsesmålet. I en realkompetencevurderingssituation bliver de bedt om at kikke efter det, personen kan allerede og det, som de har lært i andre sammenhænge. Det vanskeliggør vurderingsopgaven.

Hvad der er gyldig viden i forhold til uddannelsen bliver udfordret med realkompetencevurderinger. Flere informanter fortæller, at det er en stor udfordring for lærerne at få øje på realkompetencer lært og tilegnet i andre sammenhænge. Det er vanskeligt at skulle give afkald på egne 'kæpheste' inden for det faglige område. Hele professionens eller erhvervets selvforståelse i uddannelsesverdenen kan blive udfordret.

Gamle erfaringer med individuel kompetenceafklaring i AMU er svære at lægge af sig, fordi den gamle praksis værdi- og indholdsmæssigt var meningsfuld for medarbejderne og borgerne. Det havde i højere grad et udviklingsorienterede perspektiv, hvor den individuelle kompetencevurdering synes at have et udvekslings perspektiv.

### **Metodiske og pædagogiske barrierer**

Medarbejdere mangler generelt kompetenceudvikling inden for realkompetencevurderinger, hvilket gælder både vejledere og fagpersoner/-lærere men også administrative personer. Medarbejdere påpeger, at de mangler tid og rum til udvikling af metoder og værktøjer til dokumentation af realkompetencer. Vores undersøgelse viser også, at de med fordel kunne have et godt teoretisk grundlag for valg af metoder. Det ville kunne styrke deres begrundelser og tilgange for den valgte praksis.

Der mangler viden om og tradition for fleksible undervisningsformer, som kan tilgodesede mere individuel undervisning på hold.

Det efterfølgende uddannelsesforløb kan indeholde ganske få mål eller fag, men der kan gå lang tid, inden det bliver tilbudt, da faget kun udbydes få gange og steder om året. Det kan derfor tage lang tid at få det afkortede uddannelsesforløb. Dette gælder navnlig for GVU.

### **Barrierer hos målgruppen**

En vigtig barriere i udbredelsen af anerkendelse af realkompetencer er den manglende viden i befolkningen. Der er alt for få mennesker, der har kendskab til muligheden. Der er også forvirring om begreber og muligheder hos dem, der ved noget.

De hidtidige kampagner er kun nået en meget begrænset målgruppe. Der mangler nye strategier for informationsarbejdet og et bedre samarbejde og en koordinering af informationsarbejdet mellem forskellige interessenter og aktører for at udbrede kendskabet til realkompetencevurderinger hos forskellige målgrupper.

Vores undersøgelse viser også, at den information der findes på skrift, i al for høj grad handler om realkompetencevurderinger (hvad, hvor og hvordan). Der mangler

personhistorier, som målgrupper kan identificere sig med. Historier skal indeholde direkte og specifikke fortællinger om folks baggrund, situationer og bevæggrunde for at få realkompetencevurderinger.

Der er modstand og ambivalens hos voksne i forhold til at blive vurderet, ligesom der er modstand mod formel uddannelse hos mange, der er målgruppe for realkompetencevurderinger. Det betyder, at de ikke umiddelbart af sig selv søger uddannelsesinstitutionerne, hvor anerkendelse af realkompetencer kan ske.

Der mangler steder, hvor voksne (ansatte, opsagte og ledige) kan få vejledning og rådgivning om formel uddannelse og hjælp til afklaring og dokumentation af sine realkompetencer.

Det enkelte individs motivation skal ses ind i de sammenhænge og relationer, de er i. Det betyder, at der skal være opbakning og gunstige rammer i omgivelserne, for at en realkompetencevurdering og formel uddannelse kan blive til noget.

Den individuelle ret til realkompetencevurderinger kan meget vel blive udfordret. Særligt når virksomheder står bag initiativet til realkompetencevurderinger. Medarbejdere bliver presset ind i en vurdering og muligvis også til et afkortet uddannelsesforløb, selvom medarbejdere gerne ville have hele uddannelsen. Realkompetencevurderinger er ikke altid den bedste løsning for en person.

Omvendt foretrækker virksomheder heller ikke altid, at deres medarbejdere får en realkompetencevurdering med et efterfølgende afkortet forløb. De vil hellere have at medarbejderne får den nyeste viden, og at de bliver løftet fagligt. Visse faglige områder er ligefrem skeptiske over for, om realkompetencevurderinger er gode nok.

Virksomheder er mere interesserede i at få vurderet deres medarbejdere op i mod jobfunktionens kompetenceprofil end formelle uddannelsesmål.

Virksomheder savner bedre samspil mellem deres strategiske kompetenceudvikling og realkompetencevurderinger.

Ledige fravælger at bruge deres seks ugers selvvalgte uddannelse på en realkompetencevurdering, da de ikke oplever en realkompetencevurdering som (rigtig) uddannelse eller ikke kan se, hvad de kan bruge den til.

Ledige skal deltage i sammenhængende aktivering. Det betyder, at de ikke kan deltage i uddannelsesforløb, der er splittet op over flere perioder, som det tit vil være tilfældet inden for fx GUV og AMU.

Ansøgerpersoner synes, at det er en omfattende og tidskrævende opgave at blive realkompetencevurderet. De forestiller sig tit, at det er ligesom meritvurderinger. De overraskes over, at de virkelig skal sandsynliggøre deres realkompetencer, og at det ikke er nok at sige, hvad de ved, kan eller gør i det daglige. Det afskrækker nogen.

Ansøgerpersonerne undrer sig over, at deres realkompetencer fra mange års kompetent arbejde ikke svarer til de formelle uddannelsers krav og mål. Det ydmyger og afskrækker nogen.

## Barrierer i de politiske rammer og intentioner

Der er nogen, der oplever at rammerne for realkompetencevurdering i Danmark er for snævre. Det er et problem, at der ikke findes et finansieringsgrundlag for den brede afklarende vejledende del af processen.

Der er også målgrupper og medarbejdere og ledere i uddannelsesinstitutionerne, der har svært ved at tilslutte sig dele af de politiske intentioner bag loven om realkompetencevurderinger. Det gælder fx den øgede individualisering og effektivisering af uddannelse.

## Opsamling på barrierer

De økonomiske barrierer for uddannelsesinstitutionerne bliver inden for flere uddannelsesområder et manglende incitament for implementeringen af realkompetencevurdering. Det gælder navnlig AMU og AVU/AGU, at de ser de økonomiske barrierer som store. GVU, VVU og Diplom, der har mange vurderinger, der fører til adgang til en videre uddannelse, ser de økonomiske barrierer mindre problematiske.

