

# REALKOMPETENCER - afklaring og uddannelse i praksis

En evaluering af projektet:



2007-2009



# REALKOMPETENCER

## - afklaring og uddannelse i praksis

Evalueringen er udarbejdet af:

Lise Tingleff Nielsen  
Bente Elkjær

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet  
Oktober 2009

Projektet Realkompetenceløft til Vækst, som ligger til grund for nærværende evalueringsrapport, er:

Ledet af CELF, Center for Erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster  
Støttet af Vækstforum Sjælland og Den Europæiske Socialfond



# Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b>	<b>4</b>
<b>KAPITEL 1 OM EVALUERINGEN</b>	<b>5</b>
Evalueringens fokus	7
Evalueringsaktiviteter og analyse	8
<b>KAPITEL 2 NÅR KOMPETENCER BLIVER SYNLIGE</b>	<b>9</b>
Forskellige metoder til afklaring og vurdering	9
Overblik, afklaring og udvikling	10
Realkompetenceafklaring opleves positivt	11
Processen kan opleves forskelligt	13
Realkompetenceafklaring – et værktøj med mange formål	14
Realkompetenceafklaring – en medspiller i organisationen	16
Det målrationelle afsæt – et procesorienteret udbytte	18
<b>KAPITEL 3 LÆRING I PRAKSIS</b>	<b>19</b>
Akkreditering <i>af</i> og uddannelse <i>gennem</i> praksislæring	19
Erfaringer med praksislæring og andre læringsrum	20
Læring i praksis er én mulighed	22
De forskellige læringsrum må fortsat udforskes	23
<b>KAPITEL 4 DE ORGANISATORISKE FORUDSÆTNINGER</b>	<b>24</b>
At arbejde aktivt med de organisatoriske forudsætninger – på skolesiden	24
At arbejde aktivt med de organisatoriske forudsætninger - i virksomheden	26
<b>KAPITEL 5 SAMMENFATNING</b>	<b>28</b>
<b>KAPITEL 6 APPENDIKS: EN LITTERATURGENNEMGANG</b>	<b>30</b>
<b>REFERENCER</b>	<b>46</b>

## Indledning

Denne evalueringsrapport er udarbejdet på baggrund af erfaringer fra udviklingsprojektet Realkompetenceløft til Vækst, som er forløbet i perioden november 2007 til oktober 2009. Projektet har fokuseret på kompetenceudvikling i relation til arbejdslivet – med særligt fokus på kortuddannede medarbejdere på mindre virksomheder. Projektet har haft til formål at gøre sig erfaringer med og udvikle nye tilgange til *realkompetencevurdering* og praksisrelaterede uddannelsesforløb.

Projektet Realkompetenceløft til Vækst er iværksat og ledet af CELF, Center for erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster og støttet af Vækstforum Sjælland og Den Europæiske Socialfond. Ni uddannelsesinstitutioner – SOSU skoler og EUC skoler – samt 14 virksomheder fra Region Sjælland har deltaget i projektet.

Evalueringen er udarbejdet af medarbejdere fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet og er baseret på et samarbejde med projektledelse, uddannelseskonsulenter og undervisere fra de deltagende EUC og SOSU skoler samt medarbejdere fra det tilknyttede konsulentfirma ARGO. Hertil kommer samarbejdet med medarbejdere og uddannelsesansvarlige på de virksomheder, som har deltaget i projektet Realkompetenceløft til Vækst. Forfatterne vil gerne takke alle for en konstruktiv og givende dialog og for at stille tid og erfaring til rådighed for evalueringen.

Emdrup, oktober 2009

Bente Elkjær  
Lise Tingleff Nielsen



# Kapitel 1

## Om evalueringen

I dette kapitel beskrives det projekt, nemlig Realkompetenceløft til Vækst og den evalueringsproces, som ligger bag nærværende evalueringsrapport.

### Projektet Realkompetenceløft til Vækst

Projektet Realkompetenceløft til Vækst har fokuseret på kompetenceudvikling i relation til arbejdslivet. Der har i den forbindelse været særligt fokus på realkompetencevurdering og praksisrelaterede uddannelsesforløb.

Projektets overordnede mål kan på baggrund af projektbeskrivelsen (CELF 2007) beskrives således (Husted 2009):

- At udvikle og afprøve redskaber til realkompetenceafklaring, som er operationelt anvendelige for især mindre virksomheder og deres kortuddannede medarbejdere. Målet er at tydeliggøre et uddannelsesbehov på en måde, som anerkender eksisterende kompetencer og dermed også har afsæt i en tydelig ressource-tilgang.
- At udvikle og afprøve metoder, som kan medvirke til at synliggøre og akkreditere den læring, der sker i forbindelse med den daglige opgaveløsning i især mindre virksomheder. Og videre i den forbindelse også at synliggøre, hvordan formel uddannelse og praksislæring gensidigt kan supplere hinanden. Det konkrete mål med denne metodeudvikling er endvidere at skabe mulighed for, at også mindre virksomheder kan gøre brug af de fleksible afholdelsesformer, som kan etableres i det formelle uddannelsessystem.
- At udvikle og gennemføre både generelle og fagspecifikke uddannelsesforløb, der med udgangspunkt i såvel en realkompetencetilgang som i mulighederne for at supplere en ikke-formel praksislæring. Det konkrete mål med dette udviklingsarbejde er først og fremmest at motivere kortuddannede til videre efteruddannelse, som har fokus på eksisterende ressourcer og læringsmulighederne via den daglige opgaveløsning.

- At styrke uddannelsessidens kompetencer i forhold til at supplere og institutionalisere den læring, som foregår internt i virksomhederne. Det konkrete mål med denne kvalificering er at forankre og institutionalisere den viden og erfaring, som oparbejdes via projektet.

Baggrunden for projektet er en flerårig erfaring om, at mindre virksomheder kun i meget lille omfang gør brug af de forskellige uddannelsesstilbud, som fx SOSU skolerne (social- og sundhedsuddannelser) og EUC skolerne (erhvervsuddannelsescentre) udbyder. Dette skyldes bl.a. en række strukturelle og kulturelle hindringer, men det skyldes i høj grad også medarbejdernes relativt ringe motivation for at deltage i efteruddannelse. Mange ufaglærte og kortuddannede medarbejdere har flere negative erfaringer med skole og uddannelse og ser således ikke umiddelbart efteruddannelse som et attraktivt gode (Illeris 2006).

Projektet Realkompetenceløft til Vækst har haft som intention at bryde disse negative erfaringer ved at synliggøre, at fortsat læring og efteruddannelse meget vel kan ske med afsæt i de værdifulde erfaringer, man allerede har gjort sig i job og fritidsliv. Projektet sigter således mod – med afsæt i forskellige former for realkompetenceafklaring og -vurdering – at knytte arbejdslivet og den konkrete uddannelsespraksis tættere sammen. Ideen er at øge medarbejdernes motivation for læring og uddannelse via den anerkendelse, som kan ligge i at afdække medarbejderens aktuelle realkompetenceprofil, herunder akkreditering af den læring, som løbende sker via arbejdslivet.

### Realkompetencer – hvad er det?

Realkompetencer beskrives i litteraturen – og i projektet Realkompetenceløft til Vækst – som "alt det du kan". En persons realkompetencer kan således beskrives som et samlet billede af alle de kvalifikationer, viden, færdigheder og kompetencer, som en person har erhvervet sig via både uddannelse, job, familie- og fritidsliv. Afklaring og vurdering af en persons realkompetencer baserer sig således på en antagelse om, at kompetencer erhvervet via uformelle såvel som formelle læringssituationer er lige værdifulde (Hauch & Jørgensen 2005).

Realkompetence*afklaring* kan ses som en beskrivelse og evaluering – typisk i dialog med uddannelsesvejleder, kolleger eller HR-konsulent – af en persons realkompetencer. Realkompetenceafklaring kan således indebære både kortlægning og mere eller mindre formel vurdering af, i hvilken grad man mestrer de identificerede kompetencer. En realkompetenceafklaring vil i praksis typisk ske i forhold til en referenceramme, fx personens aktuelle jobkrav, uddannelsesønsker og/eller afsøgning af nye job- og uddannelsesmuligheder.

Realkompetence*vurdering* indebærer en direkte formel vurdering af en persons reelle kompetencer set i relation til konkrete job- eller uddannelseskrav. Realkompetencevurdering finder typisk sted i forbindelse med ansøgning om merit i relation til en konkret uddannelse.

I nærværende rapport bruges med reference til CELF's projektbeskrivelse generelt betegnelsen realkompetence*afklaring* for den vifte af forskellige aktiviteter vedr. kortlægning, beskrivelse og evaluering af medarbejderes realkompetencer, som er sat i værk i projektet. I en stor del af den litteratur, som evalueringen bygger på, kan man imidlertid opleve, at begreberne realkompetenceafklaring og realkompetencevurdering anvendes nærmest synonymt. Dette forhold afspejler sig således også i nogen grad i denne rapport.

Der har deltaget ni uddannelsesinstitutioner – SOSU og EUC skoler – fra Region Sjælland i projektet Realkompetenceløft til Vækst. De ni uddannelsesinstitutioner har hver især samarbejdet med en eller to mindre virksomheder – i alt 14 virksomheder. Samarbejdet er typisk foregået således, at uddannelseskonsulenter fra SOSU eller EUC i samarbejde med virksomhedens ledelse og en gruppe medarbejdere har udviklet og gennemført forskellige former for realkompetenceafklaring. Herefter er der i de fleste tilfælde blevet tilrettelagt forskellige virksomhedsspecifikke udviklings- og efteruddannelsesforløb.

I det kommende kapitel gives der løbende eksempler på, hvordan der mere konkret har været arbejdet med realkompetenceafklaring, akkreditering af praksislæring, samt efteruddannelse.

En nærmere redegørelse for de aktiviteter, som er realiseret i forbindelse med projektet Realkompetenceløft til Vækst kan ses beskrevet i det notat, der er udarbejdet af konsulentfirmaet ARGO ved projektets afslutning i september 2009: "Projekt Realkompetenceløft til Vækst – Notat – Resultater og erfaringer fra skolernes arbejde i virksomheder" (Husted 2009) – samt i SOSU og EUC skolernes egne evalueringsnotater og rapporter.

### **Evalueringens fokus**

Den eksterne evaluering af projektet Realkompetenceløft til Vækst har været en integreret del af processen lige fra projektstart i efteråret 2007 til projektets afslutning i efteråret 2009. I samarbejde med projektledelsen er der blevet formuleret følgende fokus for evalueringen:

Hvilke muligheder og begrænsninger ses i forbindelse med:

- Udvikling og afprøvning af et redskab til realkompetenceafklaring, som kan anvendes af en kortuddannet målgruppe, og som lægger op til, at en efterfølgende opkvalificering kan ske såvel via det formelle efteruddannelsesforløb som via en ikke-formel praksislæring på egen arbejdsplads? Hvilken betydning har dette arbejde for en styrket kompetence på skolesiden?
- Udvikling og afprøvning af en række metoder til at synliggøre den praksislæring, som sker på virksomhedsplan, og dermed også en metode til at akkreditere denne læring, som en del af en systematisk opkvalificering for medarbejdersiden – og her i særlig grad den kortuddannede medarbejdergruppe? Hvilken betydning har dette arbejde for en styrket kompetence på skolesiden?

Under hvert af de to ovenstående evalueringsspørgsmål inddrages så vidt muligt erfaringer fra følgende tre interessentgrupper:

- Medarbejdere
- Virksomheder (uddannelsesansvarlige/ledere)
- Uddannelsesinstitutioner (konsulenter/undervisere)

## **Evalueringsaktiviteter og analyse**

Evalueringen er baseret på følgende aktiviteter:

- Interview med projektleder og styregruppemedlemmer ved projektets start
- Interview med udvalgte uddannelseskonsulenter fra de deltagende SOSU- og erhvervsskoler.
- Interview med uddannelsesansvarlige på udvalgte virksomheder
- Interview med medarbejderrepræsentanter på udvalgte virksomheder
- Løbende dialog med projektledelse, uddannelseskonsulenter fra de deltagende SOSU- og erhvervsskoler samt eksterne konsulenter (konsulentfirmaet ARGO).

Herudover har diverse procespapirer, arbejdsnotater, statusrapporter og referater fra projektprocessen indgået i evalueringen.

Interviewene er optaget på bånd og er med afsæt i det formulerede evalueringsfokus (jf. ovenfor) udarbejdet en deskriptiv tværgående analyse, som metodisk er inspireret af blandt andre Kirsti Malterud (Malterud 2003). Dette analysearbejde har resulteret i en række temaer og dilemmaer, som præsenteres og diskuteres i nærværende rapport.





## Kapitel 2

# Når kompetencer bliver synlige

Synliggørelse af medarbejdernes kompetencer har været et væsentligt afsæt for projektet Realkompetenceløft til Vækst. Intentionen har været, at det at sætte ord på de kortuddannede medarbejders *reelle* kompetencer kunne give anledning til anerkendelse og motivation i forbindelse med job og uddannelse. De kompetencer, som er søgt afdækket via realkompetenceafklaring, har været dem, som medarbejderne har erhvervet sig via både uddannelse, arbejds- og fritidsliv og dermed via både formelle og uformelle læreprocesser – herunder de processer man kunne kalde "praksislæring" på job. Dette kapitel sætter fokus på nogle af de muligheder og problemstillinger, som via projektet er blevet synlige i arbejdet med netop realkompetenceafklaring og den dertil relaterede akkreditering af praksislæring.

### Forskellige metoder til afklaring og vurdering

Der har i projektet været anvendt mange forskellige metoder til realkompetenceafklaring samt akkreditering af praksislæring. Som eksempler på spændvidden kan nævnes:

*Spørgeskemaer:* I flere projektforbøb er realkompetenceafklaringen sket ved forskellige former for spørgeskemaer. Mange har anvendt det netbaserede værktøj "Min kompetencemappe" (<http://minkompetencemappe.dk>). På flere af EUC virksomhederne er der fx udarbejdet virksomhedsspecifikke spørgeskemaer, som har fokuseret på helt konkrete kompetencemål i forhold til virksomhedens opgavevaretagelse. Spørgeskemaerne har herved fungeret som en systematisk tilgang, som har sikret en hvis ensartethed samt mulighed for kvantitativ opgørelse. På både SOSU og EUC virksomheder er spørgeskemaerne i flere sammenhænge suppleret med en eller flere af de nedenstående metoder.

*Interviews:* I nogle sammenhænge er realkompetencevurderingen sket helt eller delvist via interviews. Der har her typisk været fokus på den enkelte medarbejders ønsker, perspektiver og nuanceringer.

*Dialog med vejleder:* Uddannelsesinstitutionernes vejledere/konsulenter har spillet en aktiv rolle i en stor del af realkompetenceafklaringsprocesserne. Enten som sparringspartnere i forbindelse med udfyldning af skemaer eller som direkte facilitatorer i forhold til medarbejdernes beskrivelse og vurdering af egne kompetencer. På en af SOSU virksomhederne er der fx ble-

vet arbejdet med fotos af jobsituationer – fotos som via dialog mellem medarbejder og vejleder har givet anledning til fælles beskrivelse og vurdering af medarbejderens kompetencer i relation til helt konkrete praksissituationer.

*Dialog i grupper:* I nogle forløb er medarbejdergruppen blevet inddraget som en aktiv ressource i den gensidige realkompetenceafklaring. Der har således været arbejdet målrettet med værktøjer som fx "kompetenceportrætter" og et spil til synliggørelse af medarbejderkompetencer i relation hverdagens jobfunktioner. Intentionen har været, at medarbejderne via dialog med kolleger kunne få blik for deres egne kompetencer i relation til de aktuelle jobsituationer<sup>1</sup>.

## Overblik, afklaring og udvikling

Når man spørger virksomheder og uddannelsesinstitutioner, tegner der sig et billede af, at formålet med de forskellige anvendte former for realkompetenceafklaring har spændt vidt. På nogle virksomheder, typisk EUC virksomheder, har det været et erklæret mål at skaffe sig et **overblik** mhp. strategisk kompetenceudvikling og/eller øget fleksibilitet i opgaveløsningen. Som en uddannelsesansvarlig udtrykker det:

*"Hvis vi har det her overblik, og hvis vi så får øje på, at medarbejderne kan mere end vi ved, betyder det jo, at de måske kan bruges flere steder i produktionslinjen – og det vil give langt større fleksibilitet ved fravær og sygdom – og forhåbentlig også større tilfredshed hos den enkelte medarbejder"*

(uddannelsesansvarlig, EUC virksomhed)

Andre steder har formålet snarere været at delagtiggøre medarbejderne i en dialog om, hvilke kompetencer der synes relevante i forskellige jobfunktioner – eller at støtte medarbejderne i en **afklaring** af egne uddannelses- og jobønsker, fx i forbindelse med almen kompetenceudvikling eller, som det skete i et enkelt tilfælde, i forbindelse med en fyringsrunde.

Endelig er der eksempler på, at realkompetenceafklaring i langt overvejende grad har handlet om at anerkende og dermed motivere i forhold til medarbejdernes daglige jobfunktion og faglige **udvikling**. Dialogen om realkompetencer har således handlet om at understøtte medarbejderen i at få øje på alt det, han eller hun allerede har lært i praksis, og hvordan denne læring kunne suppleres og evt. gøres til en ressource for kollegerne. I nogle situationer har der været særligt fokus på at synliggøre de mange læringsmuligheder, som kan ligge i den daglige jobvaretagelse, men som ikke nødvendigvis italesættes eller udnyttes. Der har her fx været arbejdet med spørgsmål som: Hvad lærer jeg i mit arbejde? Hvad lærer jeg af mit arbejde? Hvad lærer mit arbejde af mig? De sidstnævnte eksempler stammer alle fra SOSU virksomheder og er typisk karakteriseret ved, at man her har søgt at indfange læringens situerede karakter ved at tage afsæt i meget konkrete praksissituationer og herudfra tale om kompetencer. Projekterne har således søgt at imødekomme den udfordring, som en del forsknings- og udviklingsarbejde i relation til realkompetenceafklaring og -vurdering allerede har peget på, nemlig spørgsmålet om, hvordan man mest hensigtsmæssigt *beskriver* kompetencer. Udfor-

---

<sup>1</sup> En mere uddybende beskrivelse af de forskellige metoder og tilgange kan findes i evalueringsnotatet fra konsulentfirmaet ARGO (Husted 2009) og i skolernes egne evalueringsnotater.

dringen med at sætte ord på kompetencer gælder i særlig grad de former for kompetencer, som betegnes "bløde", "personlige" eller som er knyttet til bestemte kontekster og jobsituationer (Björnavåld 2001; Andersson et al. 2004).

## Realkompetenceafklaring opleves positivt

Når man spørger til henholdsvis medarbejdernes, virksomhedernes og skolernes (SOSU og EUC) erfaringer med realkompetenceafklaring og akkreditering af praksislæring, tegner der sig overordnet set et positivt billede. De involverede vurderer generelt, at processerne er forløbet godt, og at der har været gode muligheder for både inddragelse og anerkendelse. De positive erfaringer kan henføres til flere meget forskellige forløb, dvs. både forløb, som primært har fokuseret på specifikke jobkompetencer og forløb, der har været mere åbne i deres tilgang.

Tre forskellige medarbejdere siger fx:

*"Jeg synes, det har været helt fint, at få det ned på papir. Man ved det jo godt, men det er rart at kunne se det sådan her."*

(medarbejder, EUC virksomhed)

*"Det har været svært, men en meget nyttig proces. Jeg er kommet til at tænke over mange ting, som jeg faktisk kan og har lært, men som jeg ikke lige går og tænker på i dagligdagen."*

(medarbejder, SOSU virksomhed)

*"Jeg tror, at vi alle sammen fik øje på, at vi kunne meget mere, end vi troede. Og jeg ved da i hvert fald, at der nu er meget, som jeg godt kunne tænke mig at lære af mine kolleger".*

(medarbejder, SOSU virksomhed)

En af de adspurgte ledere oplever også meget tydeligt, at der har været tale om konstruktive processer. En af lederne betoner de gevinster, der har været for arbejdspladskulturen:

*"Det har virkelig været positivt, at opleve at medarbejderne er gået ind i det på den måde og har støttet hinanden – både i afklaringerne og i kurset. Det tror jeg virkelig, vi får glæde af i hverdagen – og det er jo det allervigtigste for mig, at her er rart at være. At vi er en god arbejdsplads."*

(leder, SOSU virksomhed)

To uddannelsesansvarlige oplever ligeledes, at der har været tale om positive forløb, men at det endnu er for tidligt at sige noget om betydningen af arbejdet med realkompetenceafklaring. De sætter i stedet ord på deres forventninger til sådanne processer:

*"Det betyder da meget for os, at vi kan støtte medarbejderne i deres faglige og personlige udvikling. Det tror jeg helt sikkert, vi får en bedre arbejdsplads og dygtigere og mere engagerede medarbejdere ud af. Så jeg kan godt se ideen i det her. Både det at få overblik over kompetencer og det at medarbejderne får mulighed for mere uddannelse."*

(uddannelsesansvarlig, EUC virksomhed)

*"Det vil være alt for smaltsporet kun at se det i lyset af, hvad vi skal bruge af arbejdskraft og kvalifikationer. Vi har også brug for medarbejdere, der uddanner sig – og det tænker jeg, at det her kunne være starten på. Så er det jo bare uheldigt, at vi lige nu ikke har pengene til mere uddannelse, men det kommer vel igen."*

(uddannelsesansvarlig, EUC virksomhed)

Undervisere og konsulenter fra både SOSU og EUC skolerne oplever generelt set også, at udbyttet af processerne har været positivt. Som det vil fremgå af de kommende afsnit har forløbene selvfølgelig også været præget af både praktiske, organisationskulturelle og strukturelle udfordringer, ligesom det ikke er alle medarbejdere, der har udtrykt samme begejstring for at skulle i gang med et afklaringsforløb. Undervisere og konsulenter er dog enige om, at der kan gives mange eksempler på positive og konstruktive forløb:

*"Jeg oplever helt klart, at det er blevet taget godt imod. Der var selvfølgelig noget skepsis i starten: Hvad skal det her nu bruges til? osv. Men vi har gjort virkelig meget ud af at forklare om formålet. Og så betyder det noget, at vi har været der, tror jeg – altså mens de har udfyldt skemaet. Vi kunne i al fald mærke, at dem, der havde været bekymrede, faldt helt ned, og vi fik en rigtig fin proces."*

(underviser, EUC uddannelse)

*Det er meget værdifuldt for specielt de mindre virksomheder. Vi kan jo se, at medarbejderne vokser af det, og det giver dem også nye muligheder!*

(underviser, SOSU uddannelse)

Netop processen, som der henvises til i citatet, betegnes også af andre, som et meget vigtigt aspekt. En konsulent siger fx:

*"Det allervigtigste jeg har lært i det her, det er at give plads til processen. Det handler ikke bare om det færdige produkt. Det er utrolig vigtigt med tid til afklaring og refleksion undervejs. Det er her alle de gode tanker kommer. Når først beskrivelsen er på papir, så er det som om, der ikke rigtig er mere at diskutere. Og det er altså processen, der er den vigtigste for medarbejderen. Selvfølgelig kan produktet også have sin funktion. Men processen må vi altså prioritere."*

(konsulent, EUC skole)

Mange udtalelser tyder altså på positive erfaringer. Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst underbygger således tidligere forsknings- og udviklingsarbejders erfaring om realkompetenceafklaring som en konstruktiv anledning til at skabe sig overblik over en medarbejdergruppes kompetencer (Skule & Ure 2004; Røstad & Storli 2006; Carøe & Bottrup 2007) og som anledning til at motivere til videre uddannelse (Nordentoft 2003; Skule 2004). Herudover henleder erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst opmærksomheden på realkompetenceafklaringsprocessernes potentielle betydning for udvikling i organisationen, det være sig udvikling af kollegiale relationer, faglighed eller arbejdspladskultur. Denne pointe tages op igen senere.

Endelig må man være opmærksom på, at selvom de valgte citater ovenfor alle fokuserer på positive aspekter ved realkompetenceafklaring, giver de ligesom i flere af de refererede forsknings- og udviklingsarbejder også anledning til at få blik for realkompetenceafklaringsprocessernes udfordringer og vanskeligheder. Det er således væsentligt at være opmærksom på de udsagn, som nuancerer billedet af erfaringerne med synliggørelse og akkreditering af kompetencer. Det er disse nuancer, der er fokus på i det kommende afsnit.

## Processen kan opleves forskelligt

I interviewene med både virksomheder, uddannelsessteder og medarbejdere bliver det udover de positive erfaringer nævnt, at arbejdet med realkompetenceafklaring til tider *kan* være både svært, bureaukratisk, unødvendigt og måske ligegyldigt.

*En svær proces:* Realkompetenceafklaring kan ifølge flere medarbejdere være svært. De medarbejdere, som har deltaget i lange grundige realkompetenceafklaringsprocesser, som har handlet om at "gå helt tilbage" og samle op på og dokumentere, hvad man har lært sig gennem årene, er enige om, at processen kræver meget tid. Hvis man tilmed har ringe læse- og skrivkundskaber og måske har dansk som sit andet sprog, kan det være en meget svær proces, som kræver støtte og vejledning. Flere giver udtryk for, at det har været sliddet værd, og at de virkelig er glade for resultatet, mens andre nævner, at de synes, processen kræver en for stor indsats i forhold til udbyttet.

*En bureaukratisk proces:* I tråd med ovenstående og i lighed med tidligere erfaringer (Carøe & Bottrup 2007) nævner enkelte medarbejdere og undervisere/konsulenter, at realkompetenceafklaringsprocessen også indeholder et bureaukratisk aspekt. Specielt det omfattende detektivarbejde mhp. at skaffe dokumentation for erhvervede kompetencer samt de nogle gange lidt for omstændelige spørgeskemaer bliver nævnt. Det er således værd at være opmærksom på, at selv om flere betoner det konstruktive udbytte af realkompetenceafklaring, *kan* det være en bureaukratisk og for nogle medarbejdere også vanskelig proces. De medarbejdere, som har deltaget i mindre omfangsrige afklaringsprocesser – dvs. typisk de processer, hvor der har været fokuseret på et mindre sæt af kompetencer, og/eller som har prioriteret dialog og italesættelse frem for præcis afklaring og vurdering – har selvsagt ikke i samme omfang gjort sig erfaringer med afklaringsbureaukratiet.

*En unødvendig proces:* I interviewene med medarbejderne kommer de i et par enkelte tilfælde frem, at processen har været fin og konstruktiv – specielt på det kollegiale plan. Selve produktet – den personlige afklaring – opleves imidlertid som unødvendig:

*"Det har da været ok, men jeg synes som sådan ikke rigtig, at jeg har fået noget ud af det (realkompetenceafklaring red.). Jeg tror ikke som sådan, at jeg kan bruge det til noget. Men samværet med kollegerne undervejs og kurset, det har jo været rigtig godt."*

(medarbejder, SOSU virksomhed)

*En ligegyldig proces:* Endelig er der enkelte medarbejdere, der nævner, at processen efter deres vurdering nærmest har været ligegyldig. Selve processen med udfyldning af afklaringskemaer eller lignende har ifølge medarbejderne været tilrettelagt på en fornuftig måde. Udbyttet har imidlertid slet ikke levet op til det, man var stillet i udsigt – det handler typisk om lovning på efteruddannelse. Processen kommer dermed til at fremstå som ligegyldig eller måske direkte demotiverende:

*"Jamen, der er jo ikke kommet noget ud af det. På den måde har det jo sådan set været ligegyldigt, at vi har gjort det. Jeg ved ikke, om det ligefrem har været spild af tid. Men det flytter jo ikke rigtig noget..."*

(medarbejder, EUC virksomhed)

*"Jeg synes faktisk, det har været rigtig nyttigt, at få tegnet det her billede for mig selv: Hvad kan du egentligt? Og hvor ligger dine styrker? Det er jo ikke nyt, og jeg er som sådan ikke blevet overrasket over noget undervejs, men jeg tror, det kan være rigtig nyttigt at afklare sådan noget her med sig selv. Men jeg tror også, at jeg havde forventet, at der så skulle komme noget ud af det. Og det er jo ikke rigtig sket. Jeg ville gerne på det kursus der, men fik at vide at det lå på et ubensigtsmæssigt tidspunkt, og så har jeg ikke rigtig hørt mere siden..."*

(medarbejder, EUC virksomhed)

Der tegner sig altså et billede af forskellige værktøjer til realkompetenceafklaring og/eller akkreditering af praksislæring som *kan* noget i forhold til anerkendelse af medarbejdernes brede kompetenceprofil. Flere medarbejdere peger fx på, at de har oplevet processen og i særdeleshed dialogen med kolleger og/eller vejleder, som meget konstruktiv og værdifuld. Samtidig er erfaringen den, at realkompetenceafklaring kan være særdeles tidskrævende og bureaukratisk i sin form og således i nogle tilfælde give anledning til oplevelse af ligegyldige processer eller måske ligefrem resultere i skuffede forventninger. Her er det selvfølgelig væsentligt at være opmærksom på, at der i projektet Realkompetenceløft til Vækst har været arbejdet med *flere forskellige* metoder til realkompetenceafklaring, og at disse metoder er blevet bragt i spil på vidt forskellig vis i vidt forskellige virksomhedskulturer og kontekster. Ovenstående siger derfor på ingen måde noget generelt om alle former for værktøjer. Erfaringerne kan blot være med til at belyse, hvordan processerne *kan* opleves i *nogle* sammenhænge.

Hvis man skal forsøge at forstå, hvorfor erfaringsbilledet tager sig ud, som det gør, kan man fokusere på flere forskellige kontekstuelle faktorer. Nedenfor har vi søgt at beskrive to af de temaer, som øjensynligt kan være med til at forklare og nuancere en del af de indsamlede erfaringer. Det drejer sig om følgende temaer:

- Realkompetenceafklaring – et værktøj med mange formål
- Realkompetenceafklaring – en medspiller i organisationen

## **Realkompetenceafklaring – et værktøj med mange formål**

Hvordan kan man forklare, at erfaringer med realkompetenceafklaring via godt tilrettelagte processer og på baggrund af gode intentioner kan opleves som værende både meget givtige og nærmest ligegyldige?

En af forklaringerne må kunne findes i de mange forskellige og til tider modsatrettede formål, som øjensynligt søges realiseret i selve realkompetenceafklaringsprocessen. Virksomheder og skoler taler som nævnt fx om realkompetenceafklaring og akkreditering af praksislæring som anledning til både overblik, afklaring og udvikling. Denne erfaringer er ikke unik for projektet Realkompetenceløft til Vækst men kan genfindes i mange andre projekter. I litteraturgennemgangen (jf. appendiks til denne rapport.) oplistes således en lang række af de formål, som både i praksis og policy-dokumenter afspejler sig i arbejdet med realkompetenceafklaring. Ser man det fra individets side kan realkompetenceafklaring og -vurdering fx både være anledning til at få lettere adgang til uddannelsessystemet og anledning til anerkendelse af erfaringer og præstationer. Fra uddannelsesinstitutionens side kan realkompetenceafklaring handle om effektivisering af uddannelser men også om motivering af studerende. Og endelig

kan arbejdspladserne fx se en pointe i at bruge realkompetenceafklaring til at skabe overblik over den samlede kompetenceressource eller som afsæt for strategisk uddannelsesplanlægning (Røstad & Storli 2006; Nordentoft & Aagaard 2008). Dette er blot et udsnit af de potentielle formål, som ofte ses søgt realiseret gennem en og samme proces – således også i projektet Realkompetenceløft til Vækst.

I litteraturen men også konkret i projektet Realkompetenceløft til Vækst kan man erfare, at disse forskellige formål kan give anledning til forskellige former for "spændinger" i praksis. Fx opstår der en delvis interesse modsætning mellem virksomhedens behov for vurdering af (real)kompetencer i relation til konkrete arbejdsprocesser, og uddannelsesinstitutionernes og medarbejdernes ofte mere brede perspektiv og deres dertil hørende ønsker om uddannelse og/eller personlig udvikling. Gennem interviewene med medarbejdere, skoler og virksomheder i projektet kommer det fx flere gange frem, at både medarbejdere og virksomhedens ledelse ønsker at medtænke begge perspektiver. Som nævnt tidligere fortæller de interviewede imidlertid også, at det i praksis i projektet flere gange er gået således, at virksomheden til syvende og sidst har været nødt til at prioritere kompetenceoverblik og fleksibilitet i relation til optimal udnyttelse af medarbejdere og derfor ikke altid har haft mulighed for at efterkomme de oprindelige intentioner om efteruddannelse af både faglig og almen karakter. Denne tendens er åbenlyst blevet forstærket af den lavkonjunktur, som kom til at præge sidste del af projektperioden.

Det drejer sig her om virksomheder, hvor medarbejderne giver udtryk for, at de havde fået opfattelse af, at realkompetenceafklaringen skulle bruges som anledning til planlægning af individuel kompetenceudvikling og/eller nye muligheder på jobbet. I stedet er erfaringen blevet, at hverdagen fortsætter som den plejer, og at der med henvisning til øget konkurrence og generelle lavkonjunkturer, ikke kan skabes rum til efter- og videreuddannelse. I sådanne tilfælde giver realkompetenceafklaring altså ikke anledning til øget motivation til job og uddannelse – snarere tværtimod. Flere fortæller således om en motivation *forud* for realkompetenceafklaringen – en motivation som i takt med processens fremdrift er ebbet ud og måske lige frem har bidraget til negative forventninger:

*"Jeg synes faktisk, det lød spændende. Jeg ville godt lære noget nyt. Engelsk måske. Nogle gange må jeg jo få de andre til at læse det, der bliver hængt op. Jeg kan ikke ret meget engelsk. Men det blev altså heller ikke til noget i denne omgang".*

(medarbejder, EUC virksomhed).

*"Det var da fint nok med det skema der (realkompetenceafklaring red.). Det synes jeg. Jeg ville da rigtig gerne lære noget mere om de processer der, så jeg måske kunne klare nogle ting selv, hvis den her bane (produktionslinje red.) fx gik i stykker. Men lige nu står jeg bare og laver det her, fordi vi mangler en mand. Og jeg kommer nok heller ikke på kursus i denne omgang. Men det har vi jo prøvet før..."*

(medarbejder, EUC virksomhed).

Der tegner sig således et billede af, at man både som virksomhed og som uddannelsesinstitution må søge at italesætte de forskellige formål, intentioner og forventninger, som øjensynligt bringes i spil i forbindelse med en realkompetenceafklaring. For at sikre den bedst mulige proces, bliver det åbenlyst af betydning, at man både forud, under og efter reflekterer over, hvad det væsentligste formål med afklaringen ideelt set er, og så samtidig fokuserer på, hvordan processen kommer til at udfolde sig og dermed hvilke formål, som reelt set realiseres i

praksis. Det kan således blive nødvendigt at foretage justeringer og præciseringer undervejs i processen for at understøtte, at medarbejdere kan opleve processen så meningsfuld og reel som mulig.

## Realkompetenceafklaring – en medspiller i organisationen

Når man skal søge at forklare forskellige medarbejders, ledes, underviseres og konsulenter *forskellige* erfaringer med realkompetenceafklaring er det væsentligt at være opmærksom på, at realkompetenceafklaring ikke foregår i et vakuum. De processer, som er etableret i projektet Realkompetenceløft til Vækst, er alle foregået i en konkret organisation. Der er derfor en række konkrete kontekstuelle forhold, som så at sige spiller med i processen. Der er tale om samspil, som mere eller mindre tilsigtet kommer til at influere på processen og således danne klangbund for de forskelligartede erfaringer, som er trukket frem i de tidligere afsnit.

Et eksempel på dette er et af de konkrete forløb på SOSU området. Her giver lederen fx tydeligvis udtryk for, at hun ikke direkte havde efterlyst en realkompetenceafklaring. Da tilbuddet om at deltage i projektet kom, så hun det ikke desto mindre som et godt tilbud, der bl.a. kunne tjene som anledning til kompetenceoverblik og målrettet efteruddannelse, men som i mindst ligeså høj grad kunne give anledning til at styrke medarbejdernes indbyrdes relationer og samarbejde. Virksomheden var på det tidspunkt i en situation, hvor der i den grad var brug for at udvikle de indbyrdes kollegiale relationer og højne det faglige niveau. Realkompetenceafklaringen blev dermed *en anledning*. Fx valgte man at foretage en realkompetenceafklaringsproces, som blandt andet indeholdt teamdage og dialoggrupper blandt medarbejderne. Herudover iværksatte man et efteruddannelseskursus for alle medarbejdere. Modsat nogle af de oprindelige og mere formelle begrundelser for arbejdet med realkompetenceafklaring (jf. evt. appendiks til denne rapport) – nemlig muligheden for at afkorte efter- og videreuddannelsesforløb – var det i denne virksomhed slet ikke på tale at afkorte kurset for de medarbejdere, hvis realkompetenceafklaring viste, at de ikke behøvede at lære sig netop dette eller hint. Det var derimod et bevidst valg fra ledelsens side, at alle medarbejdere skulle på *hele* kurset sammen for netop at styrke de kollegiale relationer og det fælles faglige niveau. I interviewene med medarbejderne er der ingen tvivl om, at kurset har haft en sådan betydning i organisationen:

*"Det bedste ved det her forløb, det har helt klart været kurset. Det har været fantastisk at opleve hinanden i den sammenhæng. Det har virkelig styrket os som medarbejdergruppe. Det ville selvfølgelig have været rigtig godt, hvis vi alle sammen kunne have været på det samme hold. Den der fælles erfaring betyder virkelig meget. Men så kunne hverdagen selvfølgelig ikke køre herhjemme. Så sådan er det bare. Men det har været virkelig godt for os som gruppe."*

(Medarbejder, SOSU-virksomhed)

Det, der er karakteristisk for dette forløb er, at realkompetenceafklaring ikke er blevet brugt som en meget eksakt måling men derimod som en facilitator i en proces, som har handlet om at sætte fokus på arbejdets faglighed, på de interkollegiale ressourcer og på fortsat udvikling i jobbet.



I et andet eksempel understreger medarbejderne ligeledes, at specielt de fælles kurser har været givtige for medarbejdergruppen – og på den måde er kommet til at indgå i den udvikling, organisationen allerede var i færd med. Medarbejderne i denne virksomhed arbejder typisk alene, og det at være på kursus sammen blev derfor en god anledning til at lære sine kolleger at kende og dermed styrke følelsen af at være en fælles virksomhed. En sådan følelse gør det fx langt lettere at ringe til hinanden i hverdagen, hvis man har brug for hjælp eller konkrete sparring. I modsætning til det foregående eksempel har man i denne virksomhed bevidst valgt, at medarbejderne efterfølgende kun skulle følge de kursusmoduler, som de ifølge realkompetenceafklaringen havde behov for. Denne fremgangsmåde har medarbejderne været glade for. En af medarbejderne nævner fx, at hun ikke er vild med at sidde på skolebænken alt for længe af gangen, og at det kan virke demotiverende på hende at lære noget, hun allerede kender til. Selvom realkompetenceafklaringsprocessen i denne virksomhed således *har* haft en betydning for det efterfølgende kursusforløb, er det tydeligt, at medarbejderne også her betoner det kollegiale udbytte og forløbets betydning for virksomheden og det fremtidige samarbejde, som det mest væsentlige:

*"Det har betydet rigtig meget for mig at jeg har lært mine kolleger at kende på den måde. Vi har virkelig grinet sammen."*

(medarbejder, SOSU virksomhed)

Erfaringerne fra et par af de konkrete cases peger således på, at skolernes tilbud om deltagelse i et projekt om realkompetenceafklaring, akkreditering af praksislæring og tilpasset uddannelse er blevet set som en konkret lejlighed til at understøtte udvikling af interne kollegiale relationer og faglig dialog medarbejderne imellem. Projekt Realkompetenceløft til Vækst er således blevet en medspiller i organisationens organisatoriske udviklingsprocesser og dermed i nogle sammenhænge et bevidst tiltag fra lederens side med det formål at styrke især arbejdspladskulturen.

Erfaringen om, at realkompetenceafklaringsprocesserne spiller sammen med den aktuelle organisatoriske virkelighed, kommer ligeledes til udtryk i en hel anden sammenhæng. På en af de deltagende produktionsvirksomheder havde man fx besluttet at anvende realkompetenceafklaring som en anledning til at skabe overblik over skjulte kompetencer og dernæst opkvalificere medarbejderne på en sådan måde, at de udgjorde en mere fleksibel arbejdskraft, dvs. kunne varetage flere forskellige funktioner i produktionskæden. Man ville desuden lægge vægt på medarbejdernes individuelle efteruddannelsesønsker mhp. i almindelighed at styrke medarbejdernes almene og faglige kompetencer og i særdeleshed at øge jobmotivation og medansvar. Midt i forløbet blev virksomheden imidlertid ramt af nedskæringer og måtte fyre en stor gruppe af de kortuddannede medarbejdere, som oprindeligt deltog i projektet Realkompetenceløft til Vækst. Virksomheden valgte derfor at ændre lidt i projektforløbet. I stedet for at bruge realkompetenceafklaring som anledning til overblik og uddannelse, tilbød man de fyrede medarbejdere en realkompetenceafklaring samt dialog med vejledere fra EUC, som en hjælp til at komme videre i nyt job. Det har endnu ikke været muligt at vurdere, hvad denne proces har betydet for de fyrede medarbejdere.

Pointen her er således ikke at sige noget om betydningen af et konkret tiltag. Pointen er snarere at konstatere, at værktøjer til afdækning af realkompetencer og praksislæring ikke "er noget i sig selv". De vil altid tolkes og anvendes ind i virksomhedens aktuelle virkelighed –

dvs. i relation til den aktuelle kontekst og dermed de konkrete forudsætninger for organisatoriske udviklingsprocesser.

## **Det målrationelle afsæt – et procesorienteret udbytte**

Som afrunding på den ovenstående diskussion af forskellige erfaringer med netop realkompetenceafklaring er det relevant at være opmærksom på samspillet mellem processernes ofte målrationelle afsæt og den efterfølgende mere "irrationelle" proces.

Den begrundelse, som hyppigst bliver anvendt i forbindelse gennemførelse af forskellige former for realkompetenceafklaring, er nemlig ønsket om *overblik* over medarbejdernes kompetencer og et deraf følgende mere *systematisk* arbejde med medarbejdernes kompetenceudvikling (Björnavåld 1997a; Björnavåld 2001; Husted 2009). Der er altså typisk tale om en meget *rational* argumentation. Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst viser imidlertid, at der i praksis typisk er tale om en langt mere "irrationel" brug af selve realkompetenceløftprocessen. Eller rettere: Erfaringer viser, at realkompetenceafklaring – mere eller mindre bevidst – ofte får en langt mere *procesorienteret* funktion. Fx der hvor realkompetenceafklaringsarbejdet italesættes som anledning til at skaffe sig overblik over medarbejdernes kompetencer og dernæst i praksis i mindst ligeså høj grad anvendes til at styrke den interne faglige og kollegiale dialog.

Formålet med evalueringen er ikke at pege på, at det er ukonstruktivt at anvende realkompetenceafklaring mere procesorienteret. Intentionen er snarere at henlede opmærksomheden på, at det ser ud til, at der hvor realkompetenceafklaring udelukkende er foregået med en rationel optimering for øje, der har processen set fra et medarbejdersynspunkt ikke været optimal. Det er typisk i disse forløb, hvor medarbejderne påpeger, at udbyttet har været minimalt, eller hvor de måske ligefrem har oplevet ikke at få det, de var blevet lovet - fx fordi virksomheden pga. nedskæringer eller konkrete praktiske forhold ikke har kunnet opfylde de efteruddannelsesforløb, som medarbejderne forud for realkompetenceafklaringen var blevet stillet i udsigt

Herudover er det intentionen at henlede opmærksomheden, at det ser ud til, at der, hvor man i mindre grad har fokuseret på den direkte og kausale kobling mellem realkompetenceafklaring og fortsat uddannelse – dvs. der hvor man har tillagt realkompetenceafklaringsprocessen betydning i sig selv – har opnået flest positive erfaringer. Hvis man således ikke udelukkende går efter en specifik kompetencemåling, men derimod søger at understøtte en mere læringsorienteret proces, kunne det således se ud til, at det både fra virksomhedernes og fra skolerne side kunne give mening at videreudvikle de muligheder for fælles kompetenceudvikling samt udvikling af samarbejdskultur og struktur, som arbejdet med realkompetenceafklaring kan give anledning til. Hertil kommer de eksplicite muligheder for undervejs at kaste lys på og bevidst arbejde med de konkrete muligheder for praksislæring.



## Kapitel 3

### Læring i praksis

I projektet Realkompetenceløft til Vækst har der sideløbende med arbejdet med realkompetenceafklaring været fokus på *praksislæring*. Dette kapitel beskriver de muligheder og begrænsninger, som projektdeltagerne har oplevet i forbindelse med dette arbejde.

#### **Akkreditering af og uddannelse gennem praksislæring**

I projektet har arbejdet med praksislæring haft to dimensioner:

For det *første* har man ønsket at akkreditere den praksislæring, som åbenlyst må finde sted via deltageres daglige arbejde. Formålet har været dels at give medarbejderne anerkendelse for det, de lærer sig via den daglige opgavevaretagelse, og dels at undersøge, om medarbejderne via praksis rent faktisk havde erhvervet sig kompetencer, som kunne give anledning til at afkorte ordinær efter- og videreuddannelse. Erfaringer fra dette arbejde er beskrevet i det foregående kapitel.

I nærværende kapitel sættes således fokus på den *anden* dimension af projektets arbejde med praksislæring, nemlig arbejdet med at synliggøre, hvordan formel uddannelse og praksislæring gensidigt kan supplere hinanden.

Projektet Realkompetenceløft til Vækst har således også fokuseret på at skabe nye relationer mellem de mindre virksomheder og uddannelsesstederne – dvs. SOSU og EUC skolerne. Intentionen har blandt andet været at skabe basis for nye og forhåbentlig bedre uddannelsesforløb, som i særlig grad kunne motivere de kortuddannede medarbejdere. Der har været et konkret ønske om at udvikle kvalificerede uddannelsesforløb for en medarbejdergruppe, som ikke er uddannelsesvant og som i flere sammenhænge også har negative erfaringer med skoleuddannelse (Illeris 2006).

Ved projektets start udtrykte projektledelsen således ønske om, at der gennem projektet blev udviklet ideer til, hvordan man mere konkret kunne arbejde med praksisbaseret efteruddannelse. Man havde en formodning om, at der lå nogle uudnyttede muligheder i samarbejdet mellem skolerne og de mindre virksomheder. Disse muligheder kunne fx ligge i at udvikle nye former for efter- og videreuddannelsesforløb, som kunne tilpasses virksomheden bedst

muligt og således gøre brug af både mere formelle, måske virksomhedsforlagte forløb, men også mere praksisnære uddannelsesforløb, som direkte refererede til, inddrog og udfordrede medarbejdernes erfaringer. Det kunne fx handle om, at anlægsgartnere kunne træne og tillære sig ny kompetencer i den daglige praksis under vejledning af en erfaren EUC underviser. Det kunne også være særligt tilrettelagte forløb i ældreplejen, hvor medarbejdere i samarbejde med undervisere fra SOSU kunne udvikle deres kompetencer gennem fælles observation og refleksion over konkrete episode i dagligdagen osv. Projektledelsen har gennem projektet således søgt at skabe rum for at eksperimentere med læringsformer, som ikke nødvendigvis foregik som "kurser", men derimod i højere grad var en integreret del af praksis. Disse former for praksisbaseret efteruddannelse skulle adskille sig fra den daglige uformelle arbejdspladslæring, ved netop at have særlige læringsmål for øje.

Skolerne og virksomhederne kunne forud for projektstart fortælle om, at man allerede havde gode erfaringer med forskellige former for virksomhedstilpassede efteruddannelseskurser. Det kunne fx være kurser, der blev arrangeret som splitforløb, som fik en særlig toning i relation til den aktuelle virksomhed, eller som måske foregik på selve virksomheden. Karakteristisk for disse oftest anvendte former for virksomhedstilpassede forløb er, at de har været afholdt som forholdsvis traditionelle kurser på skolen eller i virksomheden.

## **Erfaringer med praksislæring og andre læringsrum**

Der er ingen tvivl om, at projektet Realkompetenceløft til Vækst har budt på nye og konstruktive erfaringer i relation til samarbejdet mellem skoler og virksomheder. Undervisere og konsulenter fra EUC nævner fx, at de i flere sammenhænge har fået lejlighed til at lave meget mere virksomhedstilpassede forløb, end det hidtil har været tilfældet. De har fx haft lejlighed til at tage afsæt i en medarbejdergruppe og en bestemt virksomhedskultur og på den baggrund tilrettelægge et kompetenceudviklingsforløb, som har været skræddersyet den enkelte virksomhed. Flere nævner også denne tætte dialog og sparring med virksomhedens ledelse og/eller uddannelsesansvarlige som en ressource.

*"Selvom vi selvfølgelig har samarbejdet med virksomheder før, er det nyt for os at være så tæt på processen. Det har virkelig været spændende, og vi har da lært rigtig meget, som vi tager med os i de nye forløb, som vi er i gang med nu."*

(underviser, EUC virksomhed)

Projektet Realkompetenceløft til Vækst har imidlertid ikke direkte budt på erfaringer med nye former for tilrettelagt praksislæring, sådan som det indledningsvist blev beskrevet af projektledelsen. I de tilfælde hvor der er blevet etableret konkrete uddannelsesforløb på baggrund af en realkompetenceafklaring, har der typisk været tale om forskellige former for kurser, temadage og workshops på virksomheden. Udover en enkelt virksomhed, hvor man har søgt at eksperimentere med, at medarbejderne er kommet i praktik hos hinanden for at lære nye arbejdsgange og udveksle erfaringer, har der ikke været arbejdet målrettet med at kvalificere den del af virksomhedens potentielle læringsmiljø, som er forbundet med den daglige opgavevaretagelse.

Årsagerne til, at man primært har anvendt de mere velkendte former for virksomhedstilpasset efteruddannelse og kun i mindre grad har søgt at inddrage det, man kunne kalde virksomhe-

dernes læringsrum, er mange. I nedenstående nævnes en række af de bevæggrunde, som trækkes frem af både medarbejdere, uddannelsesansvarlige, ledere samt undervisere/konsulenter fra skolerne:

*Det er attraktivt at komme på kursus:* Man kan ikke komme uden om, at flere medarbejdere eksplicit nævner, at de ser kurser som et attraktivt gode. Selvom flere giver udtryk for, at de også kan være nervøse for at skulle på skolebænken, så er hovedbudskabet, at flere gerne vil af sted for at lære nyt. De fælles kurser, hvor flere medarbejdere er af sted sammen, beskrives således også som et gode. En medarbejder siger fx:

*"Jeg ved faktisk ikke, om jeg kunne tænke mig at have en vejleder med ud i praksis. Altså da der blev set på, hvad vi kunne (realkompetencevurderet red.) var det ok, men ikke for at lære nyt. Jeg har det godt med at arbejde selvstændigt. Jeg vil selvfølgelig meget gerne have et føl med ud, når vi får en ny medarbejder. Så de ligesom kan se, hvordan det foregår. Men når jeg selv skal lære nyt, vil jeg gerne på kursus. Det er jo også sjovt at møde de andre".*

(medarbejder, SOSU virksomhed)

Andre har ikke direkte tænkt over, hvad der er mest hensigtsmæssigt:

*"Jo, det kunne måske være en ok ide, at de kom herud. Det har jeg ikke lige tænkt på. Men jeg synes, det er fint nok med et kursus"*

(medarbejder, EUC virksomhed)

*Kurser giver mulighed for at blive udfordret af andre perspektiver:* Det er værd at bemærke, at flere af de adspurgte medarbejdere og uddannelsesansvarlige nævner, at de afholdte kurser har været særdeles praksisrelevante. Det at komme på kursus – i modsætning til at udnytte de konkrete praksislæringsmuligheder i virksomheden – gør altså ikke nødvendigvis, at indholdet opleves som værende mindre praksisrelevant. Hertil kommer, at man må være opmærksom på, at der ligger nogle oplagte læringsmuligheder i, at man på et kursus kan præsenteres for den nyeste viden på området og måske udfordres af medkursister eller undervisere, som griber tingen an på en anden måde, end man er vant til på den virksomhed, man kommer fra.

Endelig kan der, som en underviser påpeger, være blufærdighed forbundet med at skulle lære i egen praksis, når man netop selv er en del af sjakket. På kurset er man mere i samme båd og måske ligefrem fremmede for hinanden:

*"Jamen, det tror jeg da helt klart. Det kunne helt sikkert være nyttigt (at arbejde med praksislæring red.). Jeg kunne lære dem rigtig meget, hvis jeg stod ude hos dem der, hvor de arbejder. Vi må bare ikke glemme, at det kan være svært. Medarbejderne er jo også blufærdige: Hvad tænker de andre nu? Så er det lettere at sidde på et kursus, hvor der er fremmede og hvor alle "dumme spørgsmål" er tilladt."*

(underviser, SOSU skole)

*Det kan være praktisk vanskeligt at inddrage virksomhedens læringsrum.* Som underviseren i det foregående citat er med til at pege på, rummer læring i praksis nogle muligheder. Samtidig kan det være vanskeligt at tilrettelægge. Hertil kommer, at det stadig er mest "naturlige" at vælge kursusformen, fordi der endnu kun er få erfaringer med forskellige former for tilrettelagt praksislæring. Udover disse mere praktiske og kulturelle udfordringer byder uddannelsessystemet også på en række strukturelle udfordringer, som fx handler om, hvor mange kursister der skal være på hold, for at forløbet er rentabelt osv. Flere undervisere har desuden gjort sig den

erfaring, at det at tilrettelægge forløb, som fx indeholder observation, refleksion og supervision i praksis, er tidskrævende at tilrettelægge:

*"Vi har jo faktisk prøvet det i én sammenhæng. Det med at lave et forløb, som indeholdt supervision i praksis. Det var faktisk rigtig godt. Men hold op hvor tog det lang tid. Og med bensyn til de strukturer, vi har nu: jeg tror faktisk slet ikke, vi kunne tjene penge på det. Men ideen er da god nok."*

(underviser, SOSU virksomhed)

Projektdeltagerne peger således på, at praksislæring rummer nogle muligheder, men at det kan være vanskeligt at gennemføre i praksis – dels af praktiske, dels af strukturelle og kulturelle grunde. Hertil kommer at man ikke må overse det praksisrelevante læringspotentiale, som kan ligge i de mere formelle kurser, nemlig muligheden for at møde og udfordres af medarbejdere fra andre virksomheder.

## Læring i praksis er én mulighed

Der tegner sig således et billede af målrettet praksislæring, som én mulighed blandt flere andre. Trods praktiske vanskeligheder, peger nogle af underviserne fx på, at de fint kan se ideen i at arbejde med praksislæring i virksomhederne. Der kan fx være tale om praksisbaseret supervision, målrettet mesterlære eller det, der i nogle sammenhænge betegnes aktionslæring. Underviserne påpeger dermed, ligesom flere studier, at sådanne praksisnære undervisningsforløb kan være med til mindske den transfer-problematik, som typisk er forbundet med tilegnelse af kompetencer i en anden kontekst end der, hvor de skal bruges (Bottrup et al. 2008). De praksisnære uddannelsesforløb kan således søge at udnytte det som nogle lærings-teorier betegner *læringens situerede karakter*, dvs. det forhold at det, vi lærer, er forbundet med de kontekstuelle forhold, hvor vi har lært dem. Selvom vi har lært at lægge tal sammen i matematiktimen, kan vi ikke nødvendigvis bruge denne kompetence i supermarkedet, før vi også har trænet det at lægge tal sammen i denne kontekst (Lave 1988). De praksisbaserede og virksomhedsforlagte læringsmiljøer rummer altså muligheden for at udnytte læringsprocessernes situerede karakter samtidig med, at de forsøger at undgå og måske ligefrem udfordre en mere ureflekteret mesterlære.

Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst peger samtidig på, at det fortsat er relevant at udforske, hvordan man bedst muligt kan koble forskellige former for læring alt efter formål og situation. Erfaringerne giver fx anledning til at være opmærksom på, at man i forsøget på at skabe en så praksisrelevant uddannelse som muligt, ikke må afskrive de netop praksisrelevante kompetenceudviklingsmuligheder, som kan ligge i de mere formelle kurser. Det drejer sig bl.a. om muligheden for at blive udfordret af andre perspektiver og muligheden for at blive præsenteret for ny viden om fx behandling eller produktion. Læring i praksis er én mulighed, som oplagt kan udvikles og bringes i spil med andre læringsformer.

## De forskellige læringsrum må fortsat udforskes

Som opsummering på ovenstående er det værd at bemærke, at der gennem projektet er udviklet nogle meget værdifulde relationer mellem skoler og virksomheder, som på sigt vil kunne føre nye og relevante efteruddannelsesstilbud med sig.

Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst illustrerer, at både læring i praksis og praksisrelevant læring kan være mange ting. Medarbejderne kan fx opleve, at både det, de lærer via det daglige arbejde – måske med supervision fra en kollega – og det, de lærer via de mere traditionelle formelle læringsrum, kan være meget praksisrelevant. I særlig grad hvis man fx er på kursus med sine kolleger og herigennem får fælles erfaringer. Herudover viser projektet, at temadage mv. kan være med til at bringe erfaringer fra fælles kursusforløb med ind i virksomheden, ligesom ledelsens opmærksomhed og opbakning kan gøre det tillærte praksisnært.

Evalueringen giver desuden anledning til at sammenfatte, at der oplagt er basis for, at skoler og virksomheder fortsat undersøger, hvordan der bedst muligt kan tilrettelægges relevant efteruddannelse for kortuddannede. Hvilke konkrete muligheder ligger der fx i at inddrage virksomhedens hverdagspraksis? Hvordan kan man gøre denne læring udfordrende og meningsfuld og således undgå uhensigtsmæssig reproduktion af dårlige vaner og gammel viden? Og hvordan kan man fortsat arbejde med at gøre formelle uddannelsesforløb praksisrelevante? Hvad betyder praksisrelevante i det hele taget? Er det en forudsætning, at man arbejder med sin egen praksis? Eller er det netop konstruktivt at se på andres praksis, at inddrage erfaringer fra nye og innovative praksisformer eller måske at forholde sig konstruktivt kritisk til en helt tredje praksis?

## Kapitel 4

# De organisatoriske forudsætninger

De foregående kapitler har været med til at belyse, at realkompetenceafklaring og akkreditering af praksislæring – samt eventuelle efterfølgende uddannelsesforløb – kan være med til at realisere mange forskellige formål i organisationen. De forskellige værktøjer og tiltag kan altså bringes i spil på mange forskellige måder. Denne pointe giver anledning til at se nærmere på netop de organisatoriske forudsætninger for arbejdet med realkompetenceafklaring og praksislæring – både når det gælder virksomheder og uddannelsesinstitutioner.

### At arbejde aktivt med de organisatoriske forudsætninger – på skolesiden

Det er oplagt, at arbejdet i projektet Realkompetenceløft til Vækst også har været en læreproces for de deltagende undervisere og konsulenter, blandt andet fordi, der har været arbejdet med mange nye metoder og tilgange. I refleksionen over disse læreprocesser er undervisere og konsulenter således selv med til at pege på nogle af de organisatoriske forudsætninger – på skolesiden – som man må være særligt opmærksom på i lignende forløb. I nedenstående fremhæves fire væsentlige og relaterede forudsætninger:

*Konsulenternes og undervisernes egen kompetenceudvikling:* Der forskel på de faglige, didaktiske og pædagogiske kompetencer man som underviser/konsulent skal bringe i spil – alt efter om man skal planlægge og gennemføre mere traditionelle efteruddannelseskurser, eller om man skal fungere som konsulent og facilitator i forbindelse med udviklingsprocesser i en virksomhed. Nogle af de deltagende konsulenter og undervisere har erfaringer med begge dele. Andre har primært erfaringer med den ene af delene. I interviewene bliver det således også nævnt, at man som medarbejder fra en uddannelsesinstitution kan have brug for både råd og vejledning og ikke mindst sparring undervejs. For en gruppe af underviserne er specielt det med at facilitere processer på virksomheden i samarbejde med ledelse og medarbejder en udfordring, som kalder på både sparring og egen kompetenceudvikling.

I interviewene med virksomhederne kommer det ligeledes frem, at de selvsagt vælger de kursusudbydere og konsulenter, hvor de oplever at få den bedste faglighed til den bedste pris. Hidtil har SOSU og EUC skolerne kunne tilbyde kursusvirksomhed af høj kvalitet. Virksom-



hederne vil gerne købe konsulentydelse og procesvejledning og faciliteret praksislæring af EUC og SUSU, men det kræver som en uddannelsesansvarlig udtrykker det: "at vi erfarer, at de er eksperter også på det felt."

*At have erfaringer med forskellige læringsformer og læringsrum.* For bedst muligt at kunne tilrettelægge et konstruktivt samspil mellem mere kursusbaserede uddannelsesformer og forskellige former for praksislæring, kræves det, at både skolesiden og virksomheden har indsigt i, hvordan man kan arbejde med og tilrettelægge forskellige læringsrum. Der har som nævnt kun i mindre grad i projektet Realkompetenceløft til Vækst været eksperimenteret med nye former for læringsrum i forbindelse med de tilrettede efteruddannelsesforløb. Dette skyldes som nævnt en række praktiske, strukturelle og kulturelle – men også pædagogiske bevæggrunde. Muligvis skyldes det ligeledes en manglende erfaring med, hvordan man *også* kunne tilrettelægge efteruddannelse. Skolernes ekspertise i forhold til at kunne tilrettelægge forskellige former for læringsmiljøer kommer herved til at fremstå som særdeles central.

*Samarbejde mellem kursusafdeling og konsulentvirksomhed.* Det er forskelligt i hvilken grad, man på de forskellige EUC og SOSU skoler har et organiseret samarbejde mellem det, man kunne kalde "konsulentvirksomheden" og "kursusafdelingen". Nogle steder er det tæt integreret andre steder mere adskilt. De realkompetenceafklarings- og efteruddannelsesforløb, som er etableret i projektet Realkompetenceløft til Vækst kræver selvsagt en kobling mellem procesforløb i virksomheden og viden om konkrete kursus tilbud. For nogle uddannelsesinstitutioner har det derfor også været et opmærksomhedsfelt, at få disse to praksisser til at spille sammen på bedst mulig vis.

*Det praktiske tager over – og bliver et mål i sig selv.* Arbejdet med realkompetenceafklaring kan som nævnt være en vanskelig, tidskrævende og til tider bureaukratisk proces. Specielt dem, der har arbejdet med omfattende spørgeskemaer, har oplevet en række tekniske udfordringer. Men også de projekter, som har arbejdet mere procesorienteret med at sætte ord på mere bløde kompetencer og måske ligefrem forsøge at vurdere dem, har oplevet store metodiske udfordringer. De fleste projektdeltagere beskriver disse metodiske udfordringer som spændende og lærerige, og der er ingen tvivl om, at der er høstet mange væsentligt erfaringer, som kan komme nye processer til gode. I arbejdet med forskellige former for realkompetenceafklaringsværktøjer må man dog hele tiden være opmærksom på at holde processens mål for øje – uanset om det er afklaring, overblik eller udvikling – og dermed undgå, at udviklingen af selve værktøjet og de tekniske udfordringer, der er forbundet hermed, bliver et mål i sig selv.

Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst peger således på, at man for at få den bedst mulige proces, må udvikle erfaring, indsigt og dermed "overskud" i forhold til de enkelte værktøjer således, at man kan få blik for deres muligheder og begrænsninger. En af de udfordringer, som både litteraturen og projektet giver anledning til at fokusere på, er fx det vanskelige i at vurdere uformelle læreprocesser i relation til et system (uddannelsessystemet), hvis referenceramme af gode grunde er formelle læreprocesser. Niels Henrik Helms beskriver således, hvordan uddannelsessystemet er eminent til at finde deltagernes/elevernes mangler, fordi det netop er det, skoler historisk og kulturelt set er konstrueret til, nemlig til at etablere undervisningssituationer, hvor mennesker kan lære sig det, de *ikke* kan (Helms 2008). Hertil kommer, at man, når man arbejder med realkompetencer, er oppe mod den systemrelaterede logik, som handler om, at man først kan noget "rigtigt", når man har været på kursus eller har taget en uddannelse. Man kan fx ofte i dagligdagen møde medarbejdere, som godt

ved, at de kan betjene sig af et bestemt computerprogram eller mestre en bestemt arbejds-gang på virksomheden – de ønsker dog alligevel at komme på kursus for at "lære det rigtigt". Sandsynligvis også fordi det i mange sammenhænge giver større faglig anerkendelse at have papir på det og ikke blot kunne fortælle om sine erfaringer.

Der er altså i relation til arbejdet med realkompetenceafklaring en indbygget udfordring, som handler om, at arbejdet med realkompetenceafklaring netop foregår i og derfor påvirkes af nogle strukturelle og organisationskulturelle logikker – nemlig uddannelsessystemets. Sagt med andre ord: selv om det således lykkes at afdække en medarbejders kompetencer nuanceret og velbegrunder er det langt fra sikkert, at systemet, omgivelserne og/eller medarbejderen for den sags skyld tillægger kompetencer, som er tillært gennem uformel læring, den samme værdi som det, han eller hun via formel uddannelse har fået papir på. For at kunne arbejde kvalificeret med sådanne iboende problemstillinger kræver det altså ekspertise i forhold til de forskellige værktøjer, således at man ikke opsluges af de tekniske udfordringer.

## **At arbejde aktivt med de organisatoriske forudsætninger - i virksomheden**

Ligesom skolerne skal kvalificeres til at arbejde med realkompetenceafklaring og praksislæring på bedst mulig vis, er det også nødvendigt, at virksomhederne helt konkret overvejer, hvordan de vil gå ind i processerne samt hvilke forudsætninger, der bør være til stede for at processerne bliver så meningsfulde som muligt. Nedenstående to pointer er allerede nævnt sporadisk i det foregående, men samles op her:

*Værktøjerne bliver tolket ind i de allerede eksisterende systemer.* Evalueringen har allerede givet mange eksempler på, at realkompetenceafklaringsprocesserne og de efterfølgende uddannelsesforløb ikke foregår i et vakuum. De påvirkes og påvirkes af de processer, som i øvrigt er i gang i organisationen. Virksomhedernes ledere og uddannelsesansvarlige må derfor se realkompetenceafklaring – ikke bare som et måleapparat – men som en proces, der skal tænkes strategisk ind i virksomhedens øvrige HR arbejde.

*At skabe blik for værktøjernes muligheder og begrænsninger.* Ligesom underviserne må have overskud i forhold til realkompetenceafklaringsværktøjernes muligheder og begrænsninger, må virksomhederne have blik for, hvordan værktøjerne kan anvendes og opleves. Det handler blandt andet om, at kunne anvende værktøjerne strategisk, at kunne imødekomme medarbejdernes eventuelle bekymringer i forbindelse med at skulle måle og vejes, men også om at tilrettelægge gode processer, hvor man er i løbende dialog med medarbejderne om formålet med at gennemføre fx en realkompetenceafklaring. Erfaringerne fra projektet Realkompetenceløft til Vækst har jo netop peget på, at formålet af gode grunde kan ændre sig undervejs og at medarbejderne således let kan opleve uindfrie forventninger.

Erfaringer fra projektet Realkompetenceløft til Vækst peger altså på, at både virksomheder og skoler må arbejde bevidst med den kontekst, som realkompetenceafklaring og efteruddannelses udvikles og udfolder sig i. Flere projektdeltagere nævner i den forbindelse også selve *samarbejdet mellem skole og virksomhed* som et væsentligt opmærksomhedsfelt. Det gælder her om at udvikle en fælles forståelse af formålet med processen og sammen løbende vurdere, om pro-

## EVALUERING

cessen er på rette vej – men også om i fællesskab at turde eksperimentere med og udvikle nye former for samarbejde og dermed nye former for afklaring og uddannelse for særlig den kortuddannede målgruppe. Dette er åbenlyst en faglig og kulturel udfordring, som må fortsætte efter projektperioden.



## Kapitel 5

### Sammenfatning

Projektet Realkompetenceløft til Vækst har haft til formål at udvikle og afprøve redskaber til realkompetenceafklaring for især mindre virksomheder og deres kortuddannede medarbejdere. I den forbindelse har der været et særligt fokus på at synliggøre og akkreditere den praksislæring, der sker i forbindelse med den daglige opgaveløsning i virksomhederne. Endelig har det været hensigten at gennemføre forskellige former for uddannelsesforløb, som på baggrund af realkompetenceafklaringen kunne bidrage til efter- og videreuddannelse af virksomhedens medarbejdere. Der har her været særligt fokus på, hvordan formel uddannelse og forskellige former for praksislæring kan supplere hinanden.

Evalueringen af projektet Realkompetenceløft til Vækst har taget afsæt i en litteraturgennemgang af relevant litteratur på området (jf. appendiks). Denne litteraturgennemgang er blandt andet med til at kaste lys på, at realkompetenceafklaring både i praksis og i diverse policy dokumenter tjener mange forskellige formål. En mangfoldighed, som i særlig grad bliver tydelig, når man ser på henholdsvis medarbejders, virksomheders og uddannelsesinstitutionernes forskellige interesser i at arbejde med realkompetenceafklaring. Denne diversitet i både skrevne og praktiserede formål kan genfindes i projektet Realkompetenceløft til Vækst. Det er fx forskelligt i hvilken, der i praksis lægges vægt på realkompetenceafklaring som anledning til afklaring af kompetencer mhp. større overblik og dermed strategisk kompetenceudvikling – og i hvilken grad der primært lægges vægt på realkompetenceafklaring som anledning til anerkendelse af den enkelte medarbejder samt en udviklende proces for både den enkelte og virksomheden. Typisk er der imidlertid flere formål i spil samtidig. Evalueringen af projektet Realkompetenceløft til Vækst er med til at belyse, at sådanne forskellige formål og interesser selvsagt bevirker, at arbejdet med realkompetenceafklaring fører et væld af forskelligartede erfaringer med sig. Nogle projektdeltagere har således oplevet en meget positiv og meningsfuld proces, som har givet anledning til både indsigt og anerkendelse. Andre fremhæver det vanskelige i processen, de bureaukratiske aspekter og de skuffede forventninger når man fx som medarbejder ikke kan få det efteruddannelseskursus, man oplever at være blevet stillet i udsigt.

Der har i projektet Realkompetenceløft til Vækst været arbejdet med mange forskellige former for realkompetenceafklaring, både spørgeskemaer, interviews, vejledningsdialog, grup-

pediskussioner med kolleger – samt kombinationer af disse. Den overordnede sammenfatning er, at de enkelte værktøjer ikke er noget i sig selv, men kan anvendes forskelligt og have forskelligt formål og udbytte alt efter hvordan, de bringes i spil i organisationen. Der er fx stor forskel på, om realkompetenceafklaring introduceres og anvendes som led i en udvikling af virksomhedens kultur og interne samarbejdsrelationer, eller om det introduceres forud for en fyringsrunde. Realkompetenceafklaringsprocesser opleves og tolkes forskelligt alt efter den kontekst, de indgår i. Det bliver således af største vigtighed, at realkompetenceafklaring ligeså vel som andre HR værktøjer tænkes strategisk ind i virksomhedens øvrige processer på det personalemæssige område.

I forhold til projektets arbejde med at tilrettelægge efteruddannelse i et samspil mellem praksislæring og mere formelle uddannelsesformer, er der blevet kastet lys på, at praksisrelevant læring blandt andet handler om at skabe en konstruktiv balance mellem det at tilegne sig mere brede kompetencer, og det at tillære sig meget virksomhedsspecifikke kompetencer. Det handler således om at skabe rum til *både* at blive udfordret fagligt og personligt af nye perspektiver, medarbejdere fra andre virksomheder, teori mv.– og at have rum til at udnytte arbejdspladsens læringsmuligheder.

I forhold til de organisatoriske forudsætninger for arbejdet med realkompetenceafklaring og efteruddannelse peger evalueringen blandt andet på betydningen af fortsat at udvikle og udforske samspillet mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder. Både skoler og virksomheder må tænke forskellige læringsformer ind i deres strategier for kompetenceudvikling - og begge må opøve en kompetence i se og arbejde med de muligheder og begrænsninger, som er forbundet hermed.

Projekt Realkompetenceløft til Vækst har således budt på mange væsentlige erfaringer med både realkompetenceafklaring og uddannelse i et samspil mellem praksislæring og mere traditionelle forløb. Projektet har budt på udvikling af nye relationer mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder og lægger således op til et fortsat og særdeles relevant forsknings- og udviklingsarbejde, som netop kunne sætte fokus på, hvordan forskellige former for samspil mellem forskellige læringsrum bedst muligt kan understøtte kompetenceudvikling blandt den kortuddannede målgruppe i de mindre virksomheder



## Kapitel 6

# Appendiks: En litteraturgennemgang

### Realkompetenceafklaring og -vurdering – erfaringer og perspektiver

*Lise Tingleff Nielsen og Bente Elkjær,  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet*

Denne gennemgang af litteratur vedrørende realkompetenceafklaring er udarbejdet i juni 2008 (og lettere redigeret i september 2009) som del af en evaluering af projektet Realkompetenceløft til Vækst.<sup>2</sup> Formålet er at forankre både projektet og evalueringen i den eksisterende forskning på området. Litteraturgennemgangen fokuserer på følgende spørgsmål:

- Hvilke erfaringer er der gjort mht. realkompetenceafklaring/-vurdering?
- Hvilke problemstillinger og perspektiver beskrives som væsentlige?

Litteratursøgningen har omfattet både dansk, nordisk og international litteratur og er et udvalg af videnskabelige artikler, baggrundsrapporter, forskningsrapporter samt centrale policy dokumenter. Vi har prioriteret at redegøre for den litteratur, der beskæftiger sig med realkompetenceafklaring og -vurdering inden for AMU-området, erhvervsuddannelserne samt i virksomhedsregi i lyset af det felt, der arbejdes med i projektet Realkompetenceløft til Vækst. For at få et så bredt erfaringsgrundlag som muligt har vi imidlertid også inddraget mere generelle erfaringer fra andre felter (fx fra de videregående uddannelser).

---

<sup>2</sup> Projektet "Realkompetenceløft til Vækst" gennemføres og ledes af CELF – Center for Erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster. Projektet er støttet af EU.

Følgende søgeord er blevet anvendt: realkompetencevurdering (dk/se/no), realkompetenceafklaring (dk/se/no), recognition of prior learning, formal learning/non-formal learning.

Følgende databaser er blevet anvendt: Artikelbasen (dansk), Norart (norsk), Artikelsök (svensk), Eric, ProQuest og SwetsWise. Herudover har følgende hjemmesider og deres digitale ressourcer været frekventeret:

- Undervisningsministeriet: <http://us.uvm.dk/amu/realkompetencer>
- Netværk om realkompetencer (støttet af Undervisningsministeriet):
- <http://www.realkompetencer.net>
- Dansk Folkeoplysnings Samråd: <http://www.dfs.dk/realkompetence/links.aspx>
- VOX Nasjonalt Senter for Læring i Arbejdslivet (Norge) <http://www.vox.dk>
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training): <http://www.trainingvillage.gr>

### Baggrund

Realkompetence beskrives kort som "det, du kan". Realkompetencer er en persons samlede kvalifikationer, viden, færdigheder og kompetencer, uanset om de er tilegnet gennem formelle eller uformelle læreprocesser (Hauch & Jørgensen 2005). Realkompetencer kan være erfaringer fra job, formel uddannelse eller efteruddannelse. Det kan også være kompetencer fra andre dele af arbejdslivet (fx tillidshverv) eller fritidslivet (fx fra højskole, aftenskole, selvstudier eller fritidsinteresser). Med Folketingets vedtagelse af Lov nr. 556 af 6. juni 2007 er det blevet fastsat, at alle voksne har ret til at anmode en voksen- og efteruddannelsesinstitution om at få vurderet deres realkompetencer i forhold til et fag eller en hel uddannelse (Hauch & Jørgensen 2008).

Ideen om at kunne evaluere og sprogliggøre en persons erfaringer med henblik på at kunne bestemme hans eller hendes kompetence fx i relation til bestemte jobfunktioner, er langt fra ny (Heidemann 2003; Andersson & Fejes 2005). Aktuelt kommer ideen til udtryk som et forsøg på at vurdere og anerkende en persons *realkompetencer*. Det øgede fokus på netop realkompetenceafklaring og realkompetencevurdering både i Danmark (Tørnæs et al. 2004; Undervisningsministeriet et al. 2004; Haarder 2007; Hauch & Jørgensen 2008), i Europa og internationalt (Björnavald 2001; ASEM 2002; Dada et al. 2006) kan tilskrives, at realkompetencebegrebet kan ses som en del af diskursen om *livslang læring* (Heidemann 2003).

### Hvad er formålet med realkompetenceafklaring?

Udover en mere overordnet vision om livslang læring for alle er realkompetenceafklaring og -vurdering også blevet en del af en langt mere praktisk politisk dagsorden. Realkompetencevurdering kan fx være en mulighed for at få folk med de rette kompetencer hurtigere i arbejde, også selvom de ikke er gået den formelle uddannelsesvej. Herudover er realkompetencevurdering et led i arbejdet for at udvikle enkle og gennemskuelige vurderingssystemer, som

kan sikre arbejdskraftens mobilitet – et område, som nyder stor politisk bevågenhed både nationalt og internationalt (Björnavåld 1997a; Björnavåld 1997b; ASEM 2002; Winther-Jensen 2003; Undervisningsministeriet 2006).

Den refererede litteratur peger således på følgende be væggrunde for indførelse af systemer til realkompetenceafklaring og -vurdering:

For *individet*:

- Den enkelte kan få lettere adgang til uddannelsessystemet, også uden formelle kompetencer.
- Den enkelte kan bygge videre på sine erhvervede erfaringer og behøver populært sagt ikke "at lære noget to gange".
- Uddannelsestiden kan afkortes og målrettes via individuelt tilpassede uddannelsesforløb.
- Den enkelte oplever anerkendelse af erfaringer og præstationer, hvilket kan føre til øget motivation.

For *uddannelsesinstitutionen*:

- Realkompetenceafklaring kan være med til at effektivere uddannelsesprocessen og styrke fleksibilitet og progression.
- Flere studerende qua mere fleksible optagelseskrav.
- Realkompetenceafklaring kan være med til at motivere den enkelte gennem synliggørelse af kompetencer.

For *arbejdspladserne*:

- Realkompetenceafklaring kan blive en anledning til at maksimere udbyttet af arbejdsressourcen.
- Arbejdspladsen kan få overblik over den samlede kompetenceressource.
- Realkompetenceafklaring kan bidrage til at motivere den enkelte gennem synliggørelse af kompetencer.

For *samfundet*:

- Bidrage til en effektiv mobilisering af arbejdskraft.
- Være med til at effektivisere uddannelsesforløb (fx gennem afkortning).



- Skabe lige muligheder for en større gruppe af borgere – uanset formelle kvalifikationer.
- Skabe mobilitet og fleksibilitet i uddannelsessystemet.
- Bidrage til en bedre udnyttelse af de menneskelige ressourcer i samfundet.

**Overordnede erfaringer**

I hvilken grad realiserer forskellige institutioners og arbejdspladsers arbejde med realkompetenceafklaring på nuværende tidspunkt de mange formål, som er beskrevet ovenfor? Hvordan ser billedet ud i Danmark?

Overordnet er det vanskeligt på nuværende tidspunkt at sige noget om, i hvilken grad realkompetenceafklaring- og vurdering fører til en afkortning af uddannelse samt tilpasning af uddannelsesforløb. Der er heller ingen undersøgelser, der kan sige noget om, i hvilken grad forskellige former for realkompetenceafklaring har medført en øget fleksibilitet og mobilitet og/eller en øget mobilisering af arbejdsstyrken. Det er ligeledes værd at nævne, at det ikke har været muligt at finde forskning, som har set på, hvilken betydning forskellige former for realkompetencepraksis kan have for udviklings- og læreprocesser eller for den enkeltes uddannelsesmuligheder (Hoppe 2006).

Vi ved, at der gennem de seneste år er blevet gennemført mange mindre realkompetenceafklaringsprojekter (se fx oversigten på <http://www.dfs.dk/realkompetence/links.aspx>). En del af disse projekter har handlet om at få indvandrere med uddannelse og erfaring fra hjemlandet ind på det danske arbejdsmarked uden, at de skulle tage en tilsvarende uddannelse igen. Projekterne har typisk været lokalt forankret (på en uddannelsesinstitution eller en arbejdsplads). Projekterne har tilsammen afprøvet mange forskellige metoder (såsom spørgeskemaer, portfolio, observation, tilpassede test, etc.). Den mest anvendte metode til realkompetenceafklaring er imidlertid en eller anden form for interview eller samtale.

Ser man på de generelle erfaringer fra Danmark og Norden er det karakteristisk, at afklaring og vurdering af realkompetencer i flere sammenhænge er en god anledning til at få et overblik over en medarbejdergruppes kompetencer. Dette kan være særlig nyttigt fx i forbindelse med udviklingsprojekter og/eller fusioner – eller i forbindelse med påbegyndelsen af uddannelsesforløb. Erfaringerne viser dog samtidig, at det er væsentligt, at sådanne afklaringer ikke foretages "ud i den blå luft", men netop er rettet mod et bestemt behov, fx virksomheders jobprofiler eller en kursists aktuelle uddannelsessituation (Skule & Ure 2004; Røstad & Storli 2006; Carøe & Bottrup 2007). I modsat fald kan realkompetenceafklaring komme til at fremstå alt for bureaukratisk, løsrevet og være uanvendelig.

Set i lyset af disse positive erfaringer med realkompetenceafklaring er det væsentligt at være opmærksom på, at en del af den forskning og det evalueringsarbejde, der i de seneste år har fundet sted (primært i danske eller nordiske sammenhænge) også giver anledning til at sammenfatte, at der er en række udfordringer forbundet med at vurdere forskellige personers kompetencer. De begrundelser for realkompetenceafklaring og -vurdering, der er anført på listen ovenfor, er fx primært rationelle i deres karakter. Erfaringerne viser, at disse rationelle logikker ikke altid afspejler den dynamik og de interesser, der karakteriserer uddannelse og arbejdsliv. Det gælder især i relation til spørgsmålet om *motivation* og i forbindelse med

spørgsmålet om, hvordan *uddannelsesinstitutioners og virksomheders interesser* spiller sammen i forhold til realkompetenceafklaring. Disse temaer bliver berørt i de kommende afsnit.

### Realkompetenceafklaring som anledning til at understøtte motivation

I flere sammenhænge beskrives *motivation* som et positivt aspekt ved realkompetenceafklaring (Bjørnavåld 2001; Nordentoft et al. 2003; Hauch & Jørgensen 2005). Intentionen er bl.a. at understøtte den enkeltes motivation for job og uddannelse gennem synliggørelse, anerkendelse og individuel tilpasning af jobfunktioner og uddannelsesforløb. Både fra politisk hold og i uddannelsesverdenen taler man endvidere om realkompetenceafklaring som en anledning til at støtte medarbejderne i at tage et større ansvar for deres personlige og professionelle udvikling (Romaniuk 2000; Nordentoft 2003; Andersson et al. 2004). Realkompetenceafklaring ses med andre ord som en anledning til myndiggørelse og reel inddragelse af medarbejdere. Romaniuk (2000) peger fx på, at et væsentligt aspekt er, at realkompetenceafklaring giver en mulighed for at anlægge et mere holistisk og nuanceret blik på læring, end man traditionelt set er vant til.

Praktiske erfaringer fra flere mindre projekter og ikke mindst fra det norske 'Realkompetanseprosjektet' (og opfølgende projekter) underbygger, at realkompetenceafklaring *kan* være motivationsfremmende. Man har her erfaret, at flere medarbejdere er blevet mere motiverede til videre uddannelse - øjensynligt fordi realkompetenceafklaringen har givet dem et blik for kompetencer, som de i første omgang ikke var bevidste om, at de havde (Nordentoft 2003; Skule & Ure 2004). I tilknytning hertil har man også kunnet erfare en større motivation for at tage nye jobs, fordi afklaringen af realkompetencer har understøttet den enkelte medarbejders selvtillid (Nordentoft 2003).

'Realkompetanseprosjektet' (1999-2002) er et stort norsk projekt om realkompetenceafklaring og -vurdering. Projektet har haft til formål at udvikle og afprøve forskellige metoder til realkompetenceafklaring i mange forskellige sektorer. Projektet er blevet evalueret og beskrevet i flere sammenhænge (Nordentoft 2003; Skule & Ure 2004; Payne 2006; Kjøseth 2007). Projektet har involveret ca. 24.000 voksne, og de anvendte metoder har typisk omfattet en blanding af udarbejdelse af CV'er, portfolio'er, interviews og forskellige IT-baserede værktøjer (Skule & Ure 2004). Realkompetanseprojektet er blevet fulgt op af flere store norske projekter blandt andet 'Kunnskapsgrunnlaget' (Hagerud & Røstad 2005) og 'Verdsetting av realkompetanse i praksis' (Røstad & Storli 2006).

Realkompetenceafklaringens betydning for motivation er imidlertid ikke entydig, og Røstad & Storli (2006) peger fx på et interessant paradoks. De har gennem deres casestudier af realkompetenceafklaring (Røstad & Storli 2006) fundet, at flere deltagere ønsker *mere* uddannelse, selv når de får anerkendt realkompetencer, som ideelt set burde være med til at afkorte deres uddannelse. Det skyldes blandt andet, at deltagerne er usikre på deres egne faglige kompetencer og således - når muligheden byder sig - gerne vil have endnu et kursus. Omvendt viser erfaringerne fra casestudierne, at hvis vejlederne via en realkompetenceafklaring når frem til, at deltagerne har behov for mere uddannelse, så svækkes deltagerens selvtillid. Resultatet bliver således ofte det samme, nemlig mere uddannelse enten pga. deltagerens usikkerhed på egne faglige kompetencer eller pga. vejledernes påpegning af behov for mere uddannelse.

Resultatet er imidlertid, at der er forskel på deltagernes motivation alt efter, hvad realkompetenceafklaringen viser.

Set i relation til en politisk intention om tilpassede og afkortede uddannelsesforløb er dette et interessant paradoks at være opmærksom på. Røstad & Storli stiller således spørgsmål til, i hvilken grad det er relevant at bruge ressourcer på at afklare realkompetencer, hvis resultatet kun sjældent bliver en afkortning af uddannelsesforløb (Røstad & Storli 2006).

Erfaringerne med motivation i relation til realkompetenceafklaring skal ses i lyset af mere generelle erfaringer med motivation for uddannelse blandt grupper af kortuddannede. Illeris har fx beskrevet, at man hos nogle kortuddannede kan finde en ambivalens over for at deltage i uddannelse og efteruddannelse (Illeris 2006). De fleste kortuddannede er således opmærksomme på, at uddannelse både er nødvendigt og også giver en form for status. Samtidig har mange kortuddannede dårlige erfaringer med uddannelsessystemet og har fx ikke megen tillid til egen formåen i den forbindelse. Man må formode at sådanne forhold også gør sig gældende i forhold til, hvordan kortuddannede oplever at blive realkompetencevurderet – fx hvis det i en given situation vurderes, at de mangler centrale kompetencer. Man må ligeledes forvente, at det ambivalente forhold til uddannelse og efteruddannelse spiller ind i forhold til kortuddannedes interesse i tilpasning af uddannelsesforløb.

Hoppe fremdrager det synspunkt, at man i forbindelse med konkret realkompetenceafklaring altid står med en udfordring, der handler om at fastholde et 'ressourcesyn' frem for et 'mangelsyn'. Hvis målet er at understøtte meningsfulde uddannelsesforløb og sikre bedre udnyttelse af arbejdskraften, må medarbejdere således ikke opleve realkompetenceafklaring som en eksamen, hvor de bliver konfronteret med alle deres mangler, men snarere som en mulighed for at udvikle deres ressourcer (Hoppe 2006).

### **Realkompetenceafklaring i samspillet mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner**

Samspillet mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner er endnu et tema, som giver anledning til at sætte fokus på nogle af de dynamikker, som karakteriserer en realkompetenceafklaringsproces.

I forbindelse med AMU- og erhvervsuddannelsernes nære samarbejde med forskellige virksomheder peger Larsen et al (2006) fx på følgende dilemma: Kommer skolerne til at arbejde for enkeltvirksomheders målsætning? Kan skolerne samtidig varetage opgaven om almenkvalificering?

Larsen et al (2006) beskriver i deres baggrundsnotat til 'Kompetencenetværket' (som blandt andet tager afsæt i konkrete virksomhedscases fra 2004) en række metodologiske, organisatoriske, politiske og etiske udfordringer i relation til arbejdet med realkompetenceafklaring. Flere er af disse genfindes i Carøe & Bottrup's kortlægning af anvendelse af realkompetenceafklaring i AMU regi (Carøe & Bottrup 2007). Med reference til ovenstående spørgsmål beskrives bl.a. følgende erfaringer:

- *Hvordan beskrives en kompetence af henholdsvis uddannelsesinstitutioner og virksomheder? Hvordan spiller disse beskrivelser sammen?* Når det gælder samarbejde mellem uddannelsesinstitutio-

ner og virksomheder, er det særlig væsentligt at være opmærksom på, hvad afsættet er for de konkrete kompetencebeskrivelser. Virksomhedernes faglige kompetencebeskrivelser vedrører ofte specifikke produktionsprocesser. Uddannelsesinstitutionerne har derimod en tilgang, der ideelt set er mere åben, og som gerne skulle give plads til en vurdering af deltagernes bredere realkompetencer og uddannelsesbehov. Herudover foretager uddannelsesinstitutionerne typisk en realkompetencevurdering, der relaterer sig til konkrete uddannelsesmål. Ifølge Larsen et al (2006) ligger der således en åbenlys metodologisk udfordring i at skabe et konstruktivt samspil mellem virksomhedernes og uddannelsesinstitutionernes arbejde med realkompetenceafklaring.

- *Hvad er en kompetence?* Undersøgelser i praksis har vist, at det i virksomheder kan være vanskeligt at skelne mellem (faglige og personlige) kompetencer og arbejdsfunktioner? En arbejdsfunktion, fx 'salg og kundekontakt', vil således typisk rumme flere forskellige arbejdsprocesser og typer af kompetence. Hvis en realkompetenceafklaring skal være meningsfuld i relation til den enkeltes generelle uddannelsesproces, vil det derfor være væsentligt at inddrage flere og bredere kompetencetyper i vurderingen (Carøe & Bottrup 2007).

#### **Forskellige formål – forskellige prioriteringer**

Flere undersøgelser peger netop på vanskelighederne i at *vurdere* forskellige personers tidligere erhvervede kompetencer – både når det gælder kortuddannede og personer med en længere eller med en akademisk uddannelse (Esson et al. 2002; Shalem & Steinberg 2002; Andersson et al. 2004; Blom et al. 2004). Nogle vanskeligheder er åbenlyst af ren teknisk og metodisk karakter (se nedenfor).

Björnåvåld påpeger – på baggrund af sit arbejde i EU kommissionen – imidlertid, at vanskelighederne ved at vurdere udbyttet af uformelle læreprocesser ikke kan reduceres til et spørgsmål om metodologisk kvalitet. Der er en række politiske og institutionelle forhold, som også må tages i betragtning (Björnåvåld 2001). Vurderingen af en persons kompetencer vil netop altid være indlejret i en bestemt kontekst med bestemte værdiorienteringer og magtrelationer (Andersson et al. 2004). Alt efter interesser, tradition, kultur og aktuelle behov vil man lægge vægt på noget forskelligt i vurderingsprocessen og i formuleringen af vurderingskriterierne.

Som beskrevet ovenfor foregår realkompetenceafklaringer og –vurderinger på virksomheder ofte i relation til konkrete arbejdsfunktioner. På samme måde har man kunnet erfare, at realkompetencevurderinger, som foregår i regi af en uddannelsesinstitution, typisk sker i relation til konkrete uddannelsesmål. Dette er selvfølgelig væsentligt, da skolen netop skal undersøge muligheden for tilpasning og evt. afkorting af de aktuelle uddannelses- og kursustilbud. Det kan imidlertid også betyde, at der kan være betydningsfulde aspekter af en persons realkompetencer, som man ikke får øje på, fordi de populært sagt ligger uden for synsfeltet (Røstad & Storli 2006).

Andre erfaringer fra Norge peger på, at der generelt er en kultur for, at det primært er erfaringer fra uddannelse og arbejdslivet, der efterspørges og anerkendes. I nogle sammenhænge er der endog en tendens til, at teoretisk uddannelse tillægges større betydning end arbejdserfaring. Det er ikke ofte, at fx kurser og tillidserhverv fra fritidslivet – trods intentionen – aner-

kendes som noget, der har givet anledning til værdifulde kompetencer (Røstad & Storli 2006). Forfatterne sammenfatter, at det blandt andet hænger sammen med, at der kun sjældent foreligger skriftlig dokumentation for, "hvad man har lært" i fritidslivet. En reel anerkendelse af sådanne kompetencer vil derfor stille store krav til dem, der gennemfører realkompetenceafklaringsamtalerne. Det er ofte langt lettere at anerkende kompetencer fra job og uddannelse, fordi der typisk findes indholdsbeskrivelser af kurser og job og/eller konkrete kompetenceattester (Røstad & Storli 2006). Som et lille *men* skal det dog nævnes, at Røstad & Storli også beskriver, at både arbejdsbeskrivelser og kursusbeviser kan være så overordnede i deres formuleringer, at det *kan* være vanskeligt at bruge dem som dokumentation for specifikke kompetencer.

Larsen et al (2006) påpeger endnu en interessenmodsatning, som kan være styrende for realkompetenceafklaringsprocessen og de værdikriterier, der lægges til grund herfor – nemlig den situation, hvor medarbejder og arbejdsgiver skal håndtere realkompetenceafklaring som et redskab, der i praksis anvendes *både* til at understøtte den enkeltes udvikling og kvalificering *og* som en anledning til at vurdere medarbejderes konkrete kompetence, fx med henblik på fastsættelse af løn. Larsen et al (2006) stiller således følgende spørgsmål til debat:

- Kan der være et indre modsætningsforhold imellem realkompetencesystemers formål? På den ene side ønsket om at afdække medarbejdernes ressourcer og på den anden side forankringen i kvalifikationsløssystemer og belønningen af medarbejderne?

Björnavåld kommenterer indirekte denne udfordring, idet han argumenterer for, at man ikke uden videre bør bruge realkompetenceafklaring til både *formativ* (udviklingsorienteret) og *summativ* (opsummerende/kontrollerende) vurdering på én og samme tid (Björnavåld 2001). Der opfordres således til, at der i forbindelse med vurdering af bl.a. uformelle læreprocesser først sker en afklaring af, om systemet skal have en formativ eller summativ funktion. Handler realkompetenceafklaring om at understøtte lærings- og udviklingsprocesser hos den enkelte, i gruppen og i organisationen, eller har vurderingssystemerne primært en summativ funktion, hvor det primære formål er at vurdere og måle kompetencer samt tilrettelægge og tilpasse uddannelse med henblik på løndifferentiering? Afklaring af formålet er af afgørende betydning for de metodologiske valg, som træffes. Björnavåld mener, at en sammenblanding af formål vil gøre vurderingsprocessen langt mindre transparent og samtidig bevirke, at deltagerne kan have svært ved at se processen som meningsfuld (Björnavåld 2001).

### **Hvordan vurderes kompetencer?**

Udover de netop beskrevne udfordringer, som opstår på baggrund af forskellige institutionelle interesser i og formål med realkompetenceafklaring og -vurdering, viser erfaringerne også, at det ud fra en videnskabelig og praktisk metodologisk synsvinkel kan være vanskeligt at beskrive og vurdere kompetencer. Hvad er (en) kompetence? Hvordan kan man bestemme, om en person har (en) kompetence? Kan kompetencer overføres fra en kontekst til en anden? Er kompetencer et individuelt eller et socialt fænomen?

Ifølge Høyrup & Pedersen (2003) er kompetence "en kapacitet, et potentiale eller en parathed i individet, som kan komme til udfoldelse, når individet befinder sig en kompleks eller problemfyldt situation – det vil altså sige, at individet ikke handler rutinepræget". Kompetence beskrives som et relationelt begreb, fordi det siger noget om, hvad en person er i stand til i en bestemt situation, opgave eller kontekst (Elkjaer 2005). De mennesker, interesser og magtrelationer, som man er sammen med, er også af betydning for, hvordan ens kompetencer kommer til udtryk. Kompetence kan med andre ord beskrives som handlemuligheder i en social og situeret sammenhæng. Men hvordan måles en persons kompetence? Eller rettere hvordan måler man den læring, som i både formelle og uformelle sammenhænge har bidraget til en persons kompetencer? I litteraturen peges der blandt andet på følgende to forhold, som må tages i betragtning (Björnåvåld 2001; Høyrup & Pedersen 2003; Andersson et al. 2004; Larsen et al. 2006):

- **Læring er situeret** (jf. Jean Laves forskning). Det betyder bl.a. at den kontekst, som man befinder sig i, har indflydelse på, hvad og hvordan man lærer – og ikke mindst betyder det, at de kompetencer og erfaringer, man tilegner sig i én kontekst, ikke nødvendigvis kan anvendes i en anden kontekst. Det man har lært i én sammenhæng, omformes og tilpasses og genskabes således i samspil med de mennesker, strukturer og kulturer, som man møder i en anden sammenhæng. I forhold til realkompetenceafklaring betyder det helt konkret, at man ikke kan reducere realkompetenceafklaring til et spørgsmål om at identificere de "portioner" af viden og/eller kompetence, som den enkelte har. Kompetencer må altid vurderes i den sammenhæng, de indgår i.
- **Læring kan være tavs** (jf. fx Polanyi). Vi kan og ved populært sagt mange ting, som vi ikke ved, at vi kan eller ved - eller som vi har svært ved at sætte ord på. Björnåvåld (2001) og Andersson et al (2004) gør opmærksom på, at denne lærings tavs dimension gør vurdering af realkompetencer særlig vanskelig.
- **Læring kan være 'udiskuterbar'** (jf. Argyris & Schön). Der kan i nogle situationer opstå tumult, hvis et bestemt læringsudbytte udtales og anerkendes. Dette kan skyldes, at resultatet er tabuiseret og anfægter de eksisterende organisatoriske magtforhold og derfor må forblive i det skjulte.

Lærings situerede og tavse karakter samt kontekstens politiske magtforhold – og det relationelle kompetencebegreb – kan give anledning til at overveje, om det overhovedet er muligt at udvikle vurderingsredskaber, som kan indfange en persons realkompetencer (Björnåvåld 2001).

I sine artikler om netop vurdering af uformelle læreprocesser i en europæisk kontekst henleder Björnåvåld opmærksomheden på, at de erfaringer, der findes med hensyn til vurdering af læring og kompetencer af gode grunde primært stammer fra det formelle uddannelsessystem. Man kan med fordel anvende erfaringerne herfra, men det vil ikke være hensigtsmæssigt blot at *overføre* vurderingssystemer til også at gælde mere uformelle læreprocesser. Det skyldes blandt andet, at der må udvikles systemer, som netop kan indfange de uformelle læreprocessers mere diffuse karakter. Björnåvåld ser det desuden som et procesmål at gøre *udviklingen* af kompetencevurderingssystemer til en læreproces i sig selv – en proces, hvor de forskellige interessenter i processen lytter til hinanden og sammen lærer af de erfaringer, som gøres undervejs (Björnåvåld 1997b).

### Konkrete udfordringer i arbejdet med realkompetenceafklaring og -vurdering

Den refererede litteratur beskæftiger sig – ud over de beskrevne spørgsmål om interesseforskelle – også med flere af de særlige udfordringer og utilsigtede sideeffekter, som kan være forbundet med at gennemføre en realkompetenceafklaringsproces.

*Bureaukratisk og omkostningstung:* Carøe & Bottrup konkluderer i deres kortlægning af anvendelse af individuel kompetenceafklaring i AMU regi, at selve kompetenceafklaringsystemerne meget let bliver bureaukratiske og omkostningstunge. Det skyldes dels intentionen om at foretage valide og retfærdige afklaringer, og dels at flere uddannelsesinstitutioner foretager afklaringer, som er afpasset bestemte virksomheders jobprofiler. Uddannelsesinstitutionerne foretager således i flere sammenhænge realkompetenceafklaring, som kræver, at der udarbejdes nye vurderingsstandarder for hver virksomhed, og det er selvfølgelig tidskrævende (Carøe & Bottrup 2007).

I forlængelse heraf er det ifølge Larsen et al (2006) også væsentligt at være opmærksom på, om de systematiserede realkompetenceafklaringer og de omfattende dokumentationskrav, som blandt andet er gældende på erhvervsuddannelsesområdet, kan føre til instrumentalisme og klientgørelse af eleverne. Betyder det, at alle kompetencer skal kunne måle og vejes, fx at man stik mod intentionen mister blikket for den enkelte og i stedet primært fokuserer på standarder og dokumentationstyper?

*Almene, sociale og personlige kompetencer:* Erfaringer fra bl.a. AMU området peger på, at både virksomheder og skoler finder det relevant at søge at afklare almene, sociale og/eller personlige kompetencer. Erfaringerne viser imidlertid også, at det i praksis er vanskeligt. Dels er det svært at beskrive sådanne "bløde kompetencer", og dels er kompetencer som fx samarbejdsevner i høj grad bestemt af de konkrete sammenhænge, medarbejderen indgår i. Det kan være meget vanskeligt at beskrive sådanne kompetencer i generelle termer. Carøe & Bottrup peger i den forbindelse på, at det er værd at overveje, i hvilket omfang man kan forvente at inddrage og arbejde med almene, sociale og personlige kompetencer i forbindelse med realkompetenceafklaringer (Carøe & Bottrup 2007).

*Personlige egenskaber eller kompetencer:* Der er også et etisk aspekt forbundet med at vurdere almene, sociale og personlige kompetencer – for hvordan skelner man mellem personlige kompetencer og egenskaber? (Larsen et al. 2006) Praktiske erfaringer peger fx på, at det kan være ganske vanskeligt at beskrive sociale kompetencer, uden at det kommer til at ligne et skudsmål. I praksis kommer man altså meget let til at fokusere på egenskaber, selvom man udelukkende forsøger at forholde sig til kompetencer (Nordentoft 2003). På baggrund af de norske erfaringer fremhæver Nordentoft endvidere, at den, der gennemfører realkompetenceafklaringen, må være opmærksom på dette aspekt og arbejde aktivt for, at realkompetenceafklaring – mod intentionen – ikke bliver en anledning til at udstille den enkelte (Nordentoft 2003).

*Hvad betyder realkompetenceafklaring for læreprocesserne?* Realkompetenceafklaringens betydning for kursisters og medarbejders læreprocesser er endnu ikke udforsket. Shalem & Steinberg (2002) tager dog tilløb til dette ved at forholde sig evaluerende til anvendelse af portfolio-metoden i forbindelse med anerkendelse af realkompetencer. Forfatterne påpeger, at refleksion over allerede gjorte erfaringer kan være en styrke for kursisterne. De problematiserer

imidlertid også den måde, hvorpå vurderingssystemerne influerer det efterfølgende uddannelsesforløb. En vurdering er med andre ord ikke bare en "objektiv" måling, men en norm og en værdi, som påvirker den uddannelsespraksis, den er en del af (Shalem & Steinberg 2002).

I relation hertil er det værd at nævne, at der i debatten om realkompetencevurdering også findes et mere kritisk perspektiv, som henleder opmærksomheden på, at vurdering af realkompetencer kan ses som en anledning til at konstruere den voksne som et subjekt med kompetencer, der kan måles og vurderes. Realkompetencevurdering bliver i denne optik et redskab til at styre den voksne lærende i en bestemt retning – og ikke en reel anledning til motivation og medinddragelse (Andersson & Fejes 2005).

*Krav til vejledere.* En af de erfaringer, som fremhæves i flere sammenhænge, er, at selve dialogen, hvori realkompetenceafklaringen og -vurderingen foregår, er helt central (Blom et al. 2004; Carøe & Bottrup 2007). Det handler blandt andet om uddannelseskonsulentens/underviserens/vejlederens evner til at føre en konstruktiv og ligeværdig dialog med personer, der ofte er kortuddannede, og som kan have vanskeligt ved – eller blot er uvante med – at sætte ord på deres erfaringer. En anden udfordring består i at kunne forholde sig konstruktivt til de problemstillinger og dilemmaer, som realkompetenceafklaringssituationen er en del af. Som beskrevet ovenfor kan sådanne dilemmaer fx være af både metodologisk og/eller af intersemæssig karakter. Projektgruppen fra Kompetencenetværket argumenterer derfor for en professionalisering af dem, der foretager realkompetenceafklaringerne (Larsen et al. 2006; Larsen 2007; Thomsen & Jensen 2007). At kunne føre en dialog, som giver reel indsigt i en persons kompetencer ud fra en ressourcerorienteret tilgang, er ikke noget, man bare kan. Det er i sig selv en væsentlig kompetence, som bør kendetegne det professionelle arbejde med at vurdere andres realkompetencer.

*Udfordring for medarbejdere/kursister.* En konstruktiv og ligeværdig dialog har to parter. Romaniuk (2000) og Blom et al (2004) er nogle af dem, der peger på, at selve vurderings- og dokumentationsarbejdet kan være en stor udfordring for medarbejderne/kursisterne. Realkompetenceafklaring forudsætter blandt andet, at medarbejderne/kursisterne også er i stand til at reflektere over egne færdigheder og præstationer, at de i nogle sammenhænge kan bevæge sig fra et kognitivt til et mere emotionelt niveau, og at de er i stand til at være opmærksomme på forskellige læringsmuligheder (Romaniuk 2000). Sådanne krav kan være en særlig stor udfordring for kortuddannede, fx kursister på AMU uddannelserne. Forudsætningerne for overhovedet at kunne gennemføre en ligeværdig og konstruktiv realkompetenceafklaring må derfor også reflekteres.

### **Realkompetencevurderingssystemets legitimitet**

Erfaringer fra Norge peger på, at de udviklede metoder til realkompetenceafklaring og – vurdering endnu kun er distribueret i stærkt begrænset omfang i arbejdslivet (Hagerud & Røstad 2005; Røstad & Storli 2006). Det skyldes blandt andet, at mange virksomheder stiller spørgsmål ved værdien, relevansen og omkostningerne (Payne 2006). Carøe & Bottrup viser, at det samme gør sig gældende mht. individuel kompetenceafklaring i AMU regi (Carøe & Bottrup 2007).



En forklaring på den ringe udbredelse af realkompetenceafklaring og -vurdering i Norge – trods den store satsning – kan ifølge Nordentoft være de mange decentralt udviklede systemer (Nordentoft 2003). Der er med andre ord ikke udviklet systemer, som har status, og som virker betydningsfulde nok til at opnå bredere legitimitet. Omvendt kan man med henvisning til konkrete erfaringer, det relationelle kompetencebegreb samt afsættet i et situeret læringsbegreb også argumentere for, at metoderne til realkompetenceafklaring bør udvikles så tæt som muligt på den kontekst, de skal anvendes i. Hvis realkompetenceafklaring skal give mening på den enkelte arbejdsplads, eller hvis hensigten er at understøtte den enkeltes udvikling og læring, viser erfaringerne altså, at redskabet bør afspejle konteksten.

Den refererede litteratur giver således anledning til at pege på et dilemma. Nemlig det at de decentralt udviklede kompetencevurderingsredskaber ser ud til at være de mest konstruktive og meningsfulde – set fra et lærings- og udviklingsperspektiv – mens de centralt udviklede systemer øjensynligt vil kunne opnå størst legitimitet.

Flere referencer peger på betydningen af eksplicit at arbejde med realkompetenceafklaringens legitimitet. Dette pointeres blandt andet i de artikler og rapporter, som beskriver forskellige landes tilgang til vurdering af realkompetence og uformel læring (Björnavåld 2001; ASEM 2002; Nordentoft & Helms 2003; Andersson et al. 2004; Colardyn & Björnavåld 2004). Det understreges, at når vurderingssystemer for realkompetencer skal udvikles, må man i den grad medtænke det enkelte lands kultur og kontekst. Det er ikke muligt blot at overføre vurderingssystemer fra et land til et andet.

Björnavåld (1997b) argumenterer endvidere for, at systemer til vurdering af læring og kompetencer kun opleves som legitime, hvis de er udviklet på baggrund af et samarbejde mellem forskellige interessegrupper (fx uddannelsesinstitutioner, virksomheder, borgere, lovgivere etc.). Björnavåld referer i den forbindelse forskning, som fokuserer på forholdet mellem institutionelt design og legitimitet og fremhæver her betydningen af, at alle relevante deltagere høres, at relevante informationer udveksles samt at uhensigtsmæssige magtrelationer synliggøres og sanktioneres. Björnavåld argumenterer således for en dialogbaseret legitimitet i relation til potentielle interessemodsætninger.

I forbindelse med de norske projekter nævnes et andet perspektiv på legitimitet, nemlig deltagernes oplevelse af meningsfuldhed i forbindelse med anvendelsen af realkompetenceafklaringsredskabet: Giver det mening på arbejdspladsen? Giver det mening for den enkelte? Er systemet for tungt, bureaukratisk eller ufleksibelt? Som tidligere nævnt vil specielt nogle målgrupper opleve, at de "mange ord" i forbindelse med realkompetenceafklaring ikke gør noget godt for dem. Det kan i parentes nævnes, at Teknologibedrifternes Landsforening og Fællesforbundet (Norge) i fællesskab har udviklet et værktøj, som fremhæves for dets brugervenlighed – specielt i relation til kortuddannede, der kan have formulingsvanskeligheder (Skule & Andersen 2001; Payne 2006; Røstad & Storli 2006). Erfaringerne tyder således på, at det giver mening at tale om legitimitet ud fra et brugervenlighedsperspektiv.

### **Sammenfatning**

Litteraturgennemgangen har fokuseret på følgende to spørgsmål:

- Hvilke erfaringer er der gjort mht. realkompetenceafklaring?

- Hvilke problemstillinger og perspektiver beskrives som væsentlige?

Der har været iværksat mange større og mindre udviklingsprojekter om realkompetenceafklaring, både nationalt og internationalt. Området er imidlertid stadig så nyt, at svarene på de ovennævnte spørgsmål endnu må karakteriseres som "spredt fægtning". Den aktuelle litteratur bygger således for en dels vedkommende på systematisk indsamlede data (fx fra evalueringer), mens andre dele af litteraturen er domineret af politiske intentioner, holdninger og "gætterier".

Den indsamlede litteratur synliggør forskellige interessenter (samfund/regering, uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser, individer), som hver især har interesse i og eksplicit ytrer sig om formålet med realkompetenceafklaring. Disse formål peger ikke altid i samme retning. Fx har samfundet en interesse i effektive og evt. afkortede uddannelsesforløb (for hurtigere at kunne mobilisere arbejdskraft), mens den enkelte medarbejder kan have interesse i en realkompetenceafklaring, som giver anledning til et uddannelsesforløb, der ikke nødvendigvis er kortere, men som mere bredt tilgodeser uddannelsesbehov og interesser.

Litteraturen om realkompetenceafklaring og -vurdering giver anledning til at fokusere på flere erfaringer og perspektiver:

- Motivationens paradoks: I nogle sammenhænge har man erfaret, at medarbejdere, der får lavet realkompetencevurdering, som gør, at de kan undvære uddannelse, alligevel ønsker mere uddannelse. Hvis de derimod får påvist mangel på uddannelse, mister de selvtillid i forhold til at skulle uddanne sig. I begge tilfælde er resultatet mere uddannelse.
- Uddannelsesinstitutionerne og virksomheder kan af gode grunde have forskellige blik på kompetencer. I nogle sammenhænge kan der være et stort spænd mellem uddannelsesinstitutionernes fokus på mere almene kompetencer og virksomhedernes ønske om afklaring i forhold til specifikke jobkrav.
- I forbindelse med realkompetenceafklaring og -vurdering opstår let en modsætning mellem det formative (udvikling) og det summative (belønning).
- Realkompetenceafklaring kaster lys på kompetencebegrebets beskaffenhed. Nogle metoder forudsætter kompetence som noget konkret og målbart. Erfaringer peger imidlertid i den grad på kompetencernes situerede, tavse og relationelle karakter. Her til kommer institutionelle og politiske interesser og magtspil, som er med til at bestemme, hvad man kulturelt set kan og bør anerkende som en kompetence.
- Litteraturgennemgangen henleder også opmærksomheden på betydningen af de anvendte realkompetencevurderingssystemers legitimitet. Hvis ikke deltagerne oplever vurderingssystemet som validt og meningsfuldt, bliver det øjensynligt ikke brugt konstruktivt og måske slet ikke taget i brug.

## EVALUERING

- Erfaringer fra arbejdet med realkompetenceafklaringer byder herudover på en række meget konkrete erfaringer, nemlig:
- Systemer til realkompetenceafklaring og -vurdering kan være både bureaukratiske og omkostningstunge.
- Det kan være særlig vanskeligt at beskrive og vurdere almene, sociale og personlige kompetencer.
- Det kan være svært at beskrive de mere "bløde kompetencer", uden at det kommer til at ligne et skudsmål, dvs. en vurdering af personlige egenskaber.
- Det stiller store krav til vejledere/undervisere/uddannelseskonsulenter på virksomhederne/uddannelsesinstitutionerne at kunne forholde sig reflekterende og professionelt til realkompetenceafklaring.
- En god realkompetenceafklaring forudsætter den enkeltes evne til at sprogliggøre og reflektere over egne kompetencer.

For overskuelighedens skyld er den *mest centrale* litteratur oplistet nedenfor. Den nyeste litteratur står først. Den øvrige - relevante men ikke helt centrale – litteratur optræder kun på referencelisten sidst i dokumentet:

### **Videnskabelige og faglige artikler**

- (Payne 2006), The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning
- (Andersson & Fejes 2005), Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy
- (Andersson et al. 2004), Recognition of prior vocational learning in Sweden
- (Colardyn & Björnavåld 2004), Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States
- (Skule 2004), Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace
- (Hauch 2003), What has happened in Denmark till now? Enhanced recognition of Prior Learning in Denmark
- (Björnavåld 2001), Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning
- (Björnavåld 1997a), Assessment of non-formal learning: the qualities and limitations of methodologies

## EVALUERING

- (Björnavåld 1997b), A question of faith? Methodologies and systems for assessing non-formal learning require a legitimate basis

### **Forskningsrapporter, projektrapporter og udredningsarbejder**

- (Carøe & Bottrup 2007), IKA i AMU, Individuel kompetenceafklaring - Hvad gælder i praksis?
- (Larsen 2007), Slutnotat om Realkompetencevurdering, Opsummering af nøgletemaer samt udledte anbefalinger fra "Nationalt netværk om realkompetencevurdering i DK"
- (Larsen et al. 2006), Realkompetencevurdering i DK, "Konturerne af et landskab", Baggrundsnotat
- (Røstad & Storli 2006), Realkompetanse i praksis - en case-studie om kompetanse fra arbejdslivet og tredje sektor, og forholdet mellom godkjent realkompetanse og opplæringstilbud
- (Blom et al. 2004), What's in it for me? Recognition of prior learning in enterprise-based registered training organisations
- (Skule & Ure 2004), Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning
- (Nordentoft et al. 2003), Kompetencemåling – tænkning og praksis i et internationalt komparativt perspektiv
- (Heidemann 2003), Dansk Tænkning I, Den voksenpolitiske diskurs fra 1994 til 2002
- (Borgå et al. 2003), Dansk Tænkning II, Forskellige sektorerers praksis for kompetencemåling og -vurdering

### **Policy dokumenter:**

- (Hauch & Jørgensen 2008), Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse - en håndbog
- (Jørgensen 2007), Danmarks strategi for livslang læring – uddannelse og livslang opkvalificering for alle, Redegørelse til EU-kommissionen, Undervisningsministeriet
- (Undervisningsministeriet 2007), Partnerskabsaftale om anerkendelse af realkompetencer
- (Haarder 2007), Uddannelser med udgangspunkt i borgeren
- Lov nr. 566 af 06/06/2007 Udbygning af anerkendelse af realkompetence på voksen- og efteruddannelsesområdet

### **Værktøjer:**

Nedenstående værktøjer beskrives ikke direkte i nærværende review, men er oplyst her fordi de er relateret til og/eller direkte nævnt i den refererede litteratur.

- (HAKL 2007), Hvordan kan vi arbejde med realkompetence på vores virksomhed?
- (Hartje & Johansen 2006), Grundbog i vejledning og kompetenceafklaring
- (Undervisningsministeriet 2006), Realkompetencevurdering i EUD - praktiske muligheder  
<http://minkompetencemappe.dk>

## Referencer

- Andersson, P. and A. Fejes (2005). "Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy." *Journal of Education Policy* **20**(5): 595-613.
- Andersson, P., A. Fejes and S. Ahn (2004). "Recognition of prior vocational learning in Sweden." *Studies in the Education of Adults* **36**(1): 57-71.
- ASEM (2002). *Integrated Approaches in Lifelong Learning and Recognition of Prior Learning*, ASEM, Lifelong Learning.
- Björnavåld, J. (1997a). "Assessment of non-formal learning: the qualities and limitations of methodologies." *Vocational Training European Journal*(12): 52-67.
- Björnavåld, J. (1997b). "A question of faith? Methodologies and systems for assessing non-formal learning require a legitimate basis." *Vocational Training European Journal*(12): 68-75.
- Björnavåld, J. (2001). "Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning." *Vocational Training European Journal*(22): 24-7.
- Blom, K., B. Clayton, A. Bateman, M. Bedggood and E. Hughes (2004). *What's in it for me? Recognition of prior learning in enterprise-based registered training organisations*. NCVER. Adelaide, Australia, Australian National Training Authority.
- Borgå, O., T. Heidemann and A. Nordentoft (2003). *Dansk Tænkning II, Forskellige sektorerers praksis for kompetencemåling og -vurdering*, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bottrup, P., C. H. Jørgensen and L. Roepstorff (2008). *Fra transfer til transformativ læring: dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling*, VIA University College.
- Carøe, S. and P. Bottrup (2007). *IKA i AMU, Individuel kompetenceafklaring - Hvad gælder i praksis?* Strategisk Netværk og Kubix for Undervisningsministeriet.
- CELF (2007). *Realkompetenceløft til Vækst, Et regionalt vidensarbejde mellem 10 uddannelsesinstitutioner og kompetencecentre om realkompetence med fokus på motivering, rekruttering og videreuddannelse af ufaglærte og korte uddannede i Region Sjælland*. *Ansøgning til Vækstforum sjælland*.
- Colardyn, D. and J. Björnavåld (2004). "Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States." *European Journal of Education* **39**(1): 69-89.
- Dada, M., M. Lansard and C. Cano (2006). *Synergies between formal and nonformal education - An overview of good practices*. N. Bastien, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- Duvekot, R. (2009). "The individual learner as change agent in the Learning Society. From European to national guidelines in promoting Valuation of Prior Learning."
- Elkjaer, B. (2005). Kompetenceudvikling i arbejdslivet: Mellem individuel og organisatorisk læring. Voksnes læringsrum. C. N. Jensen. Værløse, Billesø og Baltzer.: 340-52.
- Esson, L., A. L. Dewar and C. Entwistle (2002). "Putting experience to the test." The Canadian Nurse **98**(5): 28-34.
- Hagerud, V. and S. Røstad (2005). Kunnskapsgrunnlaget. En slutrapport fra prosjektet om voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring. Oslo, VOX.
- HAKL (2007). Hvordan kan vi arbejde med realkompetence på vores virksomhed? New Insight, HAKL, Efteruddannelsesudvalg for Handel, Administration, Kommunikation og Ledelse.
- Hartje, S. and J. S. Johansen (2006). Grundbog i vejledning og kompetenceafklaring. Århus, Danmark, Fritid og Samfunds Forlag.
- Hauch, A. (2003). "What has happened in Denmark till now? Enhanced recognition of Prior Learning in Denmark." Golden Riches, Nordic Adult Learning(1).
- Hauch, A. and J. R. Jørgensen, Eds. (2005). Det du kan - på sporet af Danmarks skjulte kompetencer, Undervisningsministeriet.
- Hauch, A. and J. R. Jørgensen, Eds. (2008). Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse - en håndbog. Undervisningsministeriets Håndbogsserie.
- Heidemann, T. (2003). Dansk Tænkning I, Den voksenpolitiske diskurs fra 1994 til 2002, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Helms, N. H. (2008). "Realkompetence - mere end en didaktisk udfordring." Fokus på RKV(1).
- Hoppe, A. (2006). Realkompetencevurdering i Produktionsskolen, Ungdomspædagogisk Viden og Udviklingscenter, CVU Fyn.
- Husted, B. L. (2009). Projekt Realkompetenceløft til Vækst - notat. ARGO.
- Høyrup, S. and K. Pedersen (2003). Lærings- og kompetencebegreber i arbejdslivsforskning, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haarder, B. (2007). Uddannelser med udgangspunkt i borgeren: Debatoplæg Sorømødet 2007.
- Illeris, K. (2006). "Lifelong Learning and the low-skilled." International Journal of Lifelong Education **25**(1): 15-28.
- Jørgensen, J. R., Ed. (2007). Danmarks Strategi for livslang læring. Redegørelse til EU-kommissionen, Undervisningsministeriet.

- Kjølseth, T. (2007). Rett og rimelig - fælles forståelse og praktisering af voksnes rett til videregående oplæring. Oslo, Vox.
- Larsen, V. (2007). Slutnotat om Realkompetencevurdering, Opsummering af nøglelemmer samt udledte anbefalinger fra "Nationalt netværk om realkompetencevurdering i DK", DEL, Teknologisk Institut og Knowledge Lab, Syddansk Universitet.
- Larsen, V., J. Thevavickneswaran, N. H. Helms and M. E. Hansen (2006). Realkompetencevurdering i DK, "Konturerne af et landskab", Baggrundsnotat, Nationalt Realkompetencenetværk.
- Lave, J. (1988). Cognition in Practice: mind, mathematics and culture in everyday life, Cambridge University Press.
- Malterud, K. (2003). Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordentoft, A. (2003). Kompetencemåling og vurdering i Norge. Projekt Kompetencemåling, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nordentoft, A., S. Ehlers and S. Høyrup (2003). Kompetencemåling – tænkning og praksis i et internationalt komparativt perspektiv. Projekt Kompetencemåling, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nordentoft, A. and N. H. Helms (2003). Realkompetencevurdering - matrix. Projekt Kompetencemåling. Kbh., DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Nordentoft, A. and K. Aagaard (2008). "Anerkendelse af realkompetence - en proces med flere trin." Fokus på RKV(1).
- Payne, J. (2006). "The Norwegian competence reform and the limits of lifelong learning." International Journal of Lifelong Education **25**(5): 477-505.
- Romaniuk, K. (2000). "Enhancing employability: the role of prior learning assessment and portfolios." Journal of Workplace Learning **12**(1): 29-35.
- Røstad, S. and R. Storli (2006). Realkompetanse i praksis - en case-studie om kompetanse fra arbeidslivet og tredje sektor, og forholdet mellom godkjent realkompetanse og opplæringstilbud. Oslo, VOX, Nationalt senter for læring i arbeidslivet.
- Shalem, Y. and C. Steinberg (2002). "Invisible Criteria in Portofoliobased Assessment of Prior Learning: a cat and mouse chase." Pedagogy, Culture and Society **10**(3): 425-48.
- Skule, S. (2004). "Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace." International Journal of Training and Development **8**(1): 8-20.
- Skule, S. and B. Andersen (2001). Dokumentasjon av realkompetense i teknologiindustrien: Evaluering af TBL og Fellesforbundet dokumentasjon for arbeidslivet. Oslo, Fafo Institute for Labour and Social Research.



- Skule, S. and O. B. Ure (2004). Identification and Validation of Non-Formal and Informal Learning. Oslo, Fafo Institute for Labour and Social Research.
- Thomsen, R. and R. Jensen (2007). Realkompetenceprocessen i et helhedsperspektiv, DPU.
- Tørnæs, U., B. Mikkelsen and H. Sander (2004). Papir på det, Kronik. Politiken.
- Undervisningsministeriet (2006). Realkompetencevurdering i EUD - praktiske muligheder. Undervisningsministeriets Håndbogsserie, nr. 7. København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007). Partnerskabsaftale om anerkendelse af realkompetencer. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet, t. o. u. Ministeriet for Videnskab, Kulturministeriet and Ø. o. erhvervsministeriet (2004). Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne - redegørelse til Folketinget. M. f. V. Undervisningsministeriet, teknologi og udvikling, Kulturministeriet, Økonomi og erhvervsministeriet.
- Winther-Jensen, T. (2003). Kompetence og livslang læring - om begrebernes oprindelse og udvikling i internationale organisationer og dokumenter. Projekt Kompetencemåling, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet.