

**Afsluttende rapport
Projekt 6.3**

Realkompetencevurdering og -anerkendelse

**Udarbejdet af:
Rita Buhl
Lisbeth Højdal
Ellen Enggaard**

December 2008

Indhold

INDHOLD	2
1 ARBEJDSRAPPORT	3
PROJEKTBEKRIVELSEN	3
1. fase: Afgrænsning og fokusering – forår 07	3
2. fase: Revision af arbejdsgrundlag, cases (efterår 07)	4
3. fase – forår 08	5
4. fase, efterår 08	6
2. KOMPETENCEAFKLARING OG VURDERING	7
Identifikationsfasen	7
Vurderings- og akkrediteringsfasen	8
3. MODEL FOR INDIVIDUEL KOMPETENCEVURDERING (REALKOMPETENCEVURDERING) AF VEJLEDERE	10
4. REALKOMPETENCEAFKLARING, -DOKUMENTATION OG LÆRING	13
Biograficitet – en nøglekvalifikation	13
Realkompetenceafklaring – en 'kvalitativ forskningsproces'?	14
RKV som anledning til udvikling og læring	15
5. VIDEN, FÆRDIGHEDER OG KOMPETENCE	17
6. UDPEGNING AF VEJLEDNINGSFAGLIGE PROBLEMSTILLINGER	20
RKV aktørers påpegning af problemstillinger	20
Vejledning - et særligt fokusområde når anerkendelse er i spil	23
Sammenfatning af opmærksomhedspunkter ift. vejledningen ifm. RKV	25
7. BILAG:	26
1. CENTRES INTERINSTITUTIONNELS DE BILANS DE COMPÉTENCES (BILAN)	26
2. CASES	28
3. DOKUMENTER	31
REFERENCER:	38

1. Arbejdsrapport

Projektbeskrivelsen

Relevans på politisk niveau: EU, LLL, Lissabon, Trepartsudvalget.

”Identification, validation og accreditation – afklaring, vurdering og godkendelse. Vejledningsaktører tænkes at forestå og/eller medvirke i processen. I den forbindelse synes det væsentligt at foretage en begrebsafklaring med henblik på en præcisering af vejledningens funktion og opgaver med særlig opmærksomhed rettet mod problemstillingen vejledning – vurdering.”

Mål for projektet:

- At indsamle og systematisere eksisterende modeller, redskaber og erfaringer
- At undersøge og beskrive implikationer for en vejledningspraksis
- At afprøve og vurdere udvalgte modeller
- At udarbejde forslag til koncept for RKV i CVU-regi
- At afholde arbejdsseminar for CVU-studievejledere til diskussion og bearbejdning af koncept

1. fase: Afgrænsning og fokusering – forår 2007

Projektet blev afgrænset til at fokusere på vejledning i CVU efter- og videreuddannelsesregi (nu UC-regi).

Fokus for projektet er realkompetenceafklaringen, idet vi indtager det principielle standpunkt, at vurdering ligger udenfor vejledningens domæne. Vejledningens opgave i en realkompetencevurderingsproces er at klæde ansøger bedst muligt på til at kunne foretage valg og til at kunne forfølge sine strategier for karriereudvikling. Dette indebærer, at vejlederens opgave bliver at hjælpe ansøgeren med at afklare

- mål for afklaringsprocessen (fx karriereskift, højere løn gennem formelle uddannelsesbeviser, hurtigere vej gennem uddannelsessystemet, nye jobfunktioner i eksisterende ansættelse m.m.)
- hjælp til at sprogliggøre tavs eller kropslig viden
- hjælp til at oversætte kontekstbundne arbejds erfaringer og kvalifikationer til nye/andre kontekster
- hjælp til forståelse af vurderingskriterier, oversættelse af studieordningernes kompetence- og læringsmål

Vejlederen skal være bindeleddet mellem ansøgerens karrierestrategi og uddannelsernes kompetencemål. Dette kan indebære, at vejledningen resulterer i, at ansøger ikke søger vurdering men vælger andre veje.

2. fase: Revision af arbejdsgrundlag, cases (efterår 2007)

Lov om RKV (Lov nr. 556 af 6. juni 2007 – Udbygning af anerkendelse af realkompetence på voksen- og efteruddannelsesområdet mv.) trådte i kraft 1. august 2007. I den forbindelse blev der i Undervisningsministeriets regi iværksat et hastearbejde med udvikling af en model for RKV i forhold til Diplomuuddannelsen i Uddannelses- og erhvervsvejledning. Et af projektets helt centrale mål – at udarbejde forslag til koncept for RKV i CVU regi – blev således opfyldt noget før, det egentlig var planlagt i projektet (se afsnit 3).

I forlængelse af modelarbejdet i Undervisningsministeriets regi stod det klart, at en præcisering af vejledningsfaglige problemstillinger i forbindelse med selve afklarings- og dokumentationsarbejdet var påkrævet.

Projektet foretog herefter en yderligere afgrænsning og præcisering af arbejdet: *Hvilken (skriftlig og mundtlig) vejledning kan facilitere ansøgers arbejde med afklaring og dokumentation af kompetencer i forbindelse med en RKV på MVU-niveau?*

I arbejdet med udviklingen af en model for Undervisningsministeriet var vi nået frem til, at selvevaluering som en del af ansøgers dokumentationsarbejde kunne være et centralt dokument for vurderingen. I udvalgsarbejdet var vi efter en del forsøg på at skematisere en selvevaluering endt med blot at fastslå, at ansøgeren skulle vedlægge en selvevaluering, hvor ansøger beskriver sine kompetencer i relation til diplomuddannelsens formål og kompetencemål. Vi besluttede i projektet at arbejde videre med selvevalueringen: Hvordan kunne vi hjælpe ansøger til at arbejde med en beskrivelse af egne kompetencer i forhold til uddannelsesmålene? Hvilken form kunne en selvevaluering skrives ind i? Vi besluttede at udarbejde et skema (se bilag 3.2) til selvevaluering, som skulle afprøves af tre casepersoner, repræsenterende tre forskellige praksisfelter inden for vejledning:

- Erhvervsskoler
- UU
- Folkeoplysning

Udarbejdelsen af selvevalueringsskemaet indebar et arbejde med at præcisere vurderingskriterierne for en RKV på uddannelsesniveaet Mellemlang Videregående Uddannelse. Her kunne vi tage afsæt i Kvalifikationsrammen.

I løbet af efteråret blev der taget kontakt til tre casepersoner, der alle kunne være potentielle RKV-ansøgere i forhold til Diplomuuddannelsen i Uddannelses- og Erhvervsvejledning (DUE). De tre casepersoner repræsenterede tre ovennævnte vejledningsområder, nemlig:

- Erhvervsskoler (se bilag 2.1)
- UU
- Folkeoplysning (se bilag 2.2)

En fjerde caseperson blev inddraget. Det drejede sig om en person, som ”ad ordinær vej” henvendte sig for at få foretaget en RKV i forhold til DUE.

Casepersonerne fik tilsendt et første udkast til et ”selvevalueringsskema” udarbejdet med afsæt i Kvalifikationsrammens niveaubeskrivelse af Diplomniveauet i Viden, Færdigheder og Kom-

petencer. De fik til opgave at lave en selvevaluering i forhold til hvert enkelt af de moduler, som de søgte RKV i forhold til.

3. fase: Forår 2008

Det viste sig hurtigt, at der i ansøgernes arbejde med selvevalueringen var et stort behov for vejledning. Arbejdet med på den ene side at beskrive sine erfaringer, kvalifikationer og læring erhvervet i de nonformale uddannelser, i arbejdslivet, i fritidslivet m.m. og på den anden side at skulle beskrive dem som kompetencer, der kunne holdes op imod uddannelsens kompetencemål, lod sig ikke sådan lige gøre i skemaform! Ansøgernes arbejde med at forstå uddannelsens kompetencemål og vores arbejde med at forstå ansøgernes kompetencer og hjælpe til med at få dem oversat til noget, der kunne læses som ækvivalerende uddannelsens kompetencemål, affødte spørgsmålet: Hvilke typer skriftlige og mundtlige vejledninger kunne facilitere denne proces?

I denne fase fik vi udpeget et behov for teoretisk belysning af en række problemstillinger og begreber, der kommer i spil i en realkompetenceafklaring:

- Kompetenceafklaring og vurdering, en begrebsbestemmelse (se afsnit 2)
- Kompetencebegrebet. Hvad er en kompetence, kan kompetencer løsrives fra en kontekst, kan kompetencer være andet end reale, kan de være potentielle, og hvordan kan man så dokumentere dem? (se afsnit 5)
- Videnbegrebet. Hvilke typer viden er i spil, hvad er forholdet mellem viden og kunnen, kan man karakterisere skolastisk viden versus praksisviden, kan forskellige typer viden sidestilles? (se afsnit 5)
- Selvevaluering, hvad er selvevalueringens formål, er det formativt eller summativt? (se afsnit 4)

To af projektgruppens medlemmer tog på en studierejse til Frankrig, hvor de har gjort erfaringer med realkompetenceafklaring siden 1985. Formålet med studieturen var at sammenligne vejledningsfaglige problemstillinger i to forskellige RKV-systemer: Den danske, hvor RKV er lagt i uddannelsesinstitutionernes regi, og den franske, hvor afklaring og vurdering er klart adskilt: Afklaringen ligger i uafhængigt regi, og afklaring i forhold til vurdering i formelt uddannelsesregi er skilt fra den generelle afklaring. Det vil sige, at man i det franske regi arbejder med karrierevejledning i et uafhængigt regi og tydeligt adskilt fra en vurdering (se omtale af Bilan de Competences, bilag 1).

I løbet af foråret blev to af de fire casepersoner færdige med deres dokumentationsmateriale, og de gik videre til en vurdering.

I løbet af foråret blev det endvidere klart, at projektgruppen ikke kunne færdiggøre sit arbejde inden sommeren 2007. Flere faktorer spillede ind:

- Arbejdet med implementeringen af RKV i CVU-regi trak ud – bl.a. fordi der ikke var ansøgere. Behovet for afprøvning og diskussion af en arbejdsmodel for vejledning i forbindelse med realkompetenceafklaring og -vurdering i CVU-regi var endnu ikke aktuelt, man var simpelthen ikke langt nok i processen rundt omkring

- Etableringen af Nationalt Videncenter for Realkompetencevurdering (NVR) igangsatte en stribe projekter, som på mange måder overlappede projektgruppens arbejdsfelt og trak ressourcer ud af projektet og aktualiserede et behov for yderligere præcisering og afgrænsning af gruppens arbejde.

Vi besluttede at forlænge projektet ind i efterårssemestret for at kunne samle yderligere erfaringer fra en konkret praksis.

4. fase: Efterår 2008

I efteråret 2008 tog vi initiativ til at indkalde studievejledere fra CVU-området (nu UC-området) til en drøftelse af arbejdet med RKV, specielt med fokus på den institutionelle implementering af RKV-procedurer, erfaringer med "VUE-modellen" for RKV og erfaringer med vejledning i RKV-processen. Til mødet var fire UC'ere repræsenteret og der blev udvekslet erfaringer og opstillet problemfelter på baggrund af (de endnu ret sparsomme) erfaringer med RKV-processen for VVU og diplomområdet. Indholdet af drøftelserne bliver behandlet i afsnit 6. Mødet mandede ud i etableringen af et netværk, og der blev aftalt et nyt møde i starten af 2009.

I løbet af november og december 2008 har projektgruppen arbejdet med færdiggørelsen af nærværende rapport.

2. Kompetenceafklaring og -vurdering

Kompetenceafklaringsforløb rummer mange udfordringer både for de personer, der skal afklares, og for det personale, der er involveret. Først og fremmest må der blandt alle involverede parter være enighed om, hvad det specifikke forløb helt præcist går ud på, fx om afklaringsforløbet er rettet imod en specifik uddannelse/et konkret job – eller om dette sigter mod en bredere realkompetenceafklaring. Dernæst må formålet med det specifikke forløb afspejle sig i de metoder, der anvendes. Helt konkret vil der være forskel på, om afklaringsforløbet har til hensigt at udvide personens valgperspektiv (karrierevejledning, bredt), eller om forløbet har til hensigt at kvalificere personens forberedelse til at søge ind på et specifikt uddannelsesforløb eller opnå ansættelse i et konkret job (karrierevejledning, specifikt i relation til personlige mål). Endelig må kompetenceafklaringsforløb basere sig på tydelige kriterier for, hvordan der i disse sikres reliabilitet/validitet i de resultater, der kan opnås i de forskellige faser, herunder hvordan både sammenhængen og progressionen er tænkt i de forskellige faser.

I et kompetenceafklaringsforløb vil der typisk være forskellige faser, hvor fokus flyttes fra identifikation til vurdering og akkreditering af personens kompetencer.¹ Nærværende projekt har sit fokus på selve afklarings- eller identifikationsdelen, der har til hensigt at støtte personen i at erhverve sig øget kendskab til egne potentielle kompetencer. Derfor vil der i det efterfølgende blive redegjort for hvilke udfordringer, der knytter sig til arbejdet med netop denne del af den individuelle kompetenceafklaring. Herefter følger en kort beskrivelse af de krav og udfordringer, der knytter sig til vurderingsdelen og den efterfølgende akkreditering/godskrivning af kompetencer, der skal finde sted, i relation til et specifikt uddannelsesforløb/et konkret job. Kapitlet afsluttes med en diskussion af hvilke udfordringer, der knytter sig til anvendelse af selvevaluering som metode i kompetenceafklaringsforløb.

Identifikationsfasen

At identificere og afklare et menneskes kompetencer er en vanskelig opgave, der stiller store krav til det personale, der involveres. Ved planlægning af kompetenceafklaringsforløb skal der ikke blot tages stilling til hvilke kompetencer, der søges afdækket hos den enkelte, men der skal også arbejdes med udvikling af metoder, der er egnede – både til den specifikke målgruppe og til de kompetenceområder, som er på spil. Kvaliteten af de metoder, der anvendes, er, med andre ord, et kritisk aspekt ved alle former for kompetenceafklaringsforløb.² Det har fx stor betydning for resultatet af afklaringsforløbet, hvor vidt de kompetencer, der søges afdækket, er entydigt og klart definerede, og om der på forhånd er taget klar stilling til hvilke kriterier/indikatorer, der lægges til grund for en ”erhvervet kompetence”.

¹ I den Europæiske debat bruges begreberne: Identification, assessment & recognition om de faser, der kan være i kompetenceafklaringsforløb (se fx EU Memorandum om Livslang Læring, hvor der også introduceres til begreberne ikke-formel og uformel læring og anerkendelse af kompetencer erhvervet udenfor det formelle uddannelsessystem)

² Jens Bjørnåvold, 2000

En del af de personer, der skal kompetenceafklares, vil ikke være bevidste om, hvilke kompetencer de rent faktisk har erhvervet (tavs viden). Når der skal tages stilling til hvilke metoder, der skal anvendes, må man derfor også tage højde for, at dette måske ikke kan gøres ved simple spørgsmål-svar-metoder. At støtte en person i at afdække sine kompetencer vil ofte indebære hjælp til at sprogsætte sine læringserfaringer og at ”oversætte” disse til specifikke uddannelses- eller erhvervsmæssige sammenhænge. I et vejledningsfagligt perspektiv kan dette fx indebære arbejde med personens unikke biografi og med de leverum, denne har ”beboet”, som kan have været potentielle arenaer for læring og erhvervelse af kompetencer. Arbejdet med personens biografi kan fx bidrage til at belyse, hvilke roller og (livs-) opgaver denne har haft, og til at der kan sættes ord på de læringserfaringer, som disse har budt på.

I identifikationsfasen bør man endvidere være opmærksom på, at læring og tilegnelse af kompetencer er kontekstspecifik og knyttet til de specifikke (arbejds-) situationer og opgaveløsninger, som den enkelte har været involveret i. Dette rummer en særlig udfordring i forhold til at generalisere og/eller overføre en persons erfaringer fra en specifik kontekst til en anden. For eksempel kan en persons løsning af en specifik opgave være knyttet til en lang række organisatoriske og strukturelle forhold og ikke nødvendigvis til den enkeltes individuelle kompetence. Endelig rummer det en særlig udfordring at skulle afdække kompetencer, når læring ikke blot kan betragtes som en funktion af erfaring og tid. For eksempel viser Boyatzis’ og Kolbs forskning, at der ikke nødvendigvis er nogen sammenhæng mellem antallet af år, man har været beskæftiget i et specifikt job, og arten eller mængden af erhvervede kompetencer – mange mennesker synes ikke at lære af erfaring³.

Vurderings- og akkrediteringsfasen

Ideelt set medfører et kompetenceafklaringsforløb, at deltageren får et bedre grundlag for at træffe et karrierevalg, idet hun/han herved har fået mulighed for at afdække sine potentielle kompetencer. Dette kan både bidrage til at udvide valgperspektivet og/eller efterfølgende at indsnævre dette i relation til et individuelt karrieremål som fx ansættelse i en specifik jobfunktion, erhvervelse af uddannelsesbevis(er), opnåelse af merit og lign.

I relation til ansættelse kan den enkelte have behov for støtte til at kunne generalisere sine kompetencer og/eller til at ”oversætte” disse til de kvalifikations- og kompetencetermer, der anvendes, i en specifik (job)sammenhæng. I et uddannelsesperspektiv kan den enkelte have behov for støtte til at beskrive sine kompetencer i forhold til en konkret uddannelses mål. Dette kan fx indebære individuel støtte i at tolke et specifikt forløbs taksonomi og konkrete kompetencemål og at vurdere erhvervede kompetencer i forhold hertil. Vurderingsfasen er således den fase, hvori personens potentielle kompetencer holdes op imod de faktuelle krav, der stilles i en specifik uddannelse eller på en konkret arbejdsplads.

I akkrediteringsfasen udstedes der fx uddannelsesbevis(er) på baggrund af en vurdering af personens erhvervede kompetencer. Dette kan ske på baggrund af de kompetencebeskrivelser, der er udarbejdet i afklarings- og vurderingsfasen, men kan også indebære, at personen skal do-

³ Boyatzis & Kolb, 2000

kumentere sine kompetencer mere specifikt, fx ved at gennemføre et egentligt kompetencevurderingsforløb.

3. Model for individuel kompetencevurdering (realkompetencevurdering) af vejledere⁴

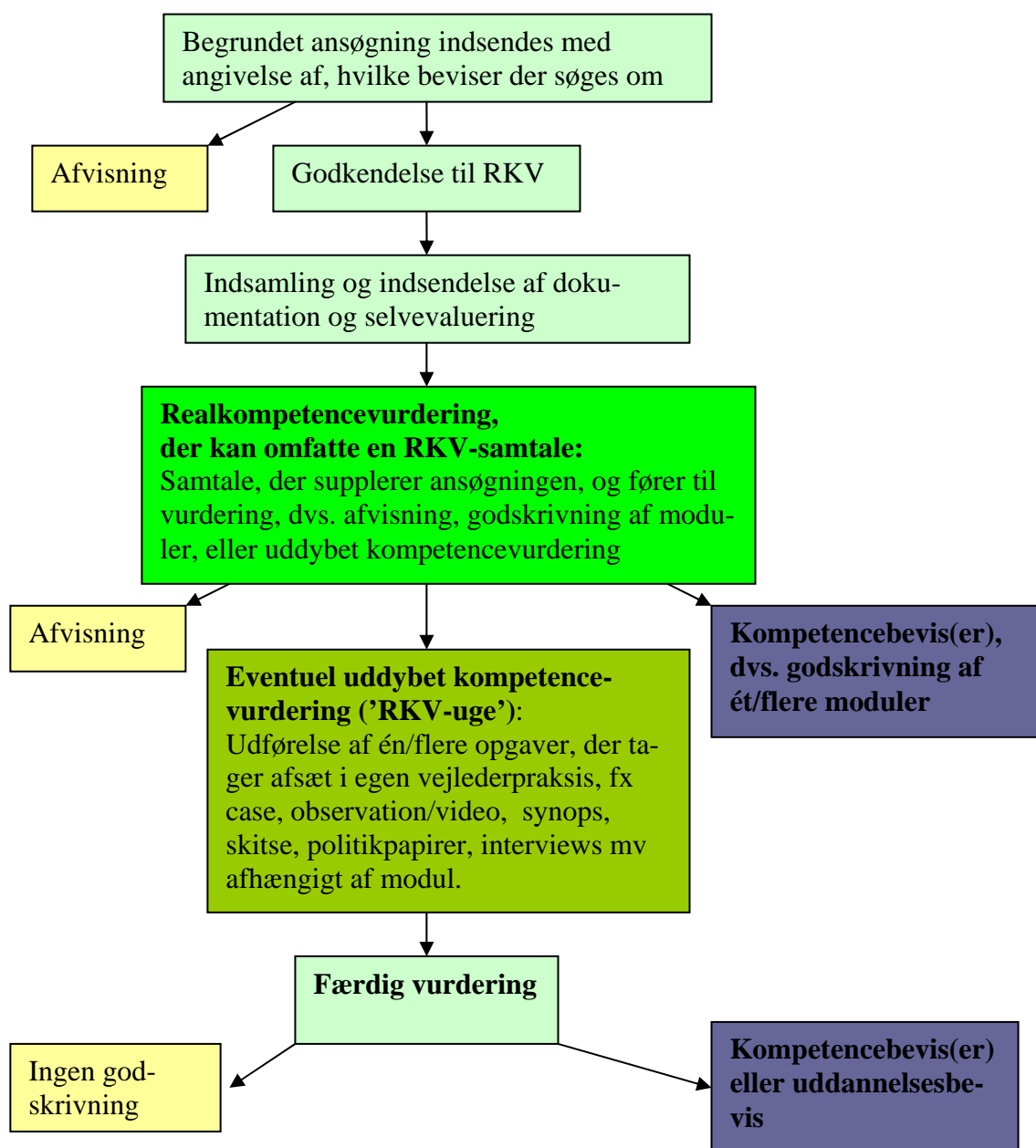
Kort før sommerferien blev VUE bedt om at udvikle en model for RKV i forhold til diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. Modellen skulle kunne bruges af CVU'er med udbudsret til uddannelsen og således sikre en ensartet sagsbehandling i forhold til RKV af vejledere. Arbejdsgruppen blev bedt om at komme med forslag til sagsgang, dokumentationsmetoder og metoder til vurdering af kompetencer i forhold til uddannelsens enkelte moduler.

Arbejdsgruppen vurderede, at det typisk vil være erfarne vejledere med tidligere vejlederuddannelse, kursusaktivitet samt evt. deltagelse i forskellige typer af udviklingsaktiviteter, som vil have mulighed for betydelig RKV-rabat. Denne vurdering skal ses i sammenhæng med, at det i udkastet til bekendtgørelsen fastslås, at der ikke må ske en devaluering af uddannelsen.

De helt store udfordringer for uddannelsesinstitutionerne i forbindelse med RKV synes da også at dreje sig omkring denne problematik: Hvordan sikrer vi, at ansøgernes kompetencer og praksiserfaringer kan holdes op imod uddannelsens kompetencemål? Hvordan kan vi ”oversætte” praksiserfaringer til intellektuelle og analytiske kompetencer? Hvordan kan man overhovedet dokumentere intellektuelle og analytiske kompetencer?

I løbet af august måned udarbejdede arbejdsgruppen to modeller for RKV: Én i forhold til adgang til uddannelsen og én i forhold til dele af eller hele DUE. Her gennemgås modellen for ansøgning om RKV i forhold til dele af eller hele uddannelsen:

⁴ Afsnittet er en forkortet version af VUE-arbejdsgruppens rapport. Den fulde ordlyd samt bilagsmaterialet findes på VUE's hjemmeside www.vejledning.net



Kommentarer til de enkelte trin i modellen:

Ansøgning, dokumentation og selvevaluering

Ansøgeren skal angive, hvad der søges om: Adgangsbevis, kompetencebevis eller uddannelsesbevis. Det er ansøgerens ansvar at indsamle og fremlægge relevant dokumentation for de kompetencer, som ønskes vurderet.

Ansøgningen med dokumentation samt en selvevaluering er et væsentligt omdrejningspunkt for hele RKV-forløbet. Det er derfor vigtigt, at uddannelsesinstitutionerne får lavet grundige

og for uddannelsesniveaue relevante vejledninger, så ansøger kan gennemskue hvilke generelle krav, der stilles til et diplomniveau og hvilke specifikke krav, der stilles til det enkelte modul.

Undervisningsministeriet har netop lagt et materiale ud, ”Min kompetencemappe” (se www.uvm.dk). Ansøger kan benytte materialet og vejledningen som udgangspunkt for ansøgning og dokumentationsindsamling. Men derudover er det vigtigt, at ansøger forholder sig direkte til de kompetencemål, der er beskrevet for det eller de moduler, der ansøges om RKV i forhold til.

Arbejdsgruppen anbefaler, at man supplerer ansøgningen og dokumentationen med en selvevaluering i forhold til modulets/modulernes kompetencemål. Selvevalueringen giver anledning til refleksioner over egen praksis i forhold til studieordningens kompetencemål, og det giver uddannelsesinstitutionen en mulighed for at vurdere ansøgerens intellektuelle og analytiske kompetencer. Vi arbejder fortsat med forskellige modeller for selvevaluering.

RKV-samtalen

Hvis ansøgningen imødekommes, indkaldes ansøgeren til en RKV-samtale, hvor en vejleder samt en fagperson fra uddannelsen deltager. Den begrundede ansøgning, bilagt dokumentation og selvevaluering indsendes til uddannelsesinstitutionen, der derefter fastlægger tid, sted og plan for en RKV-samtale, herunder eventuel inddragelse af en ekstern bedømmer. Uddannelsesinstitutionen kan dog, hvis ansøgningen er åbenlyst utilstrækkelig, afvise på det foreliggende grundlag at iværksætte realkompetencevurdering.

RKV-samtalen forløber som et udspørgende og opklarende interview af ansøgeren på baggrund af det indsendte materiale. Formålet med RKV-samtalen er en vurdering af ansøgningen med henblik på, om der umiddelbart kan foretages en RKV og udstedes bevis(er), eller om det skønnes nødvendigt at få ansøgerens kompetencer yderligere uddybet.

Uddybte kompetencevurdering – RKV-ugen

Den uddybede RKV-vurdering vil kun finde sted, hvis der er tvivl om, at ansøgeren opfylder et moduls kompetencemål så tilstrækkeligt, at der kan udstedes et kompetencebevis. Det er altså en mulighed for ansøgeren til at vise sig mere kompetent, gennem udførelse af én eller flere opgaver.

Arbejdsgruppen har udarbejdet forslag til metoder til uddybning af kompetencer for hvert enkelt modul i uddannelsen. Fælles for metodevalget er, at der lægges op til, at ansøger kan bringe sin praksis og sine erfaringer i spil i forhold til modulets kompetencemål. Såfremt der søges om et helt uddannelsesbevis, vil ansøgeren altid – udover RKV-samtalen – skulle deltage i minimum den del af RKV-ugen, som omfatter metoderne i relation til afgangprojektet.

4. Realkompetenceafklaring, -dokumentation og læring

De følgende afsnit har til hensigt at forsøge at udfolde nogle af de utallige grundlagsdiskussioner og filosofiske fordybelser, som vi har haft dels i projektgruppen, dels med pilot-ansøgere, og med projektmedarbejdere fra NVR, efter det blev etableret. Vel vidende, at det ikke vil være muligt at gengive disse særligt stringent, skal afsnittene alligevel tjene til at lægge en teoretisk analytisk vinkel på nogle grundlæggende og filosofiske problemstillinger, vi er opmærksomme på. Som et volumenmæssigt lille projekt, set i forhold til NVR, har vi tilstræbt at fastholde et særligt fokus på vejledningsfaglige muligheder, udfordringer og problemstillinger i forbindelse med RKV. Det vil derfor også være med dette fokus, de teoretisk analytiske afsnit skal læses.

Samtaler med de casepersoner, som har deltaget i projektet, og de 'produkter', de har fremstillet i deres dokumentationsarbejde, peger på, at RKV konstituerer en 'vej' til læring. Det er således vores opfattelse, at den proces, der ligger til grund for at kunne ekspliciterer sine kompetencer efter nogle fastsatte principper, ikke kun udgør fremkaldelsen af et eksisterende billede, men overskrider den eksisterende kompetence og er medvirkende i en tilblivelsesproces af nye kompetencer, ny viden eller en ny virkelighed. Selve det biografiske arbejde at sætte sit liv i tale og sammenhæng og uddrage, hvad de enkelte aktiviteter har fordret og dermed kan dokumentere af kompetence, ser ud til at berige ansøgeren og sætte vedkommende i stand til at reflektere på nye måder. Peter Alheit⁵ taler om en 'nøglekvalifikation'; biograficitet:

"... en nøglekvalifikation betyder, at vi til stadighed kan omfortolke de sammenhænge, vi nu engang er henvist til at leve i"

"... ingen har ubegrænsede ressourcer, men inden for rammerne af et vist register har vi flere muligheder, end vi nogensinde vil kunne realisere. Derfor rummer vores biografi et betragteligt potentiale af 'liv, der ikke er levet'"

Biograficitet – en nøglekvalifikation

Det biografisk iboende potentiale rummer muligheden for *transitorisk læring*, dvs.:

- Er "abduktiv", dvs. bringer noget sammen, som man aldrig havde drømt om kunne kombineres
- Bygger på en omfortolkning af både strukturelle og subjektive perspektiver
- Ny viden tolkes herefter i nye kontekstuelle betingelser
- Der bygges ikke ud, men bygges nyt

Det er denne transitoriske læring, der medfører udvikling af nøglekvalifikationen *biograficitet*, som er grundlaget for, at vi til stadighed kan omfortolke de sammenhænge, vi lever i. Det gi-

⁵ Alheit, Peter: *Det biografiske spørgsmål*. I: Hansen, Bjarne Gorm m.fl.: *Voksenliv og læreprocesser*, Borgen 1999

ver mulighed for at opleve sin kontekst som foranderlig og som genstand for beslutning. Vi motiveres og opfatter mulighederne i 'de liv, vi ikke har levet'.

Hvis den kompetenceafklarende del af en RKV således udgør en læreproces, der beforder nøglekvalifikationen biograficitet, bliver selve dokumentationsarbejdet en potentiel kapacitetsudvidelse, der rækker fremad. Men da den netop ikke bliver til ud af 'den blå luft' men via en struktureret proces, præproducerede hjælpeskemaer, personlig vejledning og RKV'ens øvrige kontekstuelle rammer, bliver disse af betydning for såvel processen, kvaliteten af dokumentationen og dermed for anerkendelsen af ansøgerens realkompetence. Den vejledende effekt af RKV'ens kontekstuelle ramme afhænger af, i hvilken grad denne udfylder sin rolle, hvilken relation den opbygger, og hvilken værdi den tilskrives. Der er derfor også et væsentligt kritisk opmærksomhedspunkt, der handler om, at betydningen af vejledningens rolle over ses eller underkendes.

Realkompetenceafklaring – en 'kvalitativ forskningsproces'?

Vejledningen (procedurer, dokumenter m.m.) eller vejlederen kan måske sammenlignes med den kvalitative forsker, som leder den 'vidensproduktion', der udgøres af realkompetenceafklaring og dokumentation af realkompetence. At frembringe denne viden kan selvsagt finde sted ad utallige veje og fra forskellige positioner. Kvale⁶ beskriver med to metaforer den kvalitative interviewers rolle og konsekvenserne af henholdsvis den ene eller anden position. Den ene er 'minearbejderen', som graver guldet frem i uberørt stand, den anden er den 'rejsende', som opfatter og samler indtryk, der tilsammen kommer til at udgøre den fortælling, der er resultatet af indtrykkenes fortolkede udlægning. Det siger sig selv, at sidstnævnte position stiller særlige krav til såvel den personlige som den ikke-personlige vejledning i et afklaringsforløb og dermed også til en særlig opmærksomhed på vejledningens, afklaringens og dokumentationens konstitutive karakter.

Fortsætter vi analogien til det kvalitative forskningsinterview, bliver et andet fokus væsentligt, nemlig metodologi. Kvale beskriver de to yderpunkter 'metodefri' og 'metodefiksering'. Begge er lige rigide i forhold til at undersøge kvalitativt. Vi har i projektet diskuteret og afprøvet forskelligt understøttende materiale og fundet det væsentligt at balancere netop mellem dokumenter og spørgsmål, som styrer processen og den åbne narrative tilgang, som ikke begrænser fortællingen. Netop denne balancegang er ifølge Kvale vigtig i den kvalitative forskningsproces, og stiller store krav til den kvalitative forsker. En udfordring, han sammenligner med 'håndværksmæssig snilde'. Dette håndværk stiller krav om skøn og baserer sig på 'viden, sensitivitet og empati' og:

*"... fortrolighed med filosofisk analyse, forståelse af den rationelle tænkningens udvikling i den vestlige kultur, et kritisk perspektiv på samfundet, uddannelse i formel analyse af hverdagsprog, ekspertise i en række forskningsmetoder, bevidsthed om den etiske dimension i humanvidenskaben og æstetisk følsomhed."*⁷

⁶ Kvale, Steinar: *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, 1997

⁷ Kvale 1997, s.112

Hvis vi forudsætter, at ansøgeren selv skal være den kvalitative forsker i afdækning og dokumentation af sin realkompetence, sådan som det lovgivningsmæssigt faktisk er forventet, fremstår det klart at være en særdeles krævende opgave. Og selv hvis vi forudsætter, at ansøgeren får hjælp i udforskningen af en vejleder, er det omtrent lige så klar en udfordring, vejlederens professionalisme til trods. Der er således både væsentlige metodologiske og færdighedsmæssige problemstillinger, som står i stor fare for at blive overset eller tilsidesat i et performativt pres, både hos institutionen og hos ansøgeren. Et sådan pres, som kan identificeres fra forskellige perspektiver, kan tænkes at have såvel en fremmende som en hæmmende indflydelse på lærings- og udviklingspotentialet i en afklarings- og dokumentationsproces. En udfoldning af forskellige former for pres, der synes at knytte sig til RKV, kan sætte lys på kompleksiteten og forholdet mellem RKV og læring/udvikling.

RKV som anledning til udvikling og læring

RKV har sine rødder i OECD, i globaliseringsstrategier og i den udvikling, der tænkes at gøre nationalstaten konkurrencedygtig på det globale marked, sikre individets inklusion i fællesskabet og skabe grobund for vækst. Netop herfra kommer noget af det pres og den styring, som er indlejret i RKV. Vibeke Normann Andersen beskriver i en artikel om selvevaluering i offentlige institutioner⁸, hvordan tre slags pres gør sig gældende:

1. pres oppefra – styring og dokumentation
2. pres nedefra – marked
3. pres indefra – udviklingsorienteret

De tre slags pres er her identificeret som pres i forbindelse med offentlige institutioners selvevaluering, udvikling og læring set i tilknytning til New Public Management, den offentlige sektors samlebetegnelse for ledelses- og styringsprincipper hentet fra den private sektor. De kunne ses parallelt til de pres, individet befinder sig i i forbindelse med en RKV og en karriereudvikling. Realkompetencevurderingen hviler som bekendt på ansøgerens kompetenceafklaring og -dokumentation, og som sådan på den enkeltes selvevaluering.

Presset oppefra, fra samfundet til den enkelte borger, kommer til udtryk først og fremmest gennem 'opfindelsen' og dermed tilbuddet om RKV, men mere generelt gennem det diskursive begreb om livslang læring. Anerkendelse og inklusion bliver knyttet sammen med en ansvarlighed i forhold til at 'følge med' og højne det gennemsnitlige nationale kompetenceniveau. Omvendt bliver RKV også muligheden for, at individet kan anerkendes, værdsættes og inkluderes for sine unikke kvaliteter, uanset hvor eller hvordan disse er erhvervet. Presset nedefra kommer til udtryk som et krav om 'ansættelighed' på arbejdsmarkedet, ikke kun i forbindelse med perioder med arbejdsløshed men også i højkonjunkturer, hvor begrebet om funktionel analfabetisme kommer i spil, eller hvor fx 'ny løn' som system presser anerkendelsen af lønmodtageren. Men også her gælder det, at netop anerkendelsen af lønmodtagerens reale kompetencer som grundlag for karriere- og kompetenceudvikling viser en ny form for anerkendelse, som kan medvirke til at omfortolke såvel strukturelle som subjektive perspektiver. Endelig kommer presset indefra til udtryk som individets krav til sig selv og forventninger om

⁸ Andersen, Vibeke Normann (2005): *Selvevaluering – en anledning til udvikling og læring*. I: *Evalueringsnyt: Temanummer om selvevaluering*, Nr. 6, marts 2005, Dansk Evaluerings Selskab

at blive godskrevet de anstrengelser, arbejdslivet og livet som sådan har udgjort; til tider som en form for retsfølelse, der dermed også står i risiko for at blive krænket i vurderingsfasen. Men også som en motiveret tilgang til læring og udvikling, der bygger på anerkendelsen af det potentiale, den enkelte kan fremvise – 'jeg skal ikke begynde forfra!'.

De tre slags pres lader sig adskille analytisk, men i praksis væver de sig ind i hinanden og indvirker på hinanden. Der er tale om stor kompleksitet med mange 'dagsordener' på spil, fx dem der handler om styringsteknologier, arbejdsmarkedspolitik, økonomi, eksistentielle grundvilkår og anerkendelsesbehov for bare at nævne nogle få.

Set fra et vejledningsfagligt perspektiv rummer kompetenceafklaring og -dokumentation mange muligheder og potentialer såvel til en vej som en anledning til læring og udvikling på individ- og på samfundsplan. Det rummer også mange implicitte styringsmekanismer, som let sander til i foretagsomhed og målorientering. Instrumentel tænkning, krænkelser og magtmissbrug er risici, anerkendelse, inklusion og udvikling er nogle af mulighederne. Den teoretiske diskussion ovenfor omhandler kun afklaring og dokumentation. I forbindelse med vurderingen støder der nye problemstillinger til, som kun føjer yderligere kompleksitet og etiske problemer til RKV-projektet. Spørgsmål om domæner for anerkendelse og tilhørende domæner for underkendelse er stærkt knyttet til magt, hvilket gør det helt afgørende at adskille vejledning og vurdering. Vi vil senere i afsnit 5 kort vende tilbage til denne diskussion.

Et andet tema, som har optaget os i projektprocessen, er begreberne om viden, færdigheder og kompetencer. En diskussion af disse begreber i relation til Ny dansk kvalifikationsramme vil derfor blive udfoldet i nedenstående afsnit.

5. Viden, færdigheder og kompetence

I marts 2007 blev udkastet til en ny kvalifikationsramme for videregående uddannelser præsenteret⁹; en ”samlet og systematisk beskrivelse af de forskellige typer af grader, som udbydes inden for et givent uddannelsessystem”. Kvalifikationsrammen skulle afløse Bologna-kvalifikationsnøglen, som blev udarbejdet i 2003, og den viderefører det ”paradigmeskifte” i uddannelsestænkning, som blev lanceret med Bolognaerklæringen: Fokus på den studerendes læring frem for fokus på pensum, undervisningsformer og medgået tid. Der arbejdes med læringsmålbeskrivelser, hvad den studerende skal vide og kunne frem for formål og mål i indholdsbeskrivelser og pensumkrav.

Kvalifikationsrammen begrundet et øget fokus på de studerendes læringsudbytte med ønsket om at sikre en gennemsigtighed og gennemskuelighed for relevante interessenter, aftagere og potentielle studerende. De studerende skal kunne se, hvad de skal vide og kunne, og aftagerne skal kunne gennemskue, hvad en færdigt uddannet ved og kan. Ønsket er at støtte en større målorientering af uddannelserne mod arbejdsmarkedet samt at fremme en internationalisering af uddannelsessystemerne til gavn for mobilitet på tværs af landegrænser. Endvidere påpeges det, at ”eksplicitte beskrivelser af læringsudbyttet gør det nemmere at vurdere, om kompetencer opnået uden for de formelle uddannelsessystemer svarer til mål og indhold i en given uddannelse og kan godskrives i form af merit for hele eller dele af uddannelsen”, altså realkompetencevurderinger.

I kvalifikationsnøglen blev uddannelsesmålene beskrevet i praktiske, akademiske og faglige kompetencer. I den nye kvalifikationsramme formuleres målene som ”det læringsudbytte, færdiguddannede på forskellige uddannelsesniveauer skal have opnået.” Læringsudbyttet opdeles i tre kategorier: viden, færdigheder og kompetencer. Man genintroducerer kategorierne viden og færdigheder, idet man argumenterer med, at målene med en uddannelse ikke kun skal defineres som forskellige typer kompetencer, at kategorierne viden og færdigheder er med til at nuancere og konkretisere målene.

- Kategorien viden karakteriseres som viden om praksis, teori og metode samt forståelse for og refleksion over vidensområdet.
- Kategorien færdigheder karakteriseres som kunnen – beherskelse, vurdering og beslutning samt formidling.
- Kategorien kompetencer karakteriseres som ”dimittendernes personlige og selvstændige anvendelse af viden og færdigheder”.

Ved første øjekast synes skiftet fra kompetencebeskrivelserne i Bolognanøglen til genindførelse af viden og færdighedsbegreberne i kvalifikationsrammen at være en besindelse; en besindelse på en brug af kompetencebegrebet som overbegreb for viden og færdigheder. Eller måske blot en konstatering af, at kompetencebegrebet er uklart, og der derfor er behov for en præcisering.

⁹ Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse, udkast marts 2007

Der findes en del forsøg på at definere kompetencebegrebet. Gennemgående forstås kompetencer som noget, der involverer viden, handling (kunnen), kontekst og personlighed. I kvalifikationsrammens beskrivelse af de tre kategorier bliver selve kompetencekategorien defineret som ”dimittendernes personlige og selvstændige anvendelse af viden og færdigheder”, og ”skellet mellem færdigheder og kompetencer går netop der, hvor kandidaten mere eller mindre af egen kraft/på eget initiativ selvstændigt overfører konkrete færdigheder til nye områder, sammenhænge og handlingsrum”.

En sidestilling af begreberne viden, færdigheder og kompetencer kunne opfattes som en rehabilitering af den klassiske opdeling i viden, færdigheder og holdninger eller som en operationalisering af Aristoteles’ skelnen mellem epistemisk viden (uforgængelig viden, naturlove), techné (praktisk, frembringende viden) og phronetisk viden (praktisk etik).

Imidlertid er der i beskrivelsen af alle tre kategorier præciseret en handlingsdimension, at dimittenden kan udvise forståelse og refleksion, kan beherske, vurdere, beslutte og formidle og kan anvende viden og færdigheder selvstændigt og personligt.

Beskrivelsen af de tre kategorier fanger således det centrale i kompetencebegrebet; handlingsdimensionen. ”Kompetencebegrebet formår at integrere faktorer og menneskelige træk, der tidligere i overvejende grad blev tænkt adskilt”.¹⁰

Med fokuseringen på handling bliver viden ”en performativ ressource – altså en ressource, der skal demonstrere sin værdi i konkrete, praktiske sammenhænge, hvor den efterspørges. Hvad der er viden i dag, er ikke anvendeligt i morgen”.¹¹

Men det er måske netop denne opfattelse af viden, som har fulgt diskursen om livslang læring og kompetenceudvikling siden midten af 90’erne, der i den nye kvalifikationsramme søges nuanceret.

Ifølge organisations- og læringsteoretikeren Claus Otto Scharmer kan man beskrive tre faser inden for den moderne diskussion om vidensstyring.¹² De tre faser afløser ikke men supplerer hinanden og indikerer fokusskifte:

I første fase, fra 60’erne og frem, er der fokus på *explicit viden* – videnskabelig faglig viden formidlet i bøger og videnskabelige artikler. Viden betragtes her som noget objektivt, sandt og ikke kontekstbundet.

I anden fase, fra 80’erne og frem, bliver der sat fokus på *processuel viden*, viden i handling, tavs viden, kropslig viden. Viden opfattes i denne fase som noget kontekstbundet, der via øvelse og praksis er indlejret i personer og kulturer.

I tredje fase flytter fokus sig fra vidensstyring til muliggørelse af ny viden, *emerging viden*. Her bliver interessen for tilrettelæggelsen af muligheder for, at ny viden kan opstå, sat i fokus.

¹⁰ Stefan Hermann: Kompetencebegrebets udviklingshistorie I: Kvan nr. 7, marts 2005

¹¹ Stefan Hermann: Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring, Learning Lab Denmark 2003

¹² Scharmers teori er her refereret efter Jørgen Gleerup: Viden(skabs)teori I: Buur Hansen og Gleerup (red.) Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning. Syddansk Universitetsforlag 2004

Interessen flyttes fra specifikke virkelighedskonstruktioner til de nye virkeligheder, som kan opstå eller emergere.

Alle tre foki er aktive. Det vil sige, at man på en gang fokuserer på eksplicit, på processuel og på emergerende viden. Uddannelsespolitisk kan man se dette udmøntet i forhold til de mellem-lange videregående uddannelser i krav om forskningstilknytning, krav om professionsorienteret udviklingsbaseret og i etableringen af formelle netværk mellem uddannelser med ønsket om at etablere muligheden for emergerende viden, dvs. at ny og innovativ viden kan opstå.

Man kan hævde, at de uddannelsespolitiske diskurser om livslang læring og kompetenceudvikling har fokuseret på den processuelle viden og nu bevæger sig i en retning, hvor diskursen i højere grad afspejler, at alle tre videnstyper er nødvendige.

Under alle omstændigheder udgør øvelsen med at skulle beskrive sig i forhold til læringsudbyttet for den studerende en stor udfordring for uddannelsesinstitutionerne: At lave beskrivelser, der ikke knytter sig til bestemte pensumkrav og indholdsbestemte professionsidealer, men som fokuserer på funktionaliteten og mulighederne for, at ny viden kan skabes og anerkendes.

6. Udpegning af vejledningsfaglige problemstillinger

RKV-aktørers påpegning af problemstillinger

I overensstemmelse med projektbeskrivelsen gennemførte vi i november 2008 et erfaringsudvekslingsseminar for praktikere, som havde mere eller mindre erfaring med RKV. Repræsentanter fra alle UC'er var inviteret, men kun fire var repræsenteret. Vi havde tilstræbt et særligt fokus på vejledningsdimensionen i forbindelse med RKV. Det viste sig dog at være vanskeligt at fastholde dette fokus, fordi problemstillinger knyttet til vurderingen og administrative udfordringer generelt fylder meget i den daglige performative praksis.

Vi deltog fem personer, der alle arbejder med eller skal arbejde med RKV i forbindelse med VVU og diplomniveauerne. Dagen havde vi planlagt med følgende fire punkter, og dermed med høj grad af deltagerstyring:

- Vi præsenterede kort vores udviklingsprojekt i VUE og vores forventninger til dagen
- Alle deltagere præsenterede kort en problemstilling eller et spørgsmål, som man bøvler med i forbindelse med RKV og vejledning
- Vi prioriterede i fællesskab, hvilke problemstillinger/spørgsmål vi ville drøfte i løbet af dagen
- Vi afsluttede med i fællesskab at udpege eventuelle områder, som vi kunne handle på

Nedenstående er i kort form en gengivelse af de problemstillinger, der blev ekspliciteret blandt deltagerne:

Deltager 1:

- Sidder meget alene med det
- Vil gerne etablere netværk. Fare for, at vi som UC bliver spillet ud mod hinanden. 'Kunder' går videre til næste, hvis ikke man får godkendt det første sted
- Er i gang med at skrive på et notat, som skal sikre nogle procedurer/regler. Et dokument til at navigere efter i eget hus. Der går nemt 'drift' i det. Kan vi på landsplan homogenisere regler, så UC fremstår som ensartet i sine bedømmelser? Hvordan gør vi det?
- Problemstillingen 'To års relevant erhvervs erfaring' som adgangskriterium kan omgås via RKV. Er det ikke et problem?
- Paragraf 15 stk. 4: 'Uddannelsesmæssige forudsætninger' – hvad forstår vi ved det?

Deltager 2:

- Problemer omkring procedurer og information, så ansøgerne bliver skubbet fornuftigt i gang
- Hvordan får vi det til at fungere, når vi skal være tovholdere i vores afdeling? Hvordan løfte opgaven som 'eksperter'?
- RKV er forankret i EVU (efter- og videreuddannelsesafdeling). Det skal sive til grunduddannelserne. Problemer om SIS-registrering er et fokusområde. Hvordan kan systemer være med til at kvalitetssikre?
- Vi opererer kun med mindste del af uddannelse = modul!

- Vedr. økonomi. Vi har aftalt rammen 5000,- uanset mængden af RKV. Der er dels et forklaringsproblem overfor 'kunden', dels er der et problem ift. hvor lang tid, det tager. Vejledningen er ikke finansieret
- Etik ift. 'egen-ansøgere', dvs. vejledere i egen institution. Aftalen om at bytte? På egen institution vil der være et habilitetsproblem. Måske ikke, hvis vi går ud på grunduddannelse?

Deltager 3:

- Tager udgangspunkt i et konkret eksempel. Har en ansøger, som søger om RKV på en fuld DUE (Diplomuddannelse i uddannelses- og erhvervsvejledning). Ville ikke til samtale, men sendte blot sine papirer. Hun blev ikke godkendt, og hun klagede. Fik igen indbydelse til vejledning. Afslog, og vi har derfor siddet og forklaret os pr. skrift
- Dette kalder på en fast procedure! Skal det kunne lade sig gøre at blive vurderet uden at være i direkte kontakt først? Det svære var at dokumentere afslaget uden at kunne forklare os i en form for vejledning. Kan procedurer afhjælpe sådanne situationer? Hvordan få alle aktører til at samarbejde om en sådan situation (adm., undervisere, vejleder)?
- Findes der noget fælles for alle UC – eller ville det være en god ide at udarbejde nogle ens procedurer og dokumenter?
- Man bliver let meget alene med det. Klagen har vist, at der er brug for at blive flere om opgaven!
- Når der gives afslag eller vi beder om yderligere dokumentation, så tager det kolossalt lang tid, fordi det er meget kontekstuelle behandlinger. Der skal mange ind over. Har prøvet at optage på video, for at gøre videooptagelsen til dokumentation, der kan bringes videre til andre 'bedømmere'. God idé? Evt. idé til udviklingsprojekt?
- En repræsentant fra NVR mener, at vi ikke skal vurdere i forhold til de enkelte moduler men for hele uddannelsen, når det er denne, der søges RKV for. Det er et problem – hvordan skal vi gøre det?

Deltager 4:

- Det er et grundlæggende problem, at vi vil ensliggøre de kompetencer, man opnår i en praksis eller andre steder, og de kompetencer, man opnår ved et uddannelsesforløb. Der er et forhåndsindlejret værdihierarki, hvor uddannelsesbeviser, dvs. kompetencer opnået ad uddannelsesvej, er bedre end kompetencer opnået ad andre veje. At ensliggøre er en 'pseudo-konstruktion'. Hvordan kan vi bidrage til at sætte lys på de 'magt-teknologier', der er indlejret i projektet?
- Hvordan kan vi sikre, at vejledningen bliver kompenserende i forhold til den indlejrte selvtæknologi/styringsteknologi?
- Hvordan kan vi i det hele taget sikre, at der bliver reflekteret og sat lys på vejledningsproblemstillinger i forbindelse med RKV?

Deltager 5:

- Hvilken vejledning er der brug for som mundtlig vejledning?
- Kan vi producere noget vejledning, der kan lægges på nettet, som gør det nemmere at blive ansøger og nemmere at modtage ansøgninger?

- Sagsgangen – hvordan lader det sig implementere? Fælles praksisser på tværs i landet?

Det fremgår tydeligt af problemstillingerne og emnerne, at de knytter an til en hverdag og en praksis, hvor 'drift' og implementering kommer forud for egentlig udvikling. Og i dette pres fortøner vejledningen og de vejledningstilknyttede problemer sig.

Følgende overskrifter blev udvalgt til videre drøftelse. Ikke fordi de øvrige ikke alle var oplevet som presserende, men fordi man nødvendigvis måtte starte et sted:

1. Drøftelse af RKV i forhold til adgang til diplomuddannelser
2. Idéer til, hvor vi vil kæmpe for at få fælles dokumenter udviklet (+ timer, pris mv.)

Det følgende beskriver i kort form, hvad diskussionen kom til at indeholde:

- På et UC ligger adgangsansøgningerne helt hos studievejledningen. Det, man beder om, er, at ansøger indleverer 'Min kompetencemappe' og en case fra erhvervspraksis. På baggrund af de to dokumenter laves vurderingen. Grundlaget er således et stykke prosatekst, som skal sandsynliggøre, at vedkommende kan analysere, reflektere, strukturere osv. Hvis ikke det er nok til vurderingen, har man bedt om, at ansøger oplyser de tre-fem bøger, vedkommende har brugt i sit professionelle virke
- På et andet UC har man bedt ansøger forholde sig ud fra den systematik, der fremgår af akkrediteringsterminologien (viden, færdigheder, kompetence). Problemet med det kan være det afgrænsende i terminologien
- Adgangsbeviset, som er fremkommet på baggrund af en usikker vurdering, der som bekendt på andre institutioner. Men hvis gennemførelse er afhængig af, at den pågældende institution bakker op om en usikker studiekompetence, bliver gennemførelse måske usikker på en evt. anden institution. Ville det derfor være hensigtsmæssigt at arbejde på et afklarende forløb frem til RKV-adgang i lighed med forløb frem til RKV kompetencebevis/uddannelsesbevis? Eksempelvis i lighed med det studieforberevende forløb til DUE/Beskæftigelsesdiplomen
- Der ligger nogle praktiske problemstillinger, som går på tværs af institutionerne. Hvordan sætter vi udvikling af homogenisering i gang? En administrativ medarbejder på et UC har arbejdet meget med det administrative. En anden på et andet UC har arbejdet med det. De to kunne måske tale sammen. En deltager på seminaret ville tage kontakt og initiere et samarbejde
- Kan begrebet 'studiekompetence' eller 'kvu/mvu og to års relevant erhvervs erfaring' defineres eller beskrives som hjælperedskab til at finde ud af, hvad vi vurderer efter?

- Deltagerne aftalte at rundsende de ting, der bruges på de forskellige institutioner, og tjekke hinandens hjemmesider som oplæg til at mødes igen og måske udarbejde den bedste udgave

Seminaret blev således et startskud på et netværk, der var meget optaget af at 'homogenisere' praksis, med henblik på redelighed, men også for at dele 'opfundne tallerkener'. Den i projektet indlejrede intention, at drøfte særligt vejledningsfaglige problemstillinger, kom til at vige, hvilket vi i projektet ser en generel tendens til og fare for i hele RKV-projektet. I og med at der ingen finansiering er på vejledningsdelen, og at det er sparsomt, hvor meget fokus der er på vejlederkvalificering i forbindelse med denne nye vejledningsopgave, finder vi det påkrævet at rette en opmærksomhed mod problematikken og opfordre til, at dette bliver en del af debatten og udviklingen i feltet RKV. Af de to udvalgte diskussionspunkter ses også, at det også er praktikerens 'problem', hvordan de økonomiske, de organisatoriske og administrative udfordringer tackles. Set i det lys, er det ikke svært at få øje på årsager til, at den vejledningsfaglige opgave sander til.

Vejledning - et særligt fokusområde når anerkendelse er i spil

Et særligt udfordrende kvalitativt problem ved RKV er, hvilken form en dokumentation af kompetence kan/skal have for at opnå anerkendelse. Dette er ikke et nyt problem opstået i forbindelse med RKV'ens tilblivelse. Kvale henviser i et lille kuriosum til daværende rektor for Københavns Universitet Ludvig Holberg, der i en tale er kritisk overfor universitetets eksaminer og slår til lyd for forskellige prøveformer, med det formål at:

*"ikke kun de, som udmærker sig ved tungefærdighed, skal løbe af med graderne og fordelene."*¹³

Det er således mindst en knap 300 år gammel problemstilling, at særlige domæner for anerkendelse bliver afgørende for, hvilke grundlag der værdsættes. Man kan også sige, at værdsættelsehorisonten er indstiftet på forhånd i forskellige kontekster. Når realkompetencevurderingen forankres i uddannelsesinstitutionerne, har det selvsagt nogle konsekvenser for vurderingens grundlag. Da der her er tilstræbt en realkompetencevurdering i forhold til en uddannelseskompetencemål, er det muligvis en 'fornuftig' strukturel placering, men ikke desto mindre med risiko for, at dokumentationsformen kunne skygge for en real kompetence. For at skabe synlighed og gennemsigtighed kan vejledning anses for at have en særlig rolle i forbindelse med RKV.

RKV-projektet sætter begrebet 'anerkendelse' på dagsordenen. For at forstå en socialfilosofisk dimension ved dette begreb, kan man vende sig mod den tyske filosof Axel Honneth, hvis anerkendelsesteori giver et grundlag for at forstå anerkendelse og krænkelse som fænomener, der udgør to sider af samme sag.¹⁴ Dvs., at har man sat anerkendelse i spil i projektet om realkom-

¹³ Kvale 1997, s. 216

¹⁴ Kilder her er dels Axel Honneth 2003: *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag, dels Gitte Haslebo og Maja Loua Haslebo 2007: *Etik i organisationer. Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder*. Dansk Psykologisk Forlag

petencevurdering, har man også sat en risiko for krænkelse i spil. Det er måske netop en vægtig grund til at være særlig opmærksom på vejledningens rolle i forbindelse med RKV.

Anerkendelse skal hos Honneth forstås som synliggørelse; at individet bliver 'set' som værdifuld i den sociale kontekst. Dette er kvalitativt til forskel fra at være erkendt tilstede. Anerkendt er individet, når erkendelsen af vedkommende bliver fulgt op af en gestus eller attitude, der vidner om den andens værdi. Når denne anerkendelse ikke opnås, vil oplevelsen af krænkelse være en risiko. Ifølge Honneth kan manglende anerkendelse, forstået som enten en underkendelse eller en tilbageholdelse af anerkendelse, have en ødelæggende psykisk effekt og true menneskers identitet, på samme måde som fysiske sygdomme kan true den fysiske overlevelse. Krænkelse kommer af det tyske ord 'krank', som betyder syg. Honneth beskriver tre former for anerkendelse: Fysisk, moralsk og social med tilhørende 'domæner': De primære relationer, samfundet og kulturelle/politiske/arbejdsmæssige fællesskaber. Nedenstående oversigt antyder anerkendelses- og tilhørende krænkelsesformer og de moralske forpligtelser, som vi ifølge Honneth i et gensidighed anliggende er forpligtet på:¹⁵

	Fysisk anerkendelse	Moralsk anerkendelse	Social anerkendelse
Praksisområde	De primære relationer	Borger i et samfund	Medlem af kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber
Anerkendelsesform	Anerkendelse af den andens fysiske eksistens	Anerkendelse af den andens moralske tilregnelighed	Anerkendelse af den andens sociale værdi for fællesskabet
Krænkelsesform	Indespærring, mishandling, vold	Fratagelse af rettigheder og social udelukkelse	Fornærmelser og nedværdigelser
Moralske forpligtelser	Følelsesmæssig omsorg	Gensidig respekt og forpligtelsen til at behandle andre lige	Gensidige forpligtelser til solidaritet og samarbejde
Anerkendelsens betydning for personen	Selvtillid og fysisk integritet	Selvrespekt Social og moralsk integritet	Selvværd Personlig værdighed

I forbindelse med RKV vil såvel den moralske som den sociale anerkendelse være i spil, og dermed også en mulig krænkelse af det individ, som søger anerkendelse. Krænkelse er således ikke nødvendigvis et juridisk anliggende men et spørgsmål om, hvilken oplevelse ansøgeren får. Der er tale om et emotionelt anliggende, hvor oplevelsen af ringeagt kan føre med sig, at den anden føler sig skuffet, vred, indigneret eller skamfuld og dermed ekskluderet snarere end

¹⁵ Figuren er hentet hos Haslebo og Haslebo 2007, s. 242

inkluderet, sådan som ideologien om livslang læring, og dermed RKV, egentlig målsætter. Disse følelser kan anses som 'vejvisere' for, om den anden oplever sig anerkendt uanset udkommet af en RKV, og dermed om den moralske forpligtelse er forsømt.

Således får vejledningen ikke kun en rolle som 'kvalitativ forsker' i samarbejde med ansøgeren i bestræbelsen på at tilvejebringe dokumentation for kompetencer, men også en mere etisk og ontologisk politisk rolle i forhold til at skabe gennemsigtighed omkring magt- og styringsteknologier. Man kunne med Honneth kalde det en fælles kamp for anerkendelse, og denne rolle vil selvsagt have svære vilkår hos den person, som er sat til at være bedømmer af den andens realkompetence i en kontekstuel asymmetrisk og magtfuld position. Varetagelsen af denne rolle hos vejlederen beror på såvel etik/moral som kundskab. Det er vores opfattelse, at der, i og med der ikke er afsat midler til denne aktivitet, ikke er den fornødne bevågenhed på vejledning, dens rolle og betydning i forbindelse med RKV og den anerkendelse og risiko for krænkelse, der er indlejret i RKV-praksis.

Sammenfatning af opmærksomhedspunkter ift. vejledningen ifm. RKV

Dette projekt har i sit udgangspunkt søgt at afgrænse sig ved at være og gøre opmærksom på vejledning i forbindelse med RKV. Det har vist sig at være et væsentligt fokus. Dels fordi vejledningen synes at kunne kvalificere dokumentationen, der udgør bedømmelsesgrundlaget og den proces, et RKV-forløb gennemløber. Dels fordi vejledning og dens rolle og betydning til trods herfor i nogen grad overses. Dette ses bl.a. af, at vejledningen ingen finansiering tildeles. Det er ligeledes vores opfattelse, at vejledningen er i fare for at 'sande til' i et implementeringspres. Vores første og overordnede opmærksomhedspunkt er som følge heraf, hvordan vejledning i forbindelse med RKV tildeles ressourcer, der kan udvikle og sikre vejledningspraksis.

Som det fremgik af vores praktikerseminar, er der stor forskel på såvel organisering som praksis, når det gælder RKV og vejledningen i den forbindelse. Hvis en risiko for krænkelse af såvel moralsk som social anerkendelse skal mindskes, er det vigtigt at de praktiserende på forskellige institutioner forsøger at 'homogenisere' og udveksler idéer til og standarder for praksis på tværs af institutionerne.

Helt grundlæggende bliver et fokuspunkt, der handler om at erkende RKV-projektet som et projekt med en væsentlig fare for utilsigtede risici i forhold til at komme til at krænke de mennesker, der søger anerkendelse for deres reelle kompetencer. Dette sker med stor fare for at påføre ansøgere en destruktiv følelse, der står i vejen for udvikling og læring. Det er derfor afgørende at sætte lys på fænomenet og skabe den debat, der stiller sig konstruktiv kritisk overfor projektet med henblik på at gøre det 'ordentligt'. Her kan vejledere og vejledning spille en væsentlig rolle i kraft af sin faglighed, men ikke mindst i kraft af sin etik.

7. Bilag

1. *Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences (Bilan)*

I Frankrig kom der i 1985 en lov om alles ret til kompetenceafklaring. Som led i en politik, der søgte at løse op for et meget centraliseret (statsligt) og stift system omkring erhvervsuddannelse (uddannelse i det hele taget), et forsøg på at få etableret en praksis og åbnet op over for anerkendelse af (i første omgang) professionel kompetence erhvervet uden for uddannelsessystemet. Alle fik ret til tre dages uddannelsesorlov til at få foretaget en kompetenceafklaring mhp. at kunne lave karriereplanlægning, skifte jobs, få efter-videreuddannelse eller søge godkendelse i forhold til det formaliserede uddannelsessystem. Formålet på nationalt plan var:

- At styrke mulighederne for beskæftigelse
- At forbedre muligheden for strategisk kompetenceudvikling i virksomhederne
- At fremme erhvervsmæssig mobilitet

Det, der er specielt interessant ved den franske model i forhold til vores projekt, er:

- At man har en lovmæssig ret til at få lavet kompetenceafklaring (og karrierevejledning)
- At kompetenceafklaringen ikke er direkte knyttet til en vurdering, men foretages (i princippet) helt på ansøgers betingelser
- At kompetenceafklaringen foregår i uafhængigt regi (selvom det er statsligt finansieret)

Der eksisterer 102 CIBC i Frankrig, og de er ret forskellige i tilgang til opgaven, vejledningsmetoder osv. Ellen Enggaard Rasmussen og Lisbeth Højdal (projektmedarbejdere i VUE) besøgte CIBC Artois Ternois i det nordlige Frankrig.

Centret har eksisteret siden 1989. Målet med centrets virke er, at:

”enable the beneficiary to define a vocational project, with possible career pathways, and to identify alternative scenarios enabling a choice of strategy of action”.

Centrets ydelser er:

”available to all adults wishing to undertake an in-depth analysis of their competencies, motivation, professional and personal interests and aptitudes”.

Analysen varetages af uddannede counsellors (hvoraf de fleste er certificerede psykologer).

Målgruppen er:

- ansatte, som kan komme som en del af en virksomhedsplan eller kan komme af egen vilje (alle ansatte har retten efter fem års professionelt virke og et års ansættelse)
- jobsøgende
- iværksættere
- og alle andre, fx women returners

Forløbet er organiseret i tre faser:

1. Den indledende fase, hvor frivilligheden og motivationen til processen klarlægges, og kontrakten indgås.

2. Undersøgellesfasen, hvor klienten får hjælp til at analysere sin motivation og sine interesser, identificere kompetencer og viden. Der bliver brugt en-til-en-vejledning, workshops, spørgeskemaer, psykometriske tests m.m. Fastlæggelse af karriereplaner, personlig og professionel udvikling.
3. Afslutningsfase, hvor klienten får hjælp til at forstå og assimilere processens resultater og til at lave en egentlig handleplan (inkl. uddannelsesplan, RKV m.m.).

Alle forløb munder ud i et skriftligt officielt dokument, som tilhører 'klienten',

"who decides alone whether or not he/she wishes to divulge them and to whom. The results serve as an aid to decision-making regarding career progression or change, job seeking, training and the recognition and accreditation of prior achievement as an aid to validation."

Det særlige ved Bilan er, at det ikke sigter mod en formel anerkendelse af kompetencer i forhold til standarder. Man kan gå videre med sin portfolio fra Bilan og søge RKV ved særlige juryer, hvis det er det, man sigter mod, men man kan også bare bruge det som en hjælp til afklaring. Bjørnåvold påpeger, at Bilan officielt har en formativ rolle, at de i princippet foretager afklaringsprocesser med klienterne, som er fri af formaliserede standarder, men reelt er den formative rolle ikke stærk nok. Det officielle dokument, som afslutter processen, er sjældent i stand til at pege på beskæftigelsesprojekter eller muligheder og er ofte for generelle i deres anbefalinger. Desuden spiller de formelle kompetencer for stor en rolle, og endelig mener han, at der er udbredt blind tillid til standardiserede og automatiserede redskaber og metoder i vejledningen.

2. Cases

2.1 Case IF

IF er 49 år gammel, samboende, biologisk mor til søn og 'stedmor' til tre teenagedrenge.

IF er uddannet cand. phil. i spansk/latinamerikakundskab i 1997. Universitetsuddannelsen er taget 20 år efter, at IF påbegyndte sin første uddannelse til folkeskolelærer i 1977. IF afsluttede studentereksamen samme år, som hun begyndte lærerstudiet.

IF arbejdede i folkeskolen i seks år og påbegyndte derefter det, IF selv kalder en 'dannelsesrejse', som bestod af såvel fysiske rejser og studieophold i bl.a. Spanien og latinamerikanske lande som flere jobskift ind i andre jobområder end folkeskolen. En fællesnævner i denne 10-årige periode var dels vidensfelterne historie, kultur og sprog, og at perioden var en form for 'vekseluddannelse', som vekslede mellem rejser, job, kurser og studier. Perioden blev bygget op af de muligheder, der var indenfor det daværende dagpengesystem, og medvirkede til, at IF gennemførte en kandidatgrad uden studiegæld. Hun omtaler selv denne periode som en tid, hvor hun oparbejdede en kompetence, man kunne kalde 'bricolage', en tid hvor hun lærer at klare overgange ved at bruge de muligheder, der findes i hendes omverden.

Erhvervskarrieren veksler mellem almindelige 'studenterjob' (postmedarbejder, rengøring, køkkenarbejde), som 'bare' giver løn, og projekter og job, som matcher ind i IF's interessefelt, sprog, kultur og historie.

IF beskriver i en efterrationalisering vejledning som en 'rød tråd' gennem sin karriere. IF har en erindring om, at hun lagde specielt mærke til skolevejlederens job i sin egen skoletid som et spændende job. Faget vejledning er lært gennem et livsforløb, udtrykker IF. I forbindelse med uddannelsen til og arbejdet som folkeskolelærer mener IF at have udviklet en grundlæggende kompetence til at arbejde med mennesker og en pædagogisk forståelse. I en efteruddannelse som skolebibliotekar mener IF at have udviklet kompetencer til at organisere, kategorisere og styre. Processtyring, kulturforståelse og formidling har været vigtige kompetencer i et job som kursusleder og projektkoordinator for DANIDA's kursusaktiviteter i udlandsafdelingen ved en erhvervsskole. Disse aktiviteter og kompetencer beskriver IF som eksempler på tidligere tilegnede kvalifikationer og udviklede kompetencer, der indirekte understøtter IF's vejlederkompetencer i det nuværende job som vejleder.

Fra 1998 og til dato har IF været ansat som underviser og vejleder for voksne ledige i forskelligt regi. Det første år som dansklærer for flygtninge og indvandrere, hvor hun gennemførte samtaler med hver enkelt kursist om, hvad de ønskede at bruge deres kvalifikationer til. IF karakteriserer selv denne rolle som en slags 'moderrolle'. Hun havde ligeledes kontakt til virksomheder, som skulle udgøre praktiksteder for kursisterne. Her hjalp hun med at opbygge netværk, skabe kontakt og foretog praktikbesøg.

De efterfølgende to år arbejdede IF som jobkonsulent, hvor hun på baggrund af viden om arbejdsmarkedslovgivning skulle vejlede ledige voksne. Viden om såvel myndigheder som markedet beskriver IF som en forudsætning for at varetage jobbet.

Fra 2001 til dato har IF arbejdet med etablering og udvikling af vejledningscentre i AMU og erhvervsskoleregi. Arbejdet har udover vejledningspraksis indeholdt opgaver som beskrivelse og fastsættelse af mål, udvikling af strategier for vejledning, analyser og evaluering af vejledning. Endvidere har det også været centrets opgave at præstere det, IF kalder 'købmandskab', i forbindelse med at skulle formidle vejledningstilbuddet som produkt til relevante kunder. Denne kompetence er understøttet af et kursus i 1997 i Desktop Publishing, internet og journalistik. Herfra udtrykker IF også, at kompetence til informationssøgning er udviklet.

I forbindelse med jobbene som vejleder beskriver IF sit erfaringsgrundlag som praktiker. Hun har arbejdet med såvel individuel, gruppebaseret som kollektiv vejledning. Samtalen har været det mest anvendte redskab, men også undervisning i fx jobsøgning. Vejledningen har fundet sted i forbindelse med jobskifte, uddannelsesvalg og andet, fx sygdom, den tredje alder og frivilligt arbejde.

IF understøtter sin præsentation af sig selv med et CV med overskrifterne:

- Uddannelser
- Erhvervserfaring
- Kurser/efteruddannelser
- Studie- og udlandsophold
- Sprogkundskaber
- EDB-kendskab
- Foreningsarbejde og fritidsinteresser

IF beskriver sine mangler i forhold til arbejdet med vejledning således:

- Teoretisk bekræftelse på de metoder og den erfaring, jeg har
- På teoretisk fundering kvalificeret praksis
- Sikkerhed (faglig/professionel)
- Sikre at undgå udbrændthed

IF har netop gennemført valgmodulet 'Vejledning af voksne' på Diplomuddannelsen i uddannelses- og erhvervsvejledning. Hun er herefter påbegyndt det obligatoriske modul 'Vejledning og vejleder'. IF ønsker en realkompetencevurdering i forhold til denne diplomuddannelse.

(Casen er udarbejdet af Rita Buhl på baggrund af to timers interview med IF. Den er gennemlæst og godkendt af IF.)

2.2 Case Rosa CV

Uddannelse:

- 2002 - Sidefag i børne- og ungdomskultur på Universitet.
- 1998 - Delvis pædagogisk diplomuddannelse i voksenuddannelse og uddannelsesplanlægning. Eksamen i et modul.
- 1984 - Uddannet socialpædagog.

Kurser:

- 1992-2006 Vejledningskurser: efteruddannelse for FUU-vejledere (7x2 dage) 1995-2001, kursus med Tove Løve i vejlederrollen (1 dag) 1997, kurser med Vance Peavy – konstruktivistisk vejledning (2x2 dage) 1999-2000, kursus med Trine Harck i Systemisk tænkning – grupper (1 dag) 2005, kursus med Bill Borgen i gruppevejledning (2 dage) 2006, med i projekt om udvikling og beskrivelse af vejledningsindsatsen på de danske højskoler arrangeret af Højskolernes Hus 2003-04, med i projekt om beskrivelse af vejledningsindsatsen på daghøjskoler – rapport, vejledning og folkeoplysning 2006-07.
- 1988-1989 VPG kurser for aftenskoleledere og -lærere plus specialundervisning. Kurser i virksomhedsøkonomi og administration.
- 1985-1986 Dramalederuddannelse på Højskole.

Arbejdserfaring:

- 2005- Vejleder og underviser på Daghøjskole.
- 2005-2005 Konsulent i Arbejdsmarkedsafd. i en kommune.
- 2003-2005 Halvtidsansat som højskolelærer/forstanderpar på Ungdomshøjskole.
- 2004-2006 Partner og deltager i endnu et EU-Culture-2000 projekt - en opfølgning på det forrige. Se næste linje.
- 2001-2004 Programplanlægger og fundraiser for fire internationale gadeteater- og cirkusfestivaler.
 Det sidste projekt var et projekt under EU-kommisionens Culture 2000-midler i et samarbejde med Italien, Frankrig og Nord Irland.
- 1998-2003 Vejleder under Den Fri Ungdomsuddannelse og projektleder på skolen.
- 1995-1998 Fundraiser og del af følgegruppe på skolen.
- 1995-1999 Leder af skolen. Kontakt til kommunens 1.,3. og 4. magistrat. vedr. forhandling af økonomi og målgrupper. Endvidere vejleder under Den Fri Ungdomsuddannelse fra 1995.
- 1986-1988 Fundraiser og projektleder i det sociokulturelle projekt Midtbytalenter. Midtby - en forløber til skolen under Undervisningsministeriets 10-punkts program.

(CV'et er redigeret og anonymiseret af Ellen Enggaard. Der blev søgt RKV i forhold til tre moduler på DUE. Der blev afleveret bilag til CV (14 stk., selvevaluering i forhold til de tre moduler (18 sider). Ansøgningen blev imødekommet.)

3. Dokumenter

3.1 Ansøgningsblanket

Ansøgningsblanket til realkompetencevurdering

Navn	
Adresse	
Postnr./by	
Tlf.	
e-mail	
CPR nr.	
Søger realkompetencevurdering i forhold til:	
Adgang til uddannelse: <i>Gratis</i>	Uddannelsens navn:
Kompetencebevis for et eller flere moduler/dele af uddannelsen: <i>5000 kr. Gratis for personer med uddannelse til og med erhvervsuddannelsesniveau</i>	Uddannelsens navn: Modulnavn: Modulnavn: Modulnavn: Modulnavn: Modulnavn:
Uddannelsesbevis: <i>5000 kr. Gratis for personer med uddannelse til og med erhvervsuddannelsesniveau</i>	Uddannelsens navn:
Uddannelser og kurser/efteruddannelse:	
Relevant praksiserfaring:	
Begrundelse for ansøgning:	
Vedlagt dokumentation:	

Hvis en anden end ansøger selv skal betale gebyret, udfyldes nedenstående rubrikker:			
Betalers navn:			
Adresse:			
Postnr./by:			
Tlf.:			
Ønskes elektronisk fakturering udfyldes nedenstående rubrikker:			
Ordre- el. rekv.nr.:		EAN-lokationsnr.:	
Præference:		Evt. kontostreng:	

Dato
skrift

Ansøgers underskrift

Dato

Betalers under-

3.2 Vejledning til ansøger

Ansøgning og dokumentation – kompetencebevis

Realkompetencevurdering i forhold til dele af (moduler) en diplomuddannelse eller en VVU

Du skal med din ansøgning og dokumentationsmateriale synliggøre, at du har viden, færdigheder og kompetencer, der svarer til målbeskrivelserne for det eller de moduler, som du søger realkompetencevurdering i forhold til.

Ansøgningen skal indeholde følgende:

- 1. Ansøgningsblanket til realkompetencevurdering** ([link](#))
- 2. ”Min kompetencemappe”** ([link](#))
- 3. En kompetencebeskrivelse** i forhold til det/de moduler, du søger RKV i forhold til.
Her beskriver du dine faglige kompetencer i forhold til de specifikke uddannelses- eller kompetencemål, som er angivet i studieordningen for det eller de moduler, som du søger realkompetencevurdering i forhold til. Det vil sige, at du i din beskrivelse skal synliggøre, at du med dine faglige kompetencer kan det, som målene for modulerne sigter mod. Du skal lave en beskrivelse for hvert modul, du søger RKV i forhold til. Du kan således komme til at skrive den samme viden, færdighed, kompetence eller erfaring flere gange, men det skal altid reflekteres i forhold til modulets målbeskrivelse. Det kan være en hjælp at læse modulets indholdsbeskrivelse.
Du kan benytte nedenstående model til kompetencebeskrivelsen. Den er udarbejdet efter ”Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse”.
- 4. En prosatekst**
Her skal du i prosaform beskrive og reflektere over dine praksiserfaringer af relevans for det eller de moduler, du søger RKV i forhold til. Du skal inddrage analyser af væsentlige problemstillinger, udpege dilemmaer og udstikke perspektiver for udviklingen af praksis. Du skal referere til dit dokumentationsmateriale. Teksten skal have et omfang af max. tre sider pr. modul.
- 5. Dokumentation**
Det er dit ansvar at indsamle og fremlægge relevant dokumentation for de kompetencer, du ønsker vurderet. Du skal vedlægge dokumentation for de kompetencer, der er beskrevet i ansøgningen og i den udfyldte ”Min kompetencemappe”, fx:
 - **Uddannelsesbaggrund.** Her kan du fx vedlægge delbeviser, beskrivelser af studieretning, valgmoduler, specialer, praktikperioder m.m.
 - **Efteruddannelse.** Her kan du fx vedlægge dokumentation for kurser på højskole, daghøjskole eller aftenskole samt skole-/studieophold i udlandet

- **Erhvervs erfaring.** Her kan du fx vedlægge dokumentation for internationale projekter og samarbejdsrelationer, dokumentations-, afrapporterings- og evalueringsopgaver, faglige oplæg, foredrag, artikler, publiceringer, forsøgs- og udviklingsarbejde
- **Erfaringer fra fritidsliv, foreningsliv og folkeoplysning.** Her kan du fx vedlægge dokumentation i form af aftaler, aktivitetsbeskrivelser m.m. Du kan også dokumentere, hvilke funktioner du har haft, fx ledelsesfunktioner, koordinerende funktioner eller organisatorisk arbejde indenfor frivilligt arbejde, foreningsarbejde, bestyrelsesarbejde, fritidsaktiviteter, folkeoplysning, tillidshverv samt udlandsophold.

Kompetencebeskrivelse

Uddannelse:

Modul:

Niveau:

1. Begrænset erfaring og kendskab
2. Nogen erfaring og kendskab
3. Meget stor erfaring og indsigt

Viden af relevans for det pågældende modul:		Jeg har min viden fra:	Niveau:
Jeg har viden om...(praksis, teori, metode)	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx • xxx 	<ul style="list-style-type: none"> - følger med i fx bekendtgørelser og cirkulærer - deltager i studiekredse - folkeuniversitetet - fagspecifikke kurser - medarbejderdage, oplæg - faglige konferencer 	
Jeg har forståelse for og kan reflektere over...	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	<ul style="list-style-type: none"> - supervisionsforløb - udviklingsarbejder på arbejdspladsen 	
Færdigheder		Jeg har mine færdigheder gennem erfaring med:	
Jeg kan udføre, håndtere, bruge...	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	<ul style="list-style-type: none"> - brug af teorier - brug af metoder 	
Jeg kan vurdere, udvælge, differentiere...	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	<ul style="list-style-type: none"> - udvælgelse af teorier og metoder i forhold til praksisnære og/eller teoretiske problemstillinger 	
Jeg kan formid-	<ul style="list-style-type: none"> • xxx 	<ul style="list-style-type: none"> - foredrag, artikler, oplæg, udstil- 	

le og diskutere	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx 	linger, video, undervisning	
Kompetencer		Situationer og eksempler på min personlige og selvstændige anvendelse af viden og færdigheder	
Jeg kan håndtere komplekse situationer	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	- eksempler på situationer, der kræver faglig indsigt, analyseevne og overblik	
Jeg kan samarbejde fagligt og tværfagligt	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	- eksempler på samarbejder og egen rolle i samarbejdet	
Jeg kan sætte nyt i gang og udvikle min praksis	<ul style="list-style-type: none"> • xxx • xxx • xxx 	- eksempler på initiativer - eksempler på udviklingsarbejder	

3.3 Realkompetencevurdering

Realkompetencevurdering

Ansøger:

Søger RKV i forhold til:

Diplomuddannelsen i Uddannelses- og Erhvervsvejledning, flg. moduler:
 Vejledning og individ
 Vejledning af voksne
 Vejledning af børn, unge og voksne med særlige behov

Dokumentation:

Ansøgningsbrev (dateret 12.06.08)
 CV
 Bilag til CV (14 stk.)
 Selvevaluering i forhold til de 3 moduler (18 sider)

Vurdering:

Ansøger dokumenterer med det fremsendte materiale:

- Indsigt i uddannelses- og erhvervsvejledningens funktion
- Evne til at analysere og vurdere vejledningsstrategier
- Evne til at identificere grupper med særlige behov for vejledning
- Indsigt i mulige forudsætninger for individets udvikling, læring og valg
- Viden om for vejledningen væsentlige træk ved samfundsudviklingen

- Viden om vejledning, som retter sig mod voksne
- Viden om vejledning af individer, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte

På denne baggrund anerkendes ansøgers kompetencer svarende til kompetencemålene som beskrevet i Studieordning for Diplomuddannelse i Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1. juli 2007 for modulerne:

Vejledning og individ

Vejledning af voksne

Vejledning af børn, unge og voksne med særlige behov

Dato:

dømmer

Faglig bedømmer

Uddannelsesfaglig be-

3.4 Kompetencebevis

Kompetencebevis

Realkompetencevurdering i henhold til Lov nr. 556 af 6. juni 2007

Diplomuddannelse i Uddannelses- og Erhvervsvejledning
Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 770 af 9. juli 2004

«Navn»

Cpr.nr. «CPRnummer»

Der gives anerkendelse af kompetencer i forhold til nedenstående moduler

ECTS Point	Modul
«ECTS 1»«EC TS2»« ECTS3 »	«Fagindhold_betegnelse_1»«Fagindhold_betegnelse_2»«Fagindhold_betegnelse_3 »

Århus, den 22. maj 2008

Mette Østergaard
Områdechef

VIA University College Efter- og videreuddannelsesdivisionen

Referencer:

Alheit, Peter (1999): *Det biografiske spørgsmål*. I: Hansen, Bjarne Gorm m.fl.: *Voksenliv og læreprocesser*, Borgen

Bjørnåvold, Jens (2000): *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP/European Communities

Boyatzis, Richard E., Kolb, David A (2000): *Performance, Learning, and Development as Modes of Growth and Adaptation throughout our Lives and Careers*. I: Maury Peiperl, Michael Arthur, Rob Goffee & Tim Morris: *Career Frontiers. New Conceptions of Working Lives*. Oxford University Press

Gleerup, Jørgen: *Viden(skabs)teori I*: Buur Hansen og Gleerup (red.) *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag 2004

Haslebo, Gitte og Maja Loua Haslebo (2007): *Etik i organisationer. Fra gode hensigter til bedre handlemuligheder*. Dansk Psykologisk Forlag

Hermann, Stefan: *Kompetencebegrebets udviklingshistorie I*: Kvan nr. 7, marts 2005

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

Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag

Kvale, Steinar (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag

Referencegruppen om en ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse: *Ny dansk kvalifikationsramme for videregående uddannelse*, udkast marts 2007