De strukturelle institutionelle rammer bliver en bremse, et pres for medarbejdere, der skal arbejde med realkompetencevurderinger. De mangler rammer, rum og opbakning til udvikling af den gældende praksis. Det vanskeliggør på alle måder kvaliteten i opgaveløsningen.

Der findes fortsat en del begrebsforvirring og manglende viden om rammer, regler og muligheder inden for uddannelsesverdenen.

De beskrevne holdninger og værdier blandt nogle medarbejdere i uddannelsesinstitutionerne vil kunne udgøre en barriere i forhold til implementeringen af realkompetencevurderinger. Hvis medarbejderne samtidig er dem, der skal spotte og identificere personer, for hvem det er muligt og meningsfuldt med en realkompetencevurdering, er det et problem, hvis de grundlæggende ikke synes om opgaven med realkompetencevurderinger. De fleste synes dog, at det er en god ide at give anerkendelse for realkompetencer, men de metodiske, praktiske og økonomiske aspekter i opgaven bliver en barriere i arbejdet.

Vores undersøgelse viser ligeledes, at det primært er uddannelsesinstitutionernes medarbejdere, der informerer om realkompetencevurderinger. Det kan være et problem, hvis de har svært ved at tilslutte sig opgaven, eller hvis de kun ser realkompetencevurderinger ud fra den logik og forståelse, der findes i uddannelsesverdenen. Det vil i så fald være svært at informere motiverende og med begejstring i stemmen eller med afsæt i de motiver og bevæggrunde, målgrupper og interesser har.

Billedet af målgruppen for realkompetencevurderinger er mangfoldigt. Det kan både være virksomheder, faglige organisationer, jobcenter og enkeltperson. Det betyder, at man i kommunikationen med målgruppen skal være meget specifik og fokuseret, hvis man skal nå den.

Der er en lang række barrierer, som ikke kun er knyttet til den enkelte person men til personens omgivelser og samspillet med omgivelserne.

Den manglende motivation kan spænde bredt fra manglende viden, til at det ikke er attraktivt at få en realkompetencevurdering.

Der kan være modstand mod dele af de politiske intentioner i både målgruppen og på uddannelsesinstitutionerne. Selv om de fleste kan tilslutte sig intentionerne om at give folk anerkendelse for det, de kan i forvejen, er det ikke sikkert, at de tilslutter sig afkortning og modulisering af uddannelsesforløb, kravet om fleksibilitet og individualisering i uddannelserne samt det øgede pres om kompetenceudvikling i det formelle uddannelsessystem.



## 8. Konklusioner og anbefalinger

### Konklusion

Det overordnede formål med denne undersøgelse er at få viden om, hvor udbredt arbejdet med realkompetencevurderinger er ikke blot på uddannelsesinstitutionerne men også blandt identificerede målgrupper. Vi har også ønsket at få viden om, hvilken gældende praksis der er for arbejdet med realkompetencevurderinger, hvordan det er organiseret, hvordan de konkrete realkompetencevurderinger foretages, hvad der ligger til grund for den gældende praksis, og hvordan kvaliteten sikres i disse. Endelig har vi ønsket viden om hvilke barrierer, der er forbundet med arbejdet med anerkendelse af realkompetencer både for uddannelsesinstitutionerne med dens ledere og medarbejdere men også for målgrupperne.

Undersøgelsen har haft kvantitative men først og fremmest kvalitative aspekter i sig, fordi vi har ønsket at få faktisk viden om realkompetencevurderinger og at forstå de barrierer, der opleves, når anerkendelse af realkompetencer skal ske. Vi ønsker ligeledes at forstå, hvad der fremmer brugen af realkompetencevurderinger hos målgrupperne og i uddannelsesinstitutionerne. Vi har haft en antagelse om, at der kunne ligge barrierer både i målgrupperne og deres omgivelser. Vi havde også en forventning om, at der kunne ligge barrierer af både strukturel, kulturel, pædagogisk og kompetencemæssig art i uddannelsesinstitutionerne. Vi har endvidere haft en antagelse om, at der kunne ligge barrierer i de økonomiske og lovgivningsmæssige rammer, som ligger omkring realkompetencevurderinger.

### Udbredelse

Som vi har set i de foregående afsnit, foregår realkompetencevurderinger inden for alle områder af efter- og videreuddannelsessystemet i Danmark. Men det foregår i et ret begrænset omfang inden for de fleste områder. Der er også konstateret en stigning i aktiviteten de fleste steder. Det kan tilskrives både de konjunkturelle ændringer, som krisen har affødt, men det kan også skyldes, at uddannelsesinstitutionerne har fået udviklet en praksis for realkompetencevurdering, og at de i stigende grad har informeret om muligheden i deres opsøgende og vejledende arbejde.

Der er dog stadig meget store forskelle på omfanget fra sted til sted inden for det samme uddannelsesområde. Det kunne tyde på nogle institutionelle forhold, der virker ind på udbredelsen og implementeringen af opgaven. Det bekræfter vores analyser, at der er. Der er både tale om strukturelle, uddannelseskulturelle, pædagogiske og kompetencemæssige forhold, der fremmer eller hæmmer implementeringen på den enkelte uddannelsesinstitution. Det vil vi samle op på nedenfor.

Der er ligeledes stor forskel på brugen af realkompetencevurdering inden for forskellige uddannelsesområder. Det kan handle om forskelle i uddannelseskulturer, historie og uddannelser. Vi ser fx at AMU har begrænset udbredelse. For AMU handler det måske både om at aflære en gammel praksis og vanskeligheder i at håndtere den individuelle aktivitet i en uddannelseskultur, der er præget og styret af hold un-

dervisning. Samtidig er AMU ikke et uddannelsesområde, der har tradition for eksaminer og testning, og AMU's korte uddannelsesmoduler appellerer måske heller ikke til yderligere afkortning.

Vi ser også, at udbredelsen indenfor de uddannelsesområder, for hvem det er nyt med realkompetencevurdering, er begrænset men i vækst (Diplom, VVU og VUC's uddannelser). Det kan hænge sammen med, at det tager tid at implementere ny lov og praksis.

Der er stor forskel inden for forskellige brancher. Det viser, at udbredelsen er påvirket af erhvervs- og professionsmæssige traditioner og udvikling. Navnlig hvor krav om øgede formelle kompetencer er udtalt, bliver realkompetencevurderinger interessante – fra ufaglært til faglært, eller fra selvlært (vejleder, leder) til formel uddannet.

Udbredelsen er også påvirket af konjunkturrelle svingninger som fx øget ledighed. Men øget ledighed er ikke nok til at forklare udbredelsen eller den manglende udbredelse af realkompetencevurdering. Målgruppens motivation er mere kompleks og sammensat, viser vores undersøgelse. Både situation, omstændigheder, formål og incitament og vilje kan spille ind på den enkeltes adfærd og handlinger.

Virksomhedernes arbejde med og holdninger til kompetenceudvikling spiller en væsentlig rolle i udbredelsen af realkompetencevurderinger. De er nemlig en vigtig medspiller i den enkelte medarbejders brug af formel uddannelse herunder realkompetencevurdering.

På samme måde kan vi se, at fagforeningerne spiller en rolle i informationen og i opbakningen til formel uddannelse med brug af realkompetencevurdering.

Endelig er udbredelsen af realkompetencevurderinger selvfølgelig påvirket af den viden og information, der gives, og som der er adgang til i samfundet og i forskellige målgrupper.

Hvorvidt kvaliteten i realkompetencevurderingerne har indflydelse på udbredelsen, er svært at se på nuværende tidspunkt. Vi har få eksempler på, at realkompetencer ikke bliver anerkendt på lige fod med andre uddannelsesbeviser, men om det skyldes kvaliteten er ikke klart. Den manglende accept kan også tilskrives et manglende kendskab til beviserne i samfundet, synet på professionen eller erhvervet inden for faget og holdning til læring.

Samlet set er udbredelsen af realkompetencevurderinger et komplekst spørgsmål, hvor mange faktorer, interessenter og aktører er i spil. Tilslutningen til ideen om at give folk anerkendelse for deres realkompetencer er stor, men i praksis er der fortsat mange forhindringer og barrierer.

## Målgruppe og motivation

Vores undersøgelse har vist, at det sjældent er enkeltpersoner, der alene formulerer ønsket om en realkompetencevurdering. Den enkeltes motivation opstår i et samspil eller et modspil med omgivelserne og de omstændigheder, som personen og omgivelserne står i.

Undersøgelsen viser også, at valget af en realkompetencevurdering overordnet er styret af behovet for at sikre arbejdsmarkedstilknytningen. Formel uddannelse skal sikre ansættelsesbetingelserne på arbejdsmarkedet. For nogen er den formelle uddannelse også vejen til bedre løn og status. Den afkortede vej til bedre ansættelse, løn og status motiverer til at bruge realkompetencevurderinger.

Lysten til mere uddannelse og læring er også en faktor, der spiller ind i motivationen for en realkompetencevurdering. I nogle tilfælde bruges realkompetencevurderingen til at få den rette indplacering i uddannelsessystemet på uddannelsesniveaueet.

Anerkendelse af realkompetencer er en sidegevinst og ikke en motivationsfaktor. Anerkendelsen kan betyde øget motivation for uddannelse, øget selvtillid, selvværd-sættelse og status.

Målgrupperne går på tværs af både ansatte, opsagte og ledige, og de kan med fare for forenkling af komplekse motiver og samspil opdeles i fire grupper. De to første grupper har i højere grad et udviklingsperspektiv på deres realkompetencevurderinger, så realkompetencevurderingen befordrer den rette indplacering og adgang. De to sidste grupper har snarere et udvekslingsperspektiv, hvor realkompetencer udveksles med formelle beviser og afkortede uddannelsesforløb.

- De uddannelsessøgende - unge og yngre, der navnlig vha. VUC's uddannelser får adgang til mere grund- og videreuddannelse.
- De 'uddannelseshungrige' - karriereorienterede og nysgerrige personer, der ønsker at dygtiggøre og udvikle sig i takt med nye og ønskede opgaver.
- De forandringsparate – tilpasningsorienterede, som kan motiveres vha. udsigten til bedre arbejde, løn og status.
- De forandringspressede - pressede eller tvunget af omstændighederne eller af ydre krav som opsigelse, ledighed eller usikkerhed i ansættelsen.

Den enkeltes ret til at få anerkendt sine realkompetencer udfordres i mange tilfælde. Retten bliver til en pligt eller krav i samspillet med omgivelserne.

Der synes i uddannelsesinstitutionerne at være en vis bevidsthed om målgruppernes forskellige motivation for brug af realkompetencevurderinger, men det er utydeligt, hvordan denne viden bruges målrettet og fokuseret i arbejdet med realkompetencevurderinger.

## Information og relationsskabelse

Kendskabet i den brede befolkning til muligheden for at få anerkendt realkompetencer er stadig meget begrænset.

Uddannelsesinstitutionerne spiller den største rolle i informationsarbejdet, viser vores undersøgelse. De skal både selv informere og gøre det i samarbejde med andre aktører i feltet. Det er i undersøgelsen vanskeligt at se hvilken koordinering og hvilket samspil, der foregår i informering om realkompetencevurderinger med fx fagforeningerne, jobcentrene, vejledningscentre og tredje sektor. Det kunne tyde på, at arbejdet kun i begrænset omfang er koordineret og samarbejdet.

Forskellige aktører kan spille særlige roller i informationsarbejdet, fx kan fagforeninger informere mere direkte ind i den sammenhæng og situation, den enkelte medarbejder står i. Jobcentrene og a-kasser kan spille en rolle i deres direkte kontakt med opsagte og ledige. Tredje sektor synes i dag at have en mindre rolle i samspillet om information, men de kunne indgå, fordi de har aktiviteter, hvor afklaring og vejledning af voksne og unge indgår.

Undersøgelsen viser, at uddannelsesinstitutionerne i deres informationsmateriale beskriver, hvad realkompetencevurderinger er, hvordan det kan foregå, og hvilke beviser man kan få. Information sker igennem uddannelsesinstitutionernes blik. Det er uddannelsesinstitutionernes logik, forståelse og holdninger, der præger kommunikationen og informationen.

I det foregående afsnit så vi, hvordan personers motivation for realkompetencevurderinger ikke handler om at få anerkendelse for realkompetencer men snarere om at få en bedre beskæftigelsesposition på arbejdsmarkedet via mere formel uddannelse. Derfor må det også være vigtigt, at informationen tager afsæt i denne motivation.

Undersøgelsen viser også, at det er vigtigt, at der kommunikerer specifikt i forhold til interessenter og målgrupper. Det skal i høj grad foregå ved opsøgning af potentielle målgrupper, og der skal informeres og kommunikeres fokuseret i forhold til dem. Der mangler personhistorier, som målgrupperne kan identificere sig med og få inspiration fra. Personhistorierne skal beskrive personernes situation, sammenhæng og formålet med valget af realkompetencevurderinger i forbindelse med formel uddannelse.

Der synes at være en del forbedringsmuligheder i den information, der foregår om anerkendelse af realkompetencer.

## Forankring i uddannelsesinstitutionerne

Der er stor forskel på hvor omfattende uddannelsesinstitutionernes indsats i forhold til realkompetencevurdering er.

Nogle uddannelsesinstitutioner ser det som en opgave, alle organisationens uddannelsesafdelinger skal involveres i. På disse uddannelsesinstitutioner er der placeret

ledelsesansvar hos afdelingsledere og udpeget faglærere i hvert kompetenceområde, der skal kunne vurdere.

Andre uddannelsesinstitutioner har valgt at etablere en koordinatorfunktion. Koordinatoren tilrettelægger typisk processen, inddrager faglærere, tager sig af eksterne relationer og er drivkraft i udbredelse af realkompetencevurdering. Koordinatoren kan også i et vist omfang friholde den øvrige organisation for de arbejdsopgaver der følger realkompetencevurdering.

Alle uddannelsesinstitutionerne har valgt kun at inddrage nogle få faglærere, en fra hvert fagområde, for at de kan opnå en vis erfaring med realkompetencevurdering.

Det er tydeligt at institutionernes ledelse ser realkompetencevurdering forskelligt. For nogle er det et strategisk indsatsområde, som de har kommunikeret klart ud i organisationen og tildelt de nødvendige ressourcer til kompetenceudvikling og til arbejdsopgaverne. Andre har været tilbageholdende, og har signaleret at økonomien var dårlig, eller at realkompetencevurdering ikke var væsentlig for institutionen.

De medarbejdere, der er involveret i realkompetencevurdering på uddannelsesinstitutionerne, er typisk meget engagerede i opgaven. Det er ildsjæle, der har taget værdierne i realkompetencevurdering til sig, og brænder for den opgave de har. De føler dog til gengæld, at resten af organisationen ikke bakker nok op om opgaven.

Værdierne i realkompetencevurdering – det vil sige anerkendelsen af kompetencer, der er tilegnet uden for uddannelsessystemet og at personer hurtigst muligt kan gennemføre deres uddannelse - er til en vis grad en udfordring for uddannelsesinstitutionerne, fordi der fortsat er en vis skepsis blandt nogle af institutionernes medarbejdere og ledere. De er bekymrede for uddannelsernes faglige niveau og for at miste den identitetsdannelse, der foregår gennem et helt uddannelsesforløb. Det ser vi inden for alle uddannelsesområder uden undtagelser.

Men de største udfordringer er det lave taxameter og den individuelle tilgang der ligger i realkompetencevurderinger. Her er forskellen mellem uddannelsesinstitutionerne i undersøgelsen tydelig. Nogle uddannelsesinstitutioner fastholder den individuelle tilgang både i vurderingen og i efterfølgende uddannelsesforløb fx at GUV'ere deltager i samme forløb, som eleverne på erhvervsuddannelserne. De fremhæver endda at lærerne er glade for at have de modne og arbejdsomme GUV deltagerne på holdene. Andre kan ikke integrere GUV deltagerne i den almindelige undervisning, fordi den er projektorienteret. De laver særlige hold.

En del af uddannelsesinstitutionerne gennemfører realkompetencevurdering i hold på grund af det lave taxameter, men oplever at det er problematisk. Andre vælger at se det som en aktivitet, der bare skal løbe rundt, og som foregår *ved siden* af den øvrige uddannelsesaktivitet. Nogle ser realkompetencevurdering i sammenhæng med de øvrige uddannelsesaktivitet, og betragter det som en måde at få flere igennem en uddannelse. Endelig er konsekvensen af det lave taxameter nogle steder, at man er meget tilbageholdende med at sætte ressourcer af til realkompetencevurde-

ring. Det betyder at realkompetencevurdering ikke udvikles og medarbejderne oplever at de er pressede både opgave- og tidsmæssigt.

## Kvalitet i gældende praksis

Kvalitet i sagsgange handler om at sikre transparens i processen og ens betingelser for deltagerne i vurderingerne. Beskrivelsen har betydning for institutionernes egen praksis men ville også kunne skabe større gennemskelighed for brugerne.

Kvalitet i sagsgange vanskeliggøres af, at realkompetencevurderinger er komplekse processer, som vanskeliggør at opstille kvalitetskrav og -mål til processen. (jf. Dahler-Larsen 2008). Den enkelte institution må selv identificere og definere sit grundlag for kvaliteten i processen og vurderingerne.

Kvalitet søges opnået gennem kompetente medarbejdere. Det er en krævende opgave, som stiller særlige krav til medarbejderne. Sagernes variation og vurderinger, der bygger på subjektive skøn og professionel dømmekraft, giver en usikkerhed i vurderingsarbejdet. Der efterspørges en mere systematisk og løbende kompetenceudvikling bl.a. gennem en fortløbende kvalitetsudvikling af den gældende praksis institutionelt og tværinstitutionelt inden for de forskellige uddannelser.

Efterspørgsel, økonomi og institutionelle rammer har stor betydning i forhold til kvaliteten i vurderingerne. Jo større efterspørgsel des flere ressourcer sættes der af til udvikling af den gældende praksis. Samtidig er de økonomiske rammer tit så små, at det er nødvendigt med store hold for at få økonomi i aktiviteten. Store hold og individuelle vurderinger vanskeliggør kvaliteten i vurderingerne.

Det kan ofte være svært som bedømmer at benytte sig af de brede dokumenterede realkompetencer i fx Min kompetencemappe. CV'er kan give brede overblik over personers samlede erfaringer. Til selve vurderingen behøves en snævrere og mere specifik dokumentation der er målrettet uddannelsens mål.

Dokumentation af realkompetencer synes at være en svær proces for mange, der er målgruppe for realkompetencevurderinger. Det kræver ofte støtte og hjælp i forskellig grad for at blive andet end dokumentation af allerede veldokumenterede (formelle) kvalifikationer og kompetencer.

Kvalitet i vurderingerne er klart i fokus i mange af eksemplerne i vores undersøgelse. Vi ser at, der er mange forskellige metoder og værktøjer i brug til dokumentation af realkompetencer, og de kombineres på forskellige vis. De bygger på forskellige tilgange til viden, læring og vurderinger, og ikke alle værktøjer og metoder er lige gode til at dokumentere både viden, færdigheder og kompetencer. Men ved brug af flere metoder er der en større sandsynlighed for, at flere realkompetencer dokumenteres. Valget bygger ofte på en blanding af tradition, ressourcer, deltagerforudsætninger og karakteren af det, der skal vurderes. Hvor bevidst og velbegrunder valget af metoder



og tilgange er, er ikke helt tydeligt, men en større klarhed og begrundelse i valget vil kunne medvirke til større sikkerhed og kvalitet i vurderingen.

Vurderingen foretages oftest af erfarne fagpersoner/-lærere, som er vant til at vurdere i ordinære uddannelsessammenhænge. I mødet med de dokumenterede realkompetencer bliver vurderingskriterierne sat i nyt lys, og hvad, der er 'gyldige kundskaber' i forhold til målene, bliver udfordret. Formulerede og begrundede vurderingskriterier vil kunne mindske usikkerheden og styrke kvaliteten i vurderingerne af realkompetencer, ligesom det kan være et vigtigt grundlag af have i eventuelle klagesager.

## Barrierer

*De informationsmæssige barrierer* er først og fremmest kendetegnet ved en del mangler fx.

- En tydelig informationsstrategi institutionelt og nationalt
- En koordineret informationsindsats mellem aktører og interessenter
- Mere målrettet information, der tager afsæt i individers motivation for realkompetencevurderinger herunder konkrete personfortællinger
- Motivations- og afklaringsprocesser, der kan være med til at forberede den enkelte til realkompetencevurderinger og styrke forståelsen for livslang læring og forandringer i samfundet

*De økonomiske barrierer* har indflydelse på måden, hvorpå realkompetencevurderinger tilrettelægges og for uddannelsesinstitutionernes incitament til og interesse i aktiviteten. Barriererne er:

- Et alt for lavt taxameter i forhold til opgavens omfang
- Holdundervisning er nødvendig for at få rentabel aktivitet, og det stemmer ikke overens med individuelle vurderinger
- Opgaven følges ikke altid op af et uddannelsesforløb på egen institution, hvilket betyder, at opgaven og servicen ikke følges op af anden indtægt, som kunne dække udgifterne ved realkompetencevurderingerne
- Manglende ressourcer til udvikling af opgaven

*De pædagogiske barrierer* har bl.a. betydning for troværdigheden og pålideligheden i vurderingerne. De er på flere måder knyttet til manglende eller begrænset viden blandt medarbejderne, der skal arbejde med realkompetencevurderinger. Men de kan også tillægges manglende forskningsmæssig viden i feltet. Selvom realkompetencer ikke er nye, mangler der viden om, hvordan de kan vurderes ind i uddannelsesmæssige sammenhænge. Barriererne er flg.:

- Vanskeligheder med at dokumentere og vurdere realkompetencer ind i en anden kontekstmæssig sammenhæng

- Manglende model<sup>39</sup> for planlægning af realkompetencevurderingsforløb
- Behov for udvikling af metoder, der kan tilgodese givne ressourcer, deltagerforudsætninger, forskellige vidensformer mv.

Endelig mangler der viden i forhold til de individuelle aspekter, der er forbundet med realkompetencevurderinger.

- I de efterfølgende uddannelsesforløb mangler der viden og erfaring i at undervise og skabe læringsmiljøer, der er langt mere differentierede og individualiserede uden af den grund at miste et fælles socialt læringsmiljø
- I selve dokumentations- og vurderingsprocessen mangler der viden om, hvordan individuelle vurderinger kan tilgodeses, hvis de skal foregå i grupper eller hold

De *kompetencemæssige* barrierer skyldes både:

- Manglende (formel) uddannelse for personerne, der arbejder med realkompetencevurderinger og en begrænset iværksat kompetenceudvikling på institutionerne
- Manglende netværk og teams, der kan understøtte den løbende udvikling og kvalificering af arbejdet med realkompetencer.
- Begrænset forskning og udviklingsprojekter inden for området

De *strukturelle* barrierer i uddannelsesinstitutionerne hænger sammen med at de tilrettelægger deres aktiviteter i hold, derfor er det for nogle uddannelsesinstitutioner vanskeligt indplacere deltagere, der skal gennemføre individuelle forløb som følge af at de har fået anerkendt kompetencer. Det hæmmer interessen for at lave realkompetencevurderinger.

*Ledelses- og styringsmæssige* barrierer optræder, når institutionens ledelse ikke ser realkompetencevurdering som et indsatsområde og derfor ikke tildeler tilstrækkelig ressourcer og give ledelsesmæssig opbaging. Det beror på at ledelsen ikke vurderer at realkompetencevurdering er økonomisk bæredygtig

De *kvalitetsmæssige* barrierer kendetegnes af

- Manglende definerings af, hvad kvaliteten i arbejdet med realkompetencer er

---

<sup>39</sup> En sådan model kan fx indhold spørgsmål vedrørende rammer, deltagerforudsætninger, mål/formål, metoder, procesforløb og evaluering.

- Manglende evaluering og måling af kvaliteten
- Manglende begrundelser for valg af metoder og tilgange til vurderingerne samt eksplicite vurderingskriterier
- Manglende beskrevne procedurer

## Perspektivering med udenlandske erfaringer

Sammenligninger man de danske erfaringer med realkompetencevurderinger med udlandet, er det interessant, at man i alle lande taler om, at realkompetencevurderinger er mindre udbredt, end man politisk og samfundsmæssigt ønsker og forventer. Samtidig er der selvfølgelig også variation i de vanskeligheder, som de enkelte lande har og dermed også i de initiativer, der tages for at styrke nytænkende indsatsen med, bl.a. fordi de enkelte landes modeller for realkompetencevurderinger er forskellige. Vi har valgt kort at præsentere eksempler fra Norge, England, Canada og Australien ud fra variationen i problemstillinger og indsatser.

### Norge

Blandt befolkningen i Norge<sup>40</sup> (VOX 2008) kendte 75% af arbejdstagerne ikke til ordningen i 2004. De kortuddannede havde det mindste kendskab og ganske få vidste, hvor de skulle henvende sig, hvis de ønskede en realkompetencevurdering. Samtidig viste en undersøgelse, at uddannelsesinstitutionerne vidste for lidt om arbejdslivet, og arbejdslivet vidste for lidt om uddannelsessystemet.

Man har derfor i Norge sat projekter i gang for brugerne, uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedsaktører, der skal forbedre samarbejdet og udbrede kendskabet af realkompetencevurderinger.

I Norge har man vanskeligt ved at sammensætte det efterfølgende uddannelsesforløb, så det tilgodeser de anerkendte realkompetencer. Man har derfor iværksat udviklingsprojekter, der skulle styrke differentiering og individualisering i det efterfølgende uddannelsesforløb<sup>41</sup>.

Man har centralt udviklet undervisningsforløb og materialer til vejledere og fagpersoner/-lærere for at styrke medarbejdernes kompetencer<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Jf. VOX (2008) Økt bruk av realkompetansevurdering for arbeidssøgere i grænsen mellom utdanningspolitikk og arbeidsmarkedpolitikk

<sup>41</sup> Jf. VOX (2008) På rett vei med realkompetanse - modeller fra Hedmark, Hodaland, Norland og Sogn og Fjordane, [www.VOX.dk](http://www.VOX.dk)

<sup>42</sup> Jf. VOX (2004) Realkompetansevurdering i videregående opplæring. [www.vox.no](http://www.vox.no)

I Norge<sup>43</sup> har man valgt at styrke og støtte indsatsen der, hvor efterspørgslen er størst. Det har betydet, at man navnlig støtter og udvikler arbejdet med realkompetencevurderinger inden for den erhvervsrettede videregående oplæring (svarer til vores GVU). Man har ligeledes valgt at koble arbejdet med realkompetencevurderinger tæt sammen med de politiske intentioner om mere uddannelse til den voksne ufaglærte befolkning. Arbejdet foregår derfor i et samarbejde med arbejdsmarkedets parter.

## England

I England<sup>44</sup> (Garnett, J. m.fl. 2004) viser en evaluering, at Accreditation of Prior Experiential learning - APEL er etableret og spredt bredt ud i landet. Der er grundlæggende enighed om principper og fælles praksis, men alligevel ser man stadig på APEL med usikkerhed og mistillid inden for de fleste videregående uddannelser og i de akademiske miljøer. APEL er ikke velkendt, og der er ikke forståelse for det uden for uddannelsessystemet samtidig med, at der er modstand i uddannelsessystemet for at give anerkendelse for det tidligere lærte. Det har nemlig en lavere status i uddannelsessystemet navnlig inden for de videregående uddannelser.

Barriererne i England beskrives således: Der mangler information og klare enkle beskrivelser af, hvad APEL er. Det er bureaukratisk og ressourcekrævende, og det opleves af brugerne svært. Det kritiseres også, at APEL er afgrænset til kun at give anerkendelse af realkompetencer i forhold til uddannelsesmål. Der er en forudindtaget modstand blandt uddannelsesfolk. APEL er i for høj grad overladt til den enkelte ansøger og uddannelsesinstitution. Der mangler tydeliggørelse af, hvordan APEL kan bruges i arbejdssammenhænge og i et livslangt læringsperspektiv.

Følgende *kortsigtede* indsatser foreslås:

- Bedre uddannelse af medarbejdere på uddannelsesinstitutionerne
- Synliggørelse af de besparelser, der er på brugen af APEL i samfundet
- Udvikling af bedre kvalitetssystemer
- Bevilling af bedre ressourcer til opgaven
- Mere information og promotion

Følgende *langsigtede* indsatser foreslås:

- APEL skal i langt højere grad relateres til arbejde end den nuværende model og lovgivning lægger op til

---

<sup>43</sup> Jf. oplæg ved Bente Søgaard på seminar i København den 30. april 2009.

<sup>44</sup> Garnett J., Derek, P., Costley, C. (2004) Bridging Rhetoric and Reality, Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) in UK, University Vocational Awards Council.

John Kondad (2001) Accreditation of Prior Experiential Learning in the United Kingdom. Paper to International Seminar om Credit Accumulation & transfer, November 2000 I Leiria.

- Interessenterne fra arbejdsmarkedet skal involveres og inddrages i organisering af APEL
- Den engelske model for realkompetencevurderinger skal omdannes til i højere grad at have livslang læring som perspektiv
- Der skal iværksættes mere arbejdsrelaterede udviklingsprojekter

## Australien

Recognition of Prior Learning – RPL i Australien<sup>45</sup> er et koncept, der er spredt ud over landet, men deltagerne i RPL har været langt færre end forventet. Ny forskning har dog vist, at arbejdet med realkompetencer er mere udbredt, end statistikker viser inden for formel uddannelse. Virksomheder eller individer synes ikke altid at RPL er den bedste løsning, selvom de er målgruppe for det. Ingen signifikante barrierer er blevet identificeret, men en lang række faktorer synes i forskellige sammenhænge at virke hæmmende. Hvis der skal ske fremskridt foreslås derfor:

- Bedre promotion med brug af klart og præcist sprog
- Anerkende at realkompetencevurderinger er en værdifuld måde at lære på i sig selv
- Fremme støtten og tilgangen til at hjælpe personer med at samle dokumentation
- Erfarne og professionelle bedømmere af realkompetencevurderinger
- Fortsætte med at give økonomiske incitamenter til realkompetencevurderinger
- Fortælle cases og lave praktiske vejledninger, som kan understøtte arbejdet.

## Canada

I det canadiske arbejde med realkompetencevurderinger, kaldet PLAR, Prior Learning Assessment and Recognition<sup>46</sup>, har man i 2005 sat fokus på kvaliteten i arbejdet ved bl.a. at udvikle og beskrive et fælles kvalitetskodeks. Man ønsker at styrke og kvalificere arbejdet med realkompetencevurderinger. Formålet var at skabe eller sikre bedre troværdighed i realkompetencevurderingerne blandt brugere og interessenter samt at styrke aktørernes vurderingsarbejde. En forskningsgruppe har været sat på opgaven. Deres konklusioner er bl.a. at:

- Kvaliteten i høj grad hviler på kvalifikationerne hos medarbejderne, der bedømmer (assessors), - deres evne til at vælge relevante værktøjer og foretage acceptable bedømmelser. Der skal derfor udvikles formel uddannelse til kvalificering af bedømmerne.

---

<sup>45</sup> Hargreaves, Jo (2006) Recognition of Prior Learning - RPL - at a glance. NCVER/Australian Government

<sup>46</sup>Jf. Quality Assurance in PLA. Issues and Strategies for Post-Secondary Institutions. Volume 1 (2007)

- Der er behov for bedre udvikling eller integrering af kvalitetssystemer for PLAR i uddannelsesinstitutionerne. Der skal endvidere udvikles PLAR specifikke kvalitetsstrategier, -procedurer og -målinger. Det indebærer også tydelige defineringer af, hvad kvalitet i PLAR er.
- Der er behov for forskning i teoretiske perspektiver på PLAR med fokus på redskaber, der kan rumme vurderinger af (real)kompetencer med deres personlige, situationelle og kontekstafhængige perspektiver.

### Opsamling på udenlandske erfaringer

Det går også trængt med udbredelsen og brugen af realkompetencevurdering andre steder i verden. Der tales og skrives om det i de politiske intentioner, og der synes at være bred opbakning til det, men praksis viser noget andet. Billedet kunne måske samles i denne sætning fra den australske rapport:

... there is a gap between the promise and rhetoric of RPL and the actual reality...

Forklaringerne på gabet er mange og også forskellige. Derfor er de anbefalinger og initiativer, man har taget i de forskellige lande også forskellige. Men alle steder understreges det, at selvom realkompetencevurderinger har været kendte og brugte i en række år, er der stadig brug for udvikling og forbedringer. Det handler bl.a. om:

- Bedre og mere koordineret information og samspil om indsatsen (fælles)
- Bedre information, med tydeliggørelse af fordele og muligheder for både individ og virksomheder (Australien, England, Norge)
- Tydeliggøre det livslange læringsperspektiv ved organisering af indsatsen med flere interessenter (England, Australien)
- Bredere vejledning forud for realkompetencevurderingen (England, Australien)
- Mere og bedre kompetenceudvikling af aktører i uddannelsesinstitutionerne (Australien, Norge, Canada)
- Udvikle et kvalitetskodeks for arbejdet med realkompetencer (Canada)
- Flere udviklingsprojekter der tydeliggør muligheder og perspektiver for individer og virksomheder (Australien)
- Flere udviklingsprojekter der fremme individuelle læreprocesser og læringsmiljøer (Norge)
- Mere forskning i realkompetencevurderinger (Canada)

Vi har ladet os inspirere af nogle af de udenlandske tiltag og initiativer i vores anbefalinger.



falinger i næste afsnit.

## Anbefalinger

Anerkendelse af realkompetencer har stadig stor politisk bevågenhed i det danske samfund. Det ses som en mulighed for at skabe bedre grundlag for livslang læring og som redskab for arbejdsmarkedet til at sikre de rette kompetencer i arbejdsstyrken.

Hvis det skal lykkes at få udbredt og styrket arbejdet med anerkendelse af realkompetencer, er der fortsat en lang række og meget forskelligartede barrierer, der skal overvindes. Vi vil derfor til slut komme med en række anbefalinger, der kan være medvirkende til, at barriererne kan overvindes:

### 1. Anbefalinger i forhold til *information og udbredelse* af kendskabet

- Informationsstrategi institutionelt og nationalt med fokuseret og specifik information i forhold til målgrupperne.
- Koordinere informationsindsatsen, så forskellige aktører og interessenter kommer samlet i spil.
- Beskrivelse og distribuering af personhistorier og cases om realkompetencevurderinger.
- Bedre hjemmesider om realkompetencevurderinger.
- Tilbud om brede afklarings- og dokumentationsprocesser, der kan skabe motivation for livslang læring og realkompetencevurderinger.

### 2. Anbefalinger til *økonomiske* forbedringer og lovgivningsmæssige rammer

- Bæredygtig økonomi, som kan fremme institutionernes incitamenter til at udbyde realkompetencevurderinger.
- Sikre et økonomisk grundlag for adgangsvurderinger, der foretages af institutioner, der ikke får et efterfølgende uddannelsesforløb.
- Midler til udviklingsprojekter, der kan fortsætte udviklingen af metoder og gældende praksis.
- Finansiering af brede, afklarende, vejledende, motiverende forløb.
- Midler til forskning i realkompetencevurderinger.

### 3. Anbefalinger vedr. *strukturelle og styringsmæssige* rammer i uddannelsesinstitutionerne.

- Udvikle strategi for arbejdet med realkompetencevurderinger på uddannelsesinstitutionerne.

- Skabe rammer for udvikling og beskrivelse af procedurer og sagsgange, som kan sikre kvaliteten i realkompetencevurderinger.
- Definere kvaliteten i realkompetencevurderinger, så gældende praksis kan måles og vurderes.
- Skabe institutionelle rum og rammer for fortløbende refleksion, erfaringsudveksling og kvalitetsudvikling af arbejdet med realkompetencevurderinger.
- Skabe tværinstitutionelle netværk til erfaringsudveksling og kvalitetsudvikling inden for uddannelser og fagområder.

#### 4. anbefalinger til forbedret *pædagogisk praksis* (lærings- og vurderingsgrundlag).

- Udvikling af metoder og værktøjer, der kan rumme og dokumentere både viden, færdigheder og kompetencer i både centrale og decentrale enheder.
- Udvikle en realkompetencevurderingsmodel, der kan støtte vejledere og fagpersoner/-lærere, så de bedre kan beskrive og begrunde deres valg af metoder, processer, tilrettelæggelse, vurderingskriterier og bedømmelsesprocesser.
- Indsamle dokumentationsværktøjer, der bruges i realkompetencevurderinger til gensidig inspiration.
- Udviklingsprojekter der styrker differentiering og individualisering af undervisningen og læringsmiljøet i de efterfølgende uddannelsesforløb.
- Forskning, der kan sætte fokus på transformationsprocessen af viden i realkompetencevurderinger og derved kan understøtte metode og redskabsudviklingen.
- Definere kvaliteten i realkompetencevurderinger i et kvalitetskodeks både centralt og institutionelt.

#### 5. anbefalinger til forbedring af *medarbejdernes kompetencer*.

- Opbygning af institutionelle teams og tværinstitutionelle netværk, som kan sikre medarbejdernes fortsatte kompetenceudvikling.
- Udvikle uddannelse som valgmodul på formel uddannelse for vejledere og fagpersoner/-lærere, der arbejder med realkompetencevurderinger.
- Certificering af medarbejdere eller uddanne specialister i realkompetencevurderinger på hver uddannelsesinstitution.

## 9. Referencer

- Alfsen, Camilla & Hagen, Ingunn (2008): *Økt bruk av realkompetasevurdering for arbeidssøkere - i grenseflaten mellom utdanningspolitikk og arbeidsmarkeds-politikk*, VOX
- Andersson, Per & Fejes, Andreas (2005): *Kundskabers värde – validering i teori och praktik*, Studentlitteratur, Lund
- Andersson, Per & Harris Judy (edit.)(2006): *Re-theorising the Recognition of Prior Learning, National Institute of Adult Continuing Education NIACE*, England and Wales
- Andersson, Per; Sjösten, Nils-Åke & Ahn, Son-Ee (2003): *Att värdera kundskap erfarenhet och kompetens*, Myndigheten för Skoleutvikling, Stockholm
- Bjørnåvold, Jens (2000): *Making Learning visible*, Luxembourg: EU/CEDEFOP
- Dahler-Larsen, Anne Marie; Larsen, Niels; Enggaard, Ellen (2008): *Dokumentation af realkompetencer – kan man det?* I NVR: Fokus på RKV nr. 1, [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)
- Dahler-Larsen, Peter (2008): *Kvalitets beskaffenhed*, Syddansk Universitetsforlag
- Enggaard, Ellen; Nistrup, Ulla; Dahler-Larsen, Anne Marie (2009): *Min kompetencemappe – en mappe med mange sider*. I NVR: Fokus på realkompetencevurdering nr. 2. [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)
- Duvekot, Ruud(edit)(2007): *Managing European diversity in lifelong learning*, HAN University Foundation EC-VPL & Hogeschool van Amsterdam
- Duvekot, Ruud (2009): *The individual learner as change agent in the Learning Society*. Udgivet af NVR til konference marts 2009 [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)
- Garnett, Jonathan; Portwood, Derek; Costley, Carol (2004): *Bridging Rhetoric and Reality: Accreditation of Prior experiential learning APEL in the UK*, University Vocational Awards Council UVAC
- Globaliseringsrådets rapport (2006): *Fremgang fornyelse og tryghed*, Finansministeriet

Hargreaves, Jo (2006): *Recognition of prior learning - At a glance*, National Centre for Vocational Education Research - Australian Government

Harris, Judy (2006): Introduction and overview of chapters. In: Andersson, Per & Harris Judy (edit.)(2006) *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*, National Institute of Adult Continuing Education NIACE, England and Wales

Helms, Niels Henrik (2008): *Realkompetence – mere end en didaktisk udfordring*. i NVR: Fokus på RKV, nr. 1. [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)

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

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

Honneth, Axel (2006): *Kampene om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag

Hult, Åsa & Andersson, Per (2008): *Validering i de Nordiska Länderna*, NVL/ Fiora Förlag

Illeris, Knud & samarbejdspartnere (2004): *Læring i Arbejdslivet*, Learning Lab Denmark & Roskilde Universitetsforlag

Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2008): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*, Hans Reitzels Forlag

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

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

Kvale, Steinar (1997): *Interview*, Hans Reitzels forlag

Min Kompetencemappe (2008): [www.Minkompetencemappe.dk](http://www.Minkompetencemappe.dk)

Nistrup, Ulla & Lindhardtzen, Mette Ramsig (2008): *Den danske Model*. I Fokus på RKV nr 1. [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)

Nistrup, Ulla & Aagaard, Kirsten (2009): *Taler vi samme sprog, når vi taler om IKV, RKV og anerkendelse af realkompetencer?* i NVR: Fokus på realkompetencer nr 3. [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)

Nordentoft, A., Ehlers, S. & Høyrup, S.(2003) *Kompetencemåling - tænkning og praksis i et internationalt komparativt perspektiv*, Projekt kompetencemåling DPU/DEL

NCK v. Høyrup, Steen; Voigt, Jane Rohde; Gundersen, Peter (2009): *Læringsformers betydning for voksnes motivation for læring*, NCK [www.ncfk.dk](http://www.ncfk.dk)

NCK v. Nistrup, Ulla og Lund Anne (2009): *Beskrivelse og analyse af udbredelse, barrierer og gældende praksis for anerkendelse af realkompetencer – Katalog*. [Www.ncfk.dk](http://Www.ncfk.dk)

Quality Assurance in PLAR (2007): *Quality Assurance in PLAR - Issues and Strategies for Post-secondary Institutions*, Volume 1.

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

Rasmussen Jens, (2004): *Mesterlære og den almene pædagogik*. I: Nielsen, Klaus &

Schön, Donald A.(2006): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Forlaget Klim

Smith, Larry, & Clayton, Berwyn (2009): *Recognising non-formal and informal learning: Participant insights and perspectives*. National Centre for Vocational Education Research – NCVET, Australian Government

Thomsen, Rie (2007): *Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv*, DFS [www.dfs.dk](http://www.dfs.dk)

Tolstrup Marianne, Enggaard, Ellen (2009): ”Jeg får et billede af er meget grundigt menneske”. I NVR: Fokus på realkompetencer nr. 3. [www.nvr.nu](http://www.nvr.nu)

Kubix og Strategisk Netværk for Undervisningsministeriet (2007): *IKA i AMU Individuel kompetenceafklaring – hvad er gældende praksis?* Undervisningsministeriet [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)

Undervisningsministeriet (2003): *Mod en dansk Kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser* - endelige rapport, Bologna følgegruppens arbejdsgruppe om QF.

Undervisningsministeriet (2004): *Anerkendelse af realkompetencer – redegørelse til folketinget*, Uddannelsesstyrelsen, Tværgående kontor for erhvervsrettet uddannelse.

Undervisningsministeriet(2005): *Det du kan – sporet af Danmarks skjulte kompetencer*, UVM.

Undervisningsministeriet (2008): *Håndbog i realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse*. UVM's håndbogsserie 3, 2008

Undervisningsministeriet (2006): *Realkompetencevurderinger i EUD – praktiske muligheder*, UVM's håndbogsserie nr. 7, 2006.

Undervisningsministeriet. *Lov 556 af 6. juni 2007 om realkompetencevurdering*. Retsinformation

VOX (2002): *Realkompetanseprosjektet 1999 -2002 – i mål eller på startstreken? Slutrapport*. Voksenopplæringsinstituttet, Norge

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

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

Winter, Søren C, Nielsen, Vibeke Lehmann (2008): *Implementering af politik*, *Academica*.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag