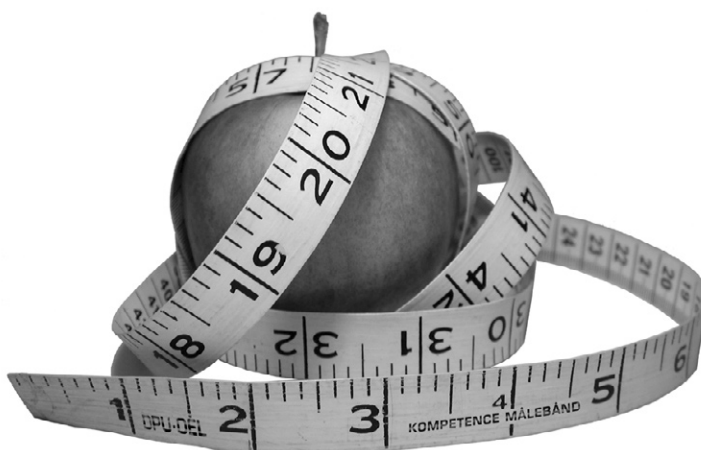


# DANSK TÆNKNING II FORSKELLIGE SEKTORERS PRAKSIS FOR KOMPETENCEMÅLING OG -VURDERING

v/Ole Borgå, Tove Heidemann og  
Agnethe Nordentoft



**PROJEKT**  
KOMPETENCE *måling*



## Introduktion

I kompetencemålingsprojektet beskrives og sammenlignes tænkning, politik og praksis vedrørende måling af realkompetence i en række lande. I denne delrapport redegøres der for, hvordan tænkning i Danmark vedrørende kompetencemåling omsættes i konkrete former for praksis.

I Danmark eksisterer der ikke et centralt fastlagt system, der gælder for hele uddannelsessystemet endelige tværgående for virksomhederne og de offentlige organisationer.

Der arbejdes dog på forskellig vis med at vurdere og måle kompetence i forskellige sektorer og på forskelligt niveau.

På individplan arbejdes der i både i den formelle og den ikke-formelle undervisning med forskellige former for at registrere og værdisætte den enkeltes kompetenceudvikling. Ligeledes er der forskellige erfaringer med at udrede og måle kompetence på organisations- og samfundsplan.

I det følgende præsenteres nogle af de væsentligste tiltag i de enkelte sektorer.

I det formelle uddannelsessystem anerkendes realkompetence i forbindelse med dispensationer og merit ved optagelse på de videregående niveauer i videreuddannelsessystemet for voksne. Også i forbindelse med voksnes adgang til erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelser arbejdes der med Individuel kompetenceafklaring og -vurdering. (IKA og IKV).

Dette beskrives i afsnittet 'Realkompetence i erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne'.

Den ikke-formelle undervisning, som udfoldes i folkeoplysningen, beskrives i det følgende afsnit 'Folkeoplysningen – praksis og tanker om kompetencemåling og -vurdering'.

Hvordan kompetencemåling og -vurdering for eksempel kan praktiseres på organisationsniveau skitseres i afsnittet 'Kompetencebarometeret – Statens Center for Kompetence og Kvalitet'.

Konkrete metoder til at afdække kompetence på regionalt og nationalt niveau beskrives i afsnittet 'De regionale kompetenceregnskaber'.

De ovennævnte afsnit er udarbejdet af en hovedforfatter og efterfølgende redigeret af Agnethe Nordentoft, DPU.

# Realkompetence i erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne

## - Individuel Kompetence Vurdering og Individuel Kompetence Afklaring

v/ Ole Borgå

### Indledning

Erhvervsuddannelserne er vekseluddannelser, der finder sted både "på skole" og som praktikforløb på virksomhederne. Princippet sikrer en så at sige automatisk orientering mod det praksisnære og professionsrettede. Samtidigt styres erhvervsuddannelserne i det væsentlige af de faglige udvalg, dvs. af arbejdsmarkedets parter, der også sidder i uddannelsesstedernes bestyrelser. De enkelte uddannelsesforløb på erhvervsuddannelserne afsluttes med prøver og udtalelser, der refererer til uddannelsernes målsætninger og faglige indhold. For voksne er der tilbud om Individuel Kompetence Vurdering - IKV - med henblik på merit i forhold til uddannelsesforløbet.

Mere systematiske målinger og vurderinger af aktuelle og reelle kompetencer i forhold til virksomhedsbehov finder sted på arbejdsmarkedsuddannelserne med den individuelle kompetenceafklaring, IKA. AMU spiller en stor rolle i det danske arbejdsmarkedssystem og har en høj offentlig finansieringsgrad. Arbejdsmarkedsuddannelserne tilbydes både på erhvervsskoler og AMU-centre. Uddannelserne retter sig primært mod ufaglærte, specialarbejdere og faglærte, som tilbydes faglige, kompetencegivende forløb.

IKA og IKV er i denne del af rapporten gjort til genstand for særlig interesse. Begrundelsen er, at tilbuddet er forholdsvis nyt, at det fra slutningen af 1990'erne kom til at omfatte mange tusinde personer årligt, og at der bruges redskaber, hvor måling af viden og praktiske færdigheder, kommunikationsevner mv. sammen med vejledning og udarbejdelse af uddannelsesplan tilsyneladende har succes.

### Lovgivning på området

På erhvervsuddannelses- og arbejdsmarkedsuddannelsesområdet gøres der brug af måling og vurdering af kompetencer i et omfang, der synes at være stigende.<sup>1</sup> De to former er IKV og IKA, som er knyttet til henholdsvis erhvervsuddannelsesområdet og arbejdsmarkedsuddannelserne. IKV og IKA er forskellige programmer knyttet til to forskellige uddannelsessystemer.<sup>2</sup> IKV er en aktivitet i forhold til individuel uddannelsesplanlægning for voksne, der ønsker en grundlæggende erhvervsrettet uddannelse til faglært niveau (såkaldt GUV-uddannelse). IKA er et program på arbejdsmarkedsuddannelserne, som anvendes i individuel uddannelsesplanlægning i forhold til arbejdsmarkedsuddannelser eller voksenerhvervsuddannelse (VEUD).

<sup>1</sup> Antallet af IKA-elevuger var i 1999 i alt 6.351. Året efter faldt tallet for så at stige gradvist til 6.655 i de første 10 måneder af 2002. Kilde: Undervisningsministeriets centrale nøgletal, UVMs hjemmeside den 21.10.02.

<sup>2</sup> Susanne Lemvig, Undervisningsministeriet, i brev af 21.11.02

De to uddannelsessystemer har forskellig historie. Arbejdsmarkedsuddannelserne fremstod i 1960'erne med betegnelsen specialarbejderskoler og har styringsmæssigt været i Arbejdsministeriets regi indtil regeringsskiftet november 2001, hvor området blev knyttet til Undervisningsministeriet. Mens erhvervsuddannelserne er vekseluddannelser, foregår arbejdsmarkedsuddannelserne udelukkende på erhvervsskoler og AMU-centre. Der er dog indlagt betydelige elementer af værkstedsundervisning, afprøvning mv. på AMU-uddannelserne.<sup>3</sup>

AMU-uddannelserne reguleres i Lov om arbejdsmarkedsuddannelse af 13.5.02 (tidligere lov af 20.12.1995). Uddannelserne er modulopbygget ud fra kurser af normalt 1-6 ugers varighed. Når et kursus er forløbet tilfredsstillende, udstedes et kompetencegivende kursusbevis. De enkelte uddannelser giver hver især selvstændig kompetence, men indgår oftest i en modulstruktur, som giver stadig stigende kompetence og som tillige kan give merit til en erhvervsuddannelse.

En af mulighederne for erhvervserfarne voksne er voksenerhvervsuddannelsen (VEUD) for over 25 årige, der kan gennemføre en erhvervsuddannelse nøjagtig svarende til ungdomserhvervsuddannelserne. Der gives merit for formelle og uformelle kvalifikationer opnået gennem tidligere uddannelse og relevant beskæftigelse.

Et andet alternativ er Grunduddannelse for Voksne, GVU, som er led i VEU, Voksenuddannelsesystemet, der trådte i kraft den 1.1.2001. En GVU-plan indledes med en kompetencevurdering, og heri kan "den GVU-ansvarlige uddannelsesinstitution tilbyde et kompetenceafklarende forløb, som over en periode på mellem en 1/2 dag og 2 uger kan omfatte værkstedsbaserede øvelser, screening, test, vejledningssamtaler mv. Uddannelsesinstitutionen skal give ansøgere, der ønsker det, mulighed for praktisk afprøvning af færdigheder mv."<sup>4</sup> IKA er beskrevet i retningslinier og uddannelsesmål udsendt af Undervisningsministeriet til skolerne den 21.12.2000, jf. nedenfor under punkt 4.

For ledige dagpengemodtagere gælder lov om aktiv arbejdsmarkedspolitik af 29.1.2001. For ledige uden for a-kasse systemet gælder lov om aktiv socialpolitik af 26.6.2001.

I 1996 udsendte Undervisningsministeriet en såkaldt meritbekendtgørelse, hvori merit for elever på ungdoms(erhvervs)uddannelser, der har gennemført og afsluttet et fag på samme eller højere niveau efter centralt fastsatte bestemmelser blev lovliggjort<sup>5</sup>. Målgruppen er elever på ingeniøruddannelser, erhvervsuddannelser, landbrugsuddannelser og gymnasiale uddannelser. For sidstnævnte uddannelsers vedkommende dog med den udtrykkelige begrænsning, at der kun kan gives merit, hvis faget er gennemført før optagelsen i gymnasiet. Dvs. at det 3-årige forløb ikke kan suppleres med eller erstattes af andre danske eller udenlandske fag, mens det gymnasiale forløb pågår.

3 Søren P. Nielsen & Pia Cort: *Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark*, Cedefop 1999, p. 72.

4 "GVU-bog. En vejledning", p. 6. Materiale udsendt af Undervisningsministeriet 26.1.2001.

5 Bekendtgørelse om merit for visse fag i ungdomsuddannelser mv., Nr. 539 af 19.6.1996.

## Baggrund for lovgivningen på området

Den danske regering gennemførte i midten af 1990'erne en række reformer bl.a. initiativet fra efteråret 1995 "Hurtigere i job og uddannelse" og "10-punkts" planen for tilbagevendende uddannelse.<sup>6</sup> Det indebar:

1. Frit optag
2. Efterspørgselsstyring
3. Deltagerbetaling, med økonomisk incitament til især de kortuddannede
4. Udvikling af nye undervisningsformer og -teknologier samt mere sammenhængende kursusforløb
5. Kursskifte i AMU's indsats for ledige: fra erhvervsintroducerende forløb til individuel kompetenceafklaring og formulering af individuelle handlingsplaner
6. Tættere skolesamarbejde mellem AMU, erhvervsskoler, VUC og daghøjskoler

Baggrunden for regeringens ændringer efter 1993 var et ønske om at bekæmpe arbejdsløsheden og igangsætte en moderat ekspansiv finanspolitik. Hvis ledigheden faldt, ville der komme pres på ønsket om at matche både ansatte og lediges kvalifikationer med efterspørgslen. I 1997 var ekspansionen en kendsgerning, og for at undgå overophedning af økonomien og flaskehalsproblemer strammede regeringen ikke blot den økonomiske politik, men i høj grad også beskæftigelsespolitikken (regler om dagpenge, aktivering, rådighedsforpligtelse mv.). De regionale arbejdsmarkedsråd (oprettet ved lov i 1994), Arbejdsmarkedsstyrelsen og AF kom til at spille en væsentlig rolle i en dobbelt strategi: at stramme betingelserne for passiv dagpengeydelse og samtidig tilbyde en nuanceret vifte af uddannelses- og aktiveringstilbud.

Det er karakteristisk for det danske system, at arbejdsmarkedets parter har en overordentlig stor – og med reformerne stigende – rolle i de erhvervsrettede uddannelser, hvorfor man kan tale om "det faglige selvstyre". Det danske trepartssystem karakteriseres af Cedefop som ganske unikt i Europa.<sup>7</sup>

## Interessenter i formuleringen af praksis for kompetencevurdering og -måling på området

Den danske treparts-model har fungeret siden Septemberforliget 1899. I modsætning til en del andre lande spiller det offentlige en stor rolle som initiativtager og medaktør<sup>8</sup>, mens fagbevægelsen og arbejdsgiverorganisationerne spiller en aktiv og fremtrædende rolle i formuleringen af mål og midler på de enkelte politikområder.

Et eksempel er etableringen i 2000 af Centeret til Vurdering af Udenlandske Uddannelser, CVUU, med henblik på bl.a. integration af nye danskere.<sup>9</sup> I dette tiltag ligger både trepartstankegangen til grund og en stigende orientering mod de internationale organisationers uddannelsespolitiske udmeldinger,

6 Se Søren P. Nielsen & Pia Cord, p. 48 og p.p. 116 f.

7 Ibid., p. 89.

8 Nyrup Rasmussen-regeringerne i 1990'erne gjort arbejdsmarkedssynsvinklen ganske central i en lang række udspil spændende fra "Uddannelse til Alle" 1994, reformer af arbejdsmarkedsuddannelserne, erhvervsuddannelserne, de videregående uddannelser og etablering af regionale arbejdsmarkedsråd. Regeringen Fogh Rasmussen har i oktober 2002 foreslået en reform af vejledningsområdet, og hvor matchning af de vejledningssøgende behov og arbejdslivets krav er et hovedpunkt.

9 Interview med centerchef Helle Otte, CVUU, den 26.11.02.

hvor synkronisering og gennemsigtighed landene imellem er i fokus.<sup>10</sup> Der er konsensus om et øget behov for redskaber til beskrivelse og systematisering/akkreditering af kompetencer.

Nationalt er parterne sikret indflydelse på flere niveauer. I høringsrunder kan parterne gøre deres indflydelse gældende i centrale arbejdsgrupper og råd. I AMU-centre og erhvervsskolars lokale bestyrelser sidder repræsentanter for arbejdsmarkedets parter, og disse har en betydelig indflydelse. På det lokale plan har brancherne også betydelig indflydelse via bestyrelsesarbejdet. Som eksempel kan nævnes Landtransportskolen, som er en brancheskole for transport, logistik og redning, hvor *"brancherne er tungt repræsenteret"* i formulering af udbuddet og kompetenceudviklingstilbud. Det har både fordele og ulemper: fordelene er kvalificeret sparring og indsigt i fremtidsmulighederne.<sup>11</sup> Omvendt kan én bestemt branche, som f.eks. redningsbranchen, der i praksis består af ét selskab, stille store og specifikke krav til uddannelsen.<sup>12</sup>

I 1997 udgiver Arbejdsmarkedstyrelsen en pædagogisk vejledning for individuel kompetenceafklaring. Vejledningen skitserer nogle meget overordnede retningslinjer for IKA og nogle overvejelser over aktiviteterens art, men overlader det til uddannelserne selv at planlægge og tilrettelægge aktiviteten. De enkelte skoler for erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne forvalter således decentralt udvikling af og praksis for kompetencevurdering og -måling, og følgelig er der ikke noget entydigt billede af, hvem og hvordan der konkret udøves indflydelse på arbejdet. For indeværende foreligger der ikke en samlet vurdering af de forskellige modellens tilblivelse og funktion.

Det er vanskeligt i denne sammenhæng at vurdere, hvilke aktører der direkte eller indirekte kan have modarbejdet den skitserede udvikling. Som eksempler kan nævnes den ovenfor omtalte begrænsning i meritgodskrivning på det gymnasiale område. Et andet eksempel er, at *"det samles må vurderes, at AMU ikke i tilstrækkeligt omfang når hele målgruppen af virksomheder"*<sup>13</sup>, hvilket kunne indicere, at der hos de virksomheder, som ikke ser AMU som relevant, måske ligger en aktiv eller passiv modstand imod institutionsuddannelsesbaseret kompetenceudvikling.

**Aktører/organisationer, der gennemfører de konkrete, individuelle kompetencevurderinger og -målinger**

Som led i den aktive arbejdsmarkedspolitik ændredes i 1995 principperne i AMU's indsats for ledige. De tidligere erhvervsintroducerende forløb blev afskaffet. I stedet indførtes Individuel Kompetence Afklaring, IKA.

<sup>10</sup> De europæiske undervisningsministre vedtog på rådsmødet i København november 2002 at arbejde på fælles principper for certificering og fælles målestokke samt et "credit transfer system" for erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne.

<sup>11</sup> fx varslingen af behov for arbejdskraft i forbindelse med brobyggerierne på Storebælt og Øresund og det københavnske Metro byggeri. I disse tilfælde var man forberedt på udviklingen.

<sup>12</sup> Interview 14.11.02 med uddannelseschef Henning Bek, Landtransportskolen Hvidovre.

<sup>13</sup> Torben Pilegaard Jensen m.fl. "Kvalitet og effekt af arbejdsmarkedsuddannelserne", AKF rapport 1999, p. 10. Overordnet set er de flittigste brugere af AMU større virksomheder i industrien. De som har relativt mange ufaglærte mænd ansat, og har ofte en personaleafdeling.

IKA bliver i mange tilfælde rekvireret af Arbejdsformidlingen, AF, idet IKA iflg. loven kan omfatte både ledige og beskæftigede, både kortuddannede og personer med en erhvervsuddannelse.<sup>14</sup> Når AF og de regionale arbejdsmarkedsråd, RAR, spiller en rolle i denne forbindelse er årsagen, at der i forskellige fora foregår en kommunikation, koordination og initiering på det beskæftigelsesmæssige og uddannelsesmæssige område. Dette sker på basis af oplysninger, behov eller specifikke ønsker fra erhvervslivet, den offentlige sektor herunder social- og sundhedssektoren, sprogskoler, fagforeninger og A-kasser.

IKA's hidtidige faktiske målgruppe har – selv om målgruppen ud fra loven er bred – først og fremmest været kortuddannede ledige herunder indvandrere, som fx visiteres fra sprogskolerne. Også CVUU henviser i en række tilfælde udlændinge eller nye danskere til IKA ud fra en betragtning om, at det i visse tilfælde er langt mere relevant at få overblik over aktuelle og faktiske kompetencer i relation til det danske uddannelses- og arbejdsmarked end at søge at få ækvivaleret en muligvis forældet eller "skæv" udenlandsk uddannelse.<sup>15</sup>

IKA kan efter loven "tilrettelægges i form af studie- og uddannelsesvejledning, praktisk brancheafprøvning i værksteder, afprøvning af almenfagligt niveau eller som uddannelsesforberedelse til arbejdsmarkedsuddannelse. Forløbene kan tilrettelægges individuelt eller på hold".

Udbydere af IKA rummer et bredt spektrum af AMU-centre, erhvervsskoler, social- og sundhedsskoler og også andre uddannelsesinstitutioner og private udbydere, som skal godkendes af Undervisningsministeriet. IKA forløbene er vederlagsfri for kursisten. Til udbydere gives et statsligt taxametertilskud på 1.625 kr. pr. uge, som dækker lærerløn, elevmateriale, afskrivninger mv. Prisen for et udbudt IKA-forløb, som fx AF rekvirerer og betaler, har til tider været genstand for diskussion, fordi AF har opfattet forløbene som for dyre. AMU's synspunkt har været, at IKA skal forløbe i et regi, hvor de teknologiske og fysiske rammer skal afspejle, hvad der findes på typiske arbejdspladser, og dette stiller krav til udstyret.<sup>16</sup>

Som navnet siger indeholder IKA begrebet *afklaring*. I den selvforståelse, som lægges til grund,<sup>17</sup> lægges vægten ikke så meget på, at der foregår en vurdering af kompetencer. Derimod er IKA først og fremmest et redskab til, at kursisten realistisk bliver klar over sin egen duelighed i forhold til ét eller måske flere givne jobs. Hermed tænkes IKA som en realistisk hjælp og instrument til at få job, eller til at blive motiveret til at søge mere vejledning og uddannelse eller til at hæve kompetenceniveauet på visse områder.

På Landtransportskolen bliver IKA gennemført af en særlig gruppe medarbejdere, som er "omstillingsparate, gode til at sætte sig ind i andre problemstillinger, gode til at lytte og til at spørge målrettet".<sup>18</sup>

14 Lov om arbejdsmarkedsuddannelser af 13.5.02.

15 Interview 26.11.02 med Helle Otte, CVUU.

16 Interview 15.11.02 med Henning Bek.

17 Interview 15.11.02 med Henning Bek.

18 Interview 15.11.02 med Henning Bek.

## Konkret praksis for kompetencevurdering og -måling

I AF afdækkes de lediges faglige - og i begrænset omfang de personlige -kompetencer ved en såkaldt grundregistreringssamtale på den første ledighedsdag. Disse oplysninger registreres i AF's informationssystem, Amanda.

Hvis den ledige ikke er kommet i arbejde i det første år (dagpengeperioden), skal AF inden for den næste periode (aktiveringsperioden, max. 3 år) udarbejde en individuel handlingsplan i samarbejde med den ledige. Handlingsplanen skal indeholde den lediges beskæftigelsesmål og aktiviteter, som skal føre frem til målet via vejledningsforløb, jobtræning, praktik eller uddannelse. AF har også mulighed for i forbindelse med handlingsplanen at foretage kompetenceafklaring via jobtræning, hvor mere personlige kompetencer kan afdækkes, eller kompetenceafklaring (IKA) på AMU.

Kommunernes arbejdsmetode for ledige uden for a-kasse har paralleller til AF, men der er tale om betydelige variationer, og der findes ikke en fælles registrering af kompetencer som i Amanda-systemet.

Det afklaringsredskab (IKA), som anvendes konkret på et stort AMU-center som Landtransportskolen, består i en multiple choice opgave ved starten af IKA forløbet (en såkaldt initialtest). Derpå behandles og tilbagemeldes besvarelserne efter en pause af faglærerne, og sidste del af dagen gennemføres en samtale med kursisten. Inden samtalen gennemføres en observation og vurdering i et praksisforløb på værksted eller kørebane ("kan han køre truck – og hvor godt?"). Herefter vurderes, hvor mange dage kursisten skal deltage i et opkvalificeringsforløb (op til 2 uger), hvor meget holdundervisning eller hvor meget afprøvning på værksteder mv. der vil være passende eller med andre ord, hvor tyngden skal lægges.

Progressionen i multiple choice testen består i, at der indledningsvis vurderes basale læse- og skrivefærdigheder. Dernæst introduceres nogle øvelser, der sigter mod at kortlægge kursistens evne til at abstrahere og kategorisere. De næste øvelser har stigende sværhedsgrad og tager typisk udgangspunkt i en beskrivelse af et praktisk problem inden for professionen (for chauffører fx benyttelse af forskellige landkort, udregning af afstande, tidsforbrug, vægt). Ud fra beskrivelsen skal der så udarbejdes et svar. Testens sidste spørgsmål, som ikke er en multiple choice test, beskriver en mindre trafikulykke, som kursisten som godschauffør tænkes indblandet i. Opgaven er derpå at vælge, hvad der skal kommunikeres til forskellige instanser som vognmand, politi, pårørende, bestemmelsessted.

Såfremt en kursist opfylder betingelserne og ønsker at påbegynde en GUV, en grunduddannelse for voksne, kan IKA benyttes som afklaring af den såkaldte indgangskompetence.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Dansk Uddannelses- og Erhvervslexikon, RUE 2002, p. 485.

## Individuel Kompetence Vurdering

Med GVU har uddannelsesinstitutionerne fået en mulighed for uddannelse af voksne, som i forvejen har erhvervs erfaring inden for et givent fag, så den voksne kan opnå fuld ækvivalens til en erhvervsuddannelse gennem skolebaseret undervisning og eventuelt praktisk-faglige forløb af højst en måneds varighed og uden indgåelse af en uddannelsesaftale med en virksomhed. Det er skolerne, der vurderer ansøgerens kompetence (IKV) og tager stilling til, hvorvidt ansøgeren har tilstrækkelig relevant erhvervs erfaring (min. 2 år) og dermed har den nødvendige faglige bredde og rutine inden for faget. Skolernes skal give merit for kompetencer, som ansøgeren har opnået både i forhold til skoledelen og til praktikdelen af den tilsvarende uddannelse<sup>20</sup>.

Synsvinklerne på vurderingen af kompetencerne er:

- En teknisk-faglig synsvinkel, hvormed skolerne vurderer den faglige teoretiske indsigt hos ansøgeren. Har ansøgeren den faglige viden og indsigt, som er påkrævet i uddannelsens slutmål? Kan ansøgeren begrunde arbejdstilrettelæggelse og bruge sine erfaringer på nye områder inden for faget?
- En almen-faglig synsvinkel: hvilken viden og indsigt har ansøgeren typisk i forhold til det samlede brancheområde? Har ansøgeren tilstrækkelig almen baggrund til netop denne uddannelse fx branchekendskab, kommunikative, sproglige, matematiske, informationsteknologiske, organisatoriske eller andre centrale kompetencer, der er kerneområder for faget.
- Læse-regne færdigheder: har ansøgeren tilstrækkelige færdigheder? Skal ses i sammenhæng med evt. behov for yderligere uddannelse inden start på GVU eller specialpædagogisk støtte under uddannelsen.
- En praktisk-faglig synsvinkel: hvad kan ansøgeren udføre af praktisk arbejde indenfor faget og på hvilket niveau? Hvilken bredde? Dækkes alle fagets fagområder på rette niveau? Hvilken rutine er der tale om?

Såfremt der påbegyndes en GVU, fastsætter uddannelsesinstitutionen en personlig uddannelsesplan for ansøgeren efter vejledning af ansøgeren. Planen angiver ansøgerens anerkendte teoretiske og praktiske kompetencer samt det uddannelsesforløb, deltageren skal gennemføre, for at kunne afslutte den ønskede GVU, herunder eventuelle praktisk-faglige forløb af begrænset omfang (hvis det praktiske forløb skal styrkes henvises til en VEUD, Voksenerhvervsuddannelse).

Uddannelsesplanen kan forløbe over højst 6 år. Som fuldtids- eller deltidsuddannelse. Der er mulighed for VEU-gødtgørelse.

## Formidling af resultaterne af kompetencevurdering og -måling

IKA-forløbets test og observationer bliver præsenteret for kursisten, og der skal være enighed mellem skolen og kursisten om uddannelsesplanen. Planen bruges, hvis kursisten – som det ofte sker - rapporterer til AF, men planen tilhører principielt skolen og kursisten.

For en GVU-plan gælder, at kompetencevurderingen, IKV, angives som forskellen mellem indgangskompetence – og hvortil IKA kan benyttes – og slutmålet, som svarer til den ønskede erhvervsuddannelses slutniveau. "Skolerne under-

<sup>20</sup> "GVU – en vejledning til uddannelsesbogen", p. 21, Undervisningsministeriet, januar 2001.

retter snarest muligt efter udarbejdelsen af en uddannelsesplan det faglige udvalg herom. De faglige udvalg kan gennem de lokale uddannelsesudvalg rådgive skolerne om fremtidig praksis m.h.t. fastsættelse af uddannelsesplaner.<sup>21</sup>

Det bør måske noteres, at der ikke eksplicit foreligger lovgivningsmæssigt krav om en national statistisk registrering af andet end indgåelse af GVU-planer til de faglige udvalg. Der foreligger ikke en systematisk indsamling og kategorisering af deres indhold. En sådan registrering ville givet være resursekrævende, men omvendt give et billede af indholdet i den forventede kompetencetilvækst.

### **Kompetencemålingens referenceramme**

Referencerammen og standarder i forbindelse med IKA er virksomhedernes behov.<sup>22</sup> For så vidt angår GVU, anses den af Undervisningsministeriet som "en væsentlig del af det nye voksenuddannelsessystem (VEU)... som giver samme kompetence som de almindelige erhvervsrettede ungdomsuddannelser til og med erhvervsuddannelsesniveau. Bekendtgørelse om GVU og de tværgående og generelle love og regler om VEU udgør det samlede grundlag for GVU".<sup>23</sup>

### **Vurdering og perspektivering**

De danske erhvervsuddannelsers vekseluddannelsesprincip såvel som udvikling af specialuddannelser/arbejdsmarkedsuddannelser angiver, at der lægges betydelig vægt på at imødekomme, hvad der opfattes som aktuelle kompetencebehov. Mens erhvervsuddannelserne imidlertid også skal formidle en række kvalifikationer, der er mindre knyttet til aktuelle kompetenceforventninger end til personens bæredygtige faglige og personlige udrustning, er arbejdsmarkedsuddannelsernes omdrejningspunkt de aktuelle behov.

Det betyder imidlertid ikke, at rent "fag-faglige" kompetencer sædvanligvis kan stå alene, hvilket praktiseringen af IKA er et klart udtryk for. Her gives der ikke *blot* et billede af kursisten teoretiske kvalifikationer og heller ikke *blot* en test af vedkommendes evne til maskinbetjening og teknik mestring. Der anlægges også en betragtning vedrørende potentialet, om sandsynligheden for at udvikle dele af eller måske en sum af kompetencer, som handler om intellektuel forståelse, kommunikationsevne, beslutningsevne og fysisk-motoriske færdigheder.

En vigtig forudsætning for systemets gennemslagskraft er, at kompetencemåling er relevant, aktuelt og reproducerbar. Det er ikke nok at skønne eller formode, hvor megen IT et job kræver. Hvis ikke det opgøres præcist og uafhængigt af assessoren, bliver der mismatch mellem IKA og virksomheden.

Det tætte trepartssamarbejde mellem arbejdsgiverside, lønmodtagerside og det offentlige er i det danske system også ensbetydende med, at løn og andre faglige spørgsmål er knyttet til kompetencemåling. Fagforeninger og arbejdsgiverforeninger har naturligvis forskellig interesse i om lønnen skal op eller

21 Fra "GVU – En vejledning til Uddannelsesbogen", januar 2001, p. 22.

22 Henning Bek, interview 15.11.02.

23 Uddannelsesstyrelsens forord, 26. januar 2001, til "GVU-bog – en vejledning"

ned, men der er også fælles interesse i en retfærdighed i lønfastsættelsen, og at den i ikke ringe omfang bør bero på, hvad medarbejdere *kan* og ikke blot, hvad de *har papir på*. Der er også fælles interesse i at kunne dokumentere uddannelse og kurser,<sup>24</sup> mens konsekvensen af kompetencetilvæksten og magten herover mere er til forhandling. LO's Harald Børsting formulerer denne problematik med spørgsmålet om, hvorvidt Livslang Læring er ensbetydende med Livslang Vurdering. Det er LO's opfattelse, at der skal findes en balance "mellem tvang og mulighed".

Som led i regeringens tværgående initiativ om anerkendelse af realkompetence<sup>25</sup> skal mulighederne undersøges for indførelse af generel adgang for ansøgere - der ikke opfylder formelle kvalifikationer - til at få vurderet og anerkendt tilsvarende reelle kvalifikationer samt afkortning af uddannelsesforløb. I regeringens plan skal der endvidere udvikles metoder til kompetencevurdering og et fælles koncept for individualiseret kompetenceafklaring i AMU og individualiseret kompetenceafklaring i GVU.

## Kilder

### Interviews

Susanne Lemvig, Undervisningsministeriet, korrespondance, brev af 21.11.02  
Centerchef Helle Otte, Center for Vurdering af Udenlandske Uddannelser, Undervisningsministeriet, interview 26.11.02

Sekretær Harald Børsting, Landsorganisationen, referat af indlæg DPU 1.11.02  
Uddannelseschef Henning Bek, Landtransportskolen i Hvidovre, interview 14.11.02

Underdirektør Steen Rasmussen og konsulent Per Møller Andersen, Junckers Industrier Køge, interview 14.11.02

### Tekster

Lov om arbejdsmarkedsuddannelser af 13.5.2002

Bekendtgørelse om merit for visse fag i ungdomsuddannelser mv. af 19.6.1996  
"GVU-bog. En vejledning" med bilag og følgebrev. Undervisningsministeriet 26.1.2001

Undervisningsministeriets hjemmeside: 3.12.02. De europæiske undervisningsministres vedtagelse om erhvervsuddannelser mv. på rådsmødet i København 28.-29. november 2002

Undervisningsministeriets hjemmeside: 4.12.02. Centrale nøgletal  
Dansk Uddannelses- og Erhvervsleksikon, RUE 2002

Torben Pilegaard Jensen m.fl.: Kvalitet og effekt af arbejdsmarkedsuddannelserne, AKF 1999

Søren P. Nielsen & Pia Cort: Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark, DEL-Cedefop 1999

<sup>24</sup> LO sekretær Harald Børsting, referat af oplæg november 2002..

<sup>25</sup> "Bedre uddannelse", juni 2002.

# Folkeoplysningen

## Praksis og tanker om kompetencemåling og -vurdering

vf Agnethe Nordentoft

### Lovgivning på området

Lovgivningsmæssigt er folkeoplysningen pr. definition ikke-formelt-kompetencegivende: det gælder højskolerne, det gælder daghøjskolerne og det gælder aftenskolerne.<sup>26</sup> Hvor oplysningsforbundene er gået ind på tilgrænsende områder med undervisning i dansk som andetsprog, specialundervisning for voksne og i den forberedende voksenundervisning/FVU gælder naturligvis de vilkår disse områder er underlagt, f.eks. er der i forbindelse med FVU både tale om en forprøve og mulighed for en – frivillig – udprøvning, hvor kandidatens færdigheder formelt måles ved både mundtlige og skriftlige prøver.<sup>27</sup>

### Afklaring og vejledning

Vejledningsindsatsen anses for en krumtap i forbindelse med vellykkede uddannelsesforløb for voksne kortuddannede fremgår det af forskelligt forsknings- og udredningsarbejde,<sup>28</sup> men vejledningsindsatsen med dens element af vurdering og afklaring er generelt utilstrækkelig. I forbindelse med VUC er der dog en institutionaliseret studievejledning, mens der i forbindelse med daghøjskoleforløb oftest er tale om at deltagerne anbringes uden et forudgående afklaringsforløb. Til gengæld kan selve forløbet have karakter af en nærmere afklaring og planlægning af et videre uddannelses- og/eller aktiveringsforløb, men ikke som et obligatorisk element i voksenuddannelsen. Blandt deltagerne – både i forbindelse med AMU-, VUC- og daghøjskoleforløb – opleves placeringen på et givet uddannelsesforløb som en dobbelt umyndiggørelse: *“For det første føler de at de er under tvang, og for det andet føler de at der så ikke engang tages rimelige individuelle hensyn til dem, at de får for lidt information og for lidt tid til at overveje og påvirke deres placering (...) Det er umiddelbart klart at i en sådan situation er chancerne for at der sker en hensigtsmæssig læring små og meget tilfældige.”*<sup>29</sup>

På AMU-området bør det fremhæves, at der med IKA-forløbene<sup>30</sup> er igangsat et omfattende decentralt udviklingsarbejde.

### Folkeoplysningens ikke-formelle undervisning og kompetencevurdering

Nogle af de karakteristiske træk ved folkeoplysningens mange uddannelsesstilbud er at der er tale om frivillighed i deltagelsen, og at der tages udgangspunkt i deltagernes behov og ikke i centralt fastsatte læseplaner og eksamenskrav. Undervisningen i folkeoplysningens forskellige skoleformer

26 Lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning m.v. nr. 480 31. maj 2000, samt revision af 25.3.2002 ( Lov nr. 149) hvorunder daghøjskolerne indordnes under Folkeoplysningsloven og dermed ophører med at være et selvstændigt lovområde. Højskoleloven/ Lov om de frie kostskoler af d. 1.1.2000.

27 'Hverdagsbrikker': FVU-læsning, FVUmatematik. AOF's forlag, 2001.

28 F.eks. Knud Illeris: Voksenuddannelse som masseuddannelse – disciplinering til fleksibilitet. Rapport fra Voksendidaktikprojektet. EVU-gruppen RUC, 2000. Rapporten omfatter beskrivelse af praksis på AMU-, VUC og daghøjskoleforløb.

29 *ibid* p. 74-75.

30 Se særskilt forgående afsnit .

er eksamensfri og certificeres kun i den forstand, at den enkelte deltager på forlangende kan få bevis på at have deltaget. Hos højskolerne er - det med indførelsen (i 1991) af point-systemet for kvote 2-ansøgere med henblik på optagelse på videre uddannelse - blevet fast procedure, mens det er relativt usædvanligt at oplysningsforbundene udsteder deltagelsesbeviser.

Diskussioner om det ønskelige og hensigtsmæssige i at højskolerne skal gå ind i en egentlig karaktergivning og kompetencevurdering af den enkelte deltager giver anledning til en skarp ideologisk kamp i skoleformens egne rækker: én fløj mener det er et knæfald for en rationel, arbejdsmarkedsrettet, økonomisk tankegang, en anden finder det pragmatisk nødvendigt for fortsat at oppebære tilskud som et samfundsrelevant uddannelses tilbud anno 2003. Det er en kamp om overhovedet at definere, hvad formålet med at drive højskole er i dag.

I oplysningsforbundenes regi gennemføres enkelte steder forberedelseskurser til de kreative uddannelser, på f.eks. kunstakademiet eller konservatorierne. Disse kurser afsluttes med en faglig vurdering af elevernes arbejde, der affattes som et deltagelsesbevis, der kan indgå i elevens portefølje i forbindelse med optagelse på evt. videre uddannelse.<sup>31</sup>

I forbindelse med udstedelse af pc-kørekort har deltagerne krav på en egentlig certificering, men det er reelt i strid med de aktuelle vilkår undervisningen som aftensskolevirksomhed er gennemført på. Også bl.a. jagttegn og skippereksamen kan man kvalificere sig til i aftenskoleregi, men selve prøven ligger uden for oplysningsforbundenes rammer og varetages af andre relevante foreninger med bemyndigelse til at gennemføre denne procedure.

I forhold til den samlede aktivitet kan det sammenfattende siges, at det er marginalt hvad der kompetencemåles og -vurderes på individniveau i folkeoplysningen. Som en del af områdets *synliggørelse* er der imidlertid igennem det sidste årti igangsat en række initiativer, der har til formål at vise hvordan folkeoplysningen bidrager til samfundets samlede kompetenceniveau. Samme karakter har folkeoplysningens eller tredjesektors bidrag i det norske realkompetenceprojekt, vurderes det i den afsluttende evaluering.<sup>32</sup> Det hedder således *"langt på vei har (tredjesektor) sett seg selv i en markedsføringrolle – hvordan komme i inngrep og "selge seg" i forhold til utdanningssektoren og arbeidslivet"*.

## Kompetencevurderingsprojekter i folkeoplysningens regi

### Højskoler

Fra centralt hold blev der i Folkehøjskolernes forening i 1996 taget initiativ til et fællesprojekt under titlen 'Kompetencen i folkehøjskolen' (herefter kaldt *kompetenceprojektet*).<sup>33</sup> En væsentlig del af højskolernes ressourcer og energi i forbindelse med udviklings- og forsøgsarbejde kanaliseres over et

31 Aftenskolernes Hvem – Hvad – Hvor – om aftenskolernes aktører, aktiviteter og rammer. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 1998.

32 Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport. Utdannings- og forskningsdepartementet, april 2003., citat fra p. 102.

33 Afrapporteres i 1997 under titlen 'Den foranderlige højskole – kompetenceudvikling i en ny tid. Red. Søren Ehlers. FFD. Kbh., 1997.

par år ind i dette projekt, der har til formål at afdække højskolernes muligheder i et samfund, der i stadig stigende grad er optaget af kvalifikationer og kompetencer. I en række projekter arbejdes der med, hvilke kompetencer højskolerne bibringer deltagerne, hvordan det gøres, og der ses også på hvorfor højskolerne vælges som en mulighed for kompetenceudvikling. Et af de større anlagte projekter – Højskolen som brobygger: mellem unges uddannelsesbehov, det formelle uddannelsessystem og det postindustrielle samfunds kompetencekrav<sup>34</sup> - arbejder med forskellige metoder til at påvise deltagernes udbytte af et højskoleophold. Med afsæt i den nye type af kvalifikationer, som erhvervslivet efterspørger og ugebrevet Mandag Morgen Strategisk Forum har beskrevet som generelle og personlige, søger projektet at indfange hvordan forskellige parter opfatter højskolernes bidrag på feltet. Holdningerne blandt studievejledere (på hhv. almene gymnasier og HF-kurser, på erhvervsskoler og på videregående uddannelser) til højskolen afdækkes og konklusionen er, at erhvervsskolernes vejledere er mere skeptiske end vejlederne fra de andre uddannelsesformer med hensyn til højskolernes evne til at sikre personlige og almene kompetencer. En kvantitativ undersøgelse blandt den årgang af unge, der i sommeren 1999 afsluttede en gymnasial uddannelse, afdækker hvorvidt højskolen indgår i overvejelserne om hvordan et evt. sabbatår skal bruges. Relativt få fører overvejelserne om et højskoleophold ud i livet. Endelig gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt tidligere højskoleelever. Denne undersøgelse skal bl.a. afdække hvilken betydning højskoleopholdet har for det videre uddannelsesforløb. Her fremhæves de opnåede sociale kompetencer som et helt enestående træk ved højskoleformen, men også større modenhed, faglig fordybelse og afklaring fremhæves som en erkendt og oplevet kompetencetilvækst.

Højskolernes officielle indstilling på området kompetencemåling og –vurdering er vedtaget på generalforsamlingen i FFD i 2001 med følgende ordlyd: *”det uløste problem er, hvordan vi over for omverdenen kan dokumentere arten og omfanget af et højskoleopholds indvirkning på et ungt menneskes kompetencer og vise, at der vitterligt findes ’kompetencespring’, som et vellykket højskoleophold er den egentlige forklaring bag... (FFD) finder det vitalt at højskolen i sin praksis og i det forestående arbejde med at evaluere og dokumentere samme praksis forholder sig konstruktivt og offensivt til kompetencebegrebet”*.<sup>35</sup> Angiveligt er vedtagelsen resultatet af en omfattende medlemsdebat om højskolens kerneværdier. Højskolernes svar på regeringens udspil ‘Bedre uddannelser’ på området realkompetence og outputstyring er at de gerne går ind i arbejdet med reel meritring, hvor udgangspunktet skal være en integrering af faglige, personlige og sociale kompetencer.<sup>36</sup>

### Daghøjskoler

Daghøjskoleområdet iværksætter i perioden 1998 til 2000 i samarbejde med Undervisningsministeriet ‘kompetenceudviklingsprojektet’. Initiativet går ud på at udvikle en fælles evalueringsmetode med henblik på at synliggøre og operationalisere om *”kursisterne (udvikler) deres kompetencer ved at gå på*

<sup>34</sup> Afrapporteret under denne titel af Ry højskole, der stod for projektet, i 1999.

<sup>35</sup> Højskolernes Fremtid. Eksistens, faglighed og politik. Vedtaget på generalforsamlingen i Folkehøjskolernes Forening i Danmark, juni.2001.

<sup>36</sup> Arbejdsrapport fra FFD's bestyrelse af 4.10.2002.

*daghøjskolen*”, om *“daghøjskolens undervisningsmiljø og fysiske rammer mv (støtter) op om kursisternes udvikling”* og om *“hvordan (daghøjskolen) udvikles til i højere grad at opfylde forventningerne til en “kompetenceudviklende daghøjskole”*”.<sup>37</sup> Med ekstern konsulentstøtte udvikles en vejledning til daghøjskolerne, hvor projektets idé med metodisk at fokusere på den etiske læreproces og dialog præsenteres. Vejledningen opdeler forløbet i fire faser eller moduler. Første fase består i at afdække værdier og forventninger blandt daghøjskolernes interessenter i et samlet værdigrundlag.<sup>38</sup> Med udgangspunkt i det fælles værdigrundlag kan det måles, hvorvidt man i praksis lever op til sine målsætninger. Målingen gennemføres ved med spørgeskemaer at indsamle data om, hvorvidt interessenterne vurderer at deres forventninger imødekommes. Resultaterne præsenteres i form af et etisk regnskab.<sup>39</sup> I fase tre følges der blandt interessenterne op på det etiske regnskab med analyse og diskussion af resultaterne. Sidste fase er udformningen af et etisk budget, der skal vise hvilke værdier i værdigrundlaget der i højere grad skal leves op til fremover og i en handlingsplan konkretiseres hvilke aktiviteter, der skal iværksættes – af hvem og hvornår. Den centrale værdiafklaringsproces bliver understøttet eller suppleret af et særligt værktøj, den sokratiske dialoggruppe.<sup>40</sup> Begrebet er belyst og udviklet teoretisk med internationale referencer, og i daghøjskolernes kompetenceudviklingsprojekt er det blevet eksemplificeret og konkretiseret. Konklusionen er at det med den sokratiske dialoggruppe ved *“første øjekast (umiddelbart) ligner metoden bag det etiske regnskabs værdiafklaring. Men (...) der er forskel på metoden, man spørger på og hvordan man strukturerer værdiafklaringen. De tre væsentligste karakteristika er 1) evnen til at filosofere, 2) en særlig filosofisk spørgeteknik rettet mod indholdet af samtalen og 3) reel indholdsmæssig indsigt i det undersøgte emne”*.<sup>41</sup> Med den sokratiske dialoggruppe er det muligt at komme et lag dybere, og metoden forudsætter tid, åbenhed og konkret praksiserfaring for at kunne bidrage reelt til en afdækning af hvilke kompetencer der udvikles hos daghøjskolen deltagere.

### **Aftenskolerne**

Folkeligt Oplysningsforbund (FOF) er aktuelt i gang med et kompetenceudviklingsprojekt, der blandt andet har til formål at afdække hvilke kompetencer deltagerne udvikler og vedligeholder ved at følge aftenskolernes undervisning. I samarbejde med Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning har to FOF-afdelinger gennemført en undersøgelse af deltagernes kompetenceudbytte.<sup>42</sup>

Landsorganisationen har i maj 2001 formuleret et forslag til kompetencebeskrivelse i FOF<sup>43</sup>. Beskrivelserne tager udgangspunkt i Kompetencerådets

37 *Vejledning til at være “en kompetenceudviklende daghøjskole”, p. 7 i Uddannelsesstyrelsens temahæft-  
eserie nr. 33 – 2000.*

38 *En række kerne værdier identificeres, som f. eks. at kursisterne gennemgår en faglig udvikling, bliver mere bevidste om deres holdninger, viden og færdigheder, får større handlekraft, bliver bedre til at samarbejde og indgå i et fællesskab, samt kvalitetskrav til daghøjskolernes leverance i form af kursusudbud, miljø, rammer mv. ibid. p.15.*

39 *Etisk regnskab blev oprindeligt udviklet i Sparekassen Nord som et supplement til det økonomiske regnskab som udtryk for at der er andre værdier på spil for virksomheden end penge og magt. Se f.eks. Peter Pruzan in Etisk Regnskab – værdistyring og resultatmåling. Frydenlund 1997*

40 *Finn Thorbjørn Hansen: Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring. Carpe, 2000.*

41 *Ibid p. 34*

42 *Afrapportering af pilotprojekt ‘Kompetenceudvikling’ FOF Århus og FOF Herning, Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, juni 2002.*

koncept i forbindelse med et nationalt kompetenceregnskab. I forhold til de fire kernekompetencer: læringskompetence, forandringskompetence, relationskompetence og meningskompetence undersøges den reelle aftenskolevirkelighed og dens in-formelle læringsmiljø sådan som det vurderes af deltagerne og lærerne. FOF har 'oversat' kompetencerådets inddeling i kompetencer, så der kan udsiges noget om hvorvidt deltagerne i aftenskolen opnår evne til glæde ved at tilegne sig viden og omforme den til handling (læringskompetence), evne til og glæde ved at flytte sig mentalt, fysisk og rollemæssigt (forandringskompetence), evne til og glæde ved at håndtere mangfoldighed (relationskompetence) og evne til og glæde ved individuelt og kollektivt at kunne se, skabe og dele mening (meningskompetence). Ved hjælp af fokusgruppeinterviews, spørgeskemaer og debatarrangementer/café-seminarer afdækkes det hvorvidt det lykkes at leve op til målsætningerne for FOF's arbejde, nemlig at samtlige deltagere skal have en tilvækst på samtlige kompetenceområder. Først og fremmest kan det slås fast at deltagerne umiddelbart stejler noget over begreberne, men i substansen tillægger aftenskoleundervisning stor betydning som ramme om at udvikle og vedligeholde relationskompetence<sup>44</sup> og meningskompetence.<sup>45</sup> Læringskompetencen forbindes stærkt med det konkrete fag – det være sig faglige/håndværksmæssige færdigheder eller mere traditionelle 'boglige' færdigheder, men samtænkes af stort set alle med sociale færdigheder.<sup>46</sup> Meget få kan tillægge aftenskolen en rolle i forhold til at udvikle forandringskompetence. Visse fag har dog større potentiale end andre.<sup>47</sup> Konklusionen for alle fire kompetenceområder er at det handler om at få lejlighed til at bruge og udvikle kompetencerne mere end om at lære fra bunden af.

### Foreningerne

Foreningslivet, der lovgivningsmæssigt også er omfattet af folkeoplysningsloven, har i det sidste årti på forskellige fronter arbejdet med kompetencevurdering på organisations- og samfundsplan i den forstand, at både idrætten, spejderbevægelsen og paraplyorganisationen Dansk Ungdoms Fællesråd (DUF) har fokuseret på at beskrive hvilke kompetencer, de bidrager til samfundet med. Hvordan kompetencerne kan vurderes og tilgodeskrives i forhold til uddannelse og arbejdsliv er mindre entydigt defineret, men spiller reelt en stor betydning ved rekruttering.<sup>48</sup>

Som eksempel kan nævnes det samarbejde Det Danske Spejderkorps (DDS) i begyndelsen af 90'erne indledte med en række erhvervsorganisationer under titlen 'Ansvar 2000 – College for Leadership'.<sup>49</sup> Lars Kolind, en af de centrale initiativtagere, arbejdede i samme periode med på at formulere det nationale kompetenceregnskab<sup>50</sup> og formulerer en meget direkte sammenhæng mellem kompetenceudvikling og frivilligt arbejde. Formålet med DDS-projektet

*43 Forslaget er formuleret i maj 2001 af Inge Vinther og Annie Andersen..*

*44 Deltagerne formulerer det med ord som åben og lydhør og at man skal kunne kommunikere.*

*45 Deltagerne finder at aftenskoleundervisningen bibringer selvtillid og et positivt livssyn*

*46 Det særlige ved aftenskolen er at man både deltager i noget fagligt og noget socialt – det er den eksplicitte forventning hos deltagerne..*

*47 Her nævnes bevægelsesfag og kostlærnerkursus.*

*48 Se LIVA-notatet: Læring i livet i fritiden. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 2001.*

*49 Her citeret fra ovennævnte LIVA-notat p. 74-75.*

var dels at videregive spejdernes erfaringer med at arbejde med værdibaseret ledelse der virker, men også at opnå en anerkendelse af spejderledernes kompetencer. Denne del af projektet har været en succes, idet der blev sat ord på *"hvilke kvaliteter disse unge mennesker kommer med fra deres fritidsliv"*.<sup>51</sup>

DUF har i 2002 udgivet et debatoplæg til sine medlemsorganisationer om hvordan foreningsarbejde giver kompetencer.<sup>52</sup> I oplægget nævnes mange af farerne og vanskelighederne ved at formalisere det uformelt lærte: bureaukrati, validitet og kvalitetssikring. Der er skepsis over de internationale erfaringer med at formalisere udbyttet af at deltage i foreningslivet,<sup>53</sup> men ønske om "at udvikle en kort, konkret vejledning til foreningsmedlemmer, som har brug for hjælp til at beskrive og relatere deres personlige kompetencer i job- og uddannelsessammenhæng".<sup>54</sup> Det væsentlige er at sætte den enkelte i stand til bevidst at vurdere, hvad man har fået ud af at være foreningsaktiv og så omsætte det og gøre det relevant i forhold til studie- eller jobansøgninger.

## Kilder

Ehlers, S. (red). *'Den foranderlige højskole – kompetenceudvikling i en ny tid.* FFD. Kbh.,1997.

Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport. Utdannings- og forskningsdepartementet, april 2003, Oslo.

'Hverdagsbrikker': FVU-læsning, FVUmatematik. AOF's forlag, 2001.

'Højskolen som brobygger', 1999, Ry Højskole.

Højskolernes Fremtid. Eksistens, faglighed og politik. Vedtaget på generalforsamlingen i Folkehøjskolernes Forening i Danmark, juni.2001.

Hansen, Finn Thorbjørn. *Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdi-afklaring.* Carpe, 2000.

Illeris, Knud. *Voksenuddannelse som masseuddannelse – disciplinering til fleksibilitet. Rapport fra Voksendidaktikprojektet.* EVU-gruppen RUC, 2000.

Kolind, Lars. *Spejderarbejde – hvad er det? – 2. udg. – København: Spejderforlaget, 1999.*

Lov om støtte til folkeoplysende voksenundervisning m.v. nr. 480 31. maj 2000, samt revision af 25.3.2002 ( Lov nr. 149)

<sup>50</sup> Kolind, Lars: *Spejderarbejde – hvad er det? – 2. udg. – København: Spejderforlaget, 1999.*

<sup>51</sup> Upubliceret materiale fra data-indsamlingen i.f.m. LIVA-projektet. Intw. med Recruitment Manager Susse Hartelius, Price Water House Coopers, København.

<sup>52</sup> Når fritid fører til fremtid. En rapport om kompetenceudvikling i de frivillige børne- og ungdomsorganisationer. DUF, 2002.

<sup>53</sup> F.eks. norske CV-forslag eller det finske initiativ fra De unges Akademi med en Studiebok för Fritidsverksamhet, hvor den enkelte unge kan få registreret og attesteret sine fritidsaktiviteter i nøje specificerede felter: tillidsposter, ledelsesopgaver, projektvirksomhed, kurser, internationalt arbejde, konkurrencer, værkstedsarbejde m.v.

<sup>54</sup> Når fritid fører til fremtid, DUF, 2002, p. 29.

Lov om de frie kostskoler (Højskoleloven) af d.1.1.2000.

Løvgreen, Peter m fl.. *Aftenskolernes Hvem – Hvad – Hvor – om aftenskolernes aktører, aktiviteter og rammer*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 1998.

Nordentoft, Agnethe og Marianne Søgaard Sørensen. *'Kompetenceudvikling' FOF Århus og FOF Herning*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, juni 2002.

Nordentoft, Agnethe m.fl.. *LIVA-notatet: Læring i livet i fritiden*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning, 2001.

'Når fritid fører til fremtid'. En rapport om kompetenceudvikling i de frivillige børne- og ungdomsorganisationer. DUF, 2002.

Pruzan, Peter. *Etisk Regnskab – værdistyring og resultatmåling*. Frydenlund 1997.

Studiebok för Fritidsverksamhet, 2002, De unges Akademi, Helsinki.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33 – 2000: Vejledning til at være "en kompetenceudviklende daghøjskole"

# Kompetencebarometeret – Statens Center for Kompetence og Kvalitet (SCKK)

v/ Ole Borgå

## Et redskab på organisationsniveau<sup>55</sup>

Arbejde med Kompetencebarometeret indgår i SCKK's virksomhed<sup>56</sup> i forhold til en samlet institution. Barometeret er et analyseredskab baseret på en række spørgsmål, hvor besvarelsene giver et billede af institutionens arbejde med kompetenceudvikling og fremtidige indsatsområder. Værktøjet er udviklet for at give SCKK's konsulenter et bedre grundlag for at rådgive om institutionens kompetenceudvikling. Anvendelsen sker i dialog med SCKK.

SCKK er oprettet i 1999 bl.a. ved fusionering af efteruddannelsesudvalget under AMU-lovgivningen, efteruddannelsesudvalget for længerevarende uddannelser og nogle udvalg, som nu hedder Kompetencefonden. SCKK hører under Finansministeriet og referer til dets Personalestyrelse. Specielt for SCKK er, at det er oprettet som led i forliget mellem staten og det Centrale Forhandlings Udvalg (CFU), som deles om udgifterne. Forudsætningen for at få konsulentbistand er, at arbejdspladsen skal være en CFU-arbejdsplads,<sup>57</sup> altså en arbejdsplads i staten eller en tilskudsinstitution.

Kompetencebarometeret består af 35 spørgsmål samt vejledninger til ledelsen, tillidsrepræsentanten og den enkelte medarbejder, der besvarer spørgsmålene via PC i løbet af 1-2 timer. Besvarelsene er anonyme, hvorfor det ikke er hensigtsmæssigt for helt små enheder.

Eksempler på spørgsmål er:

- Kender du arbejdspladsens mål?
- Kan du se en sammenhæng mellem det, du laver, og arbejdspladsens mål?
- Spørger din arbejdsplads jeres partnere om, hvordan de måler samarbejdet med jer (fx evalueringer, spørgeskema)?
- Kender du dine fremtidige arbejdsopgaver?
- Er der sammenhæng mellem dine arbejdsopgaver og din kompetenceudvikling?
- Er der enighed herom mellem dig og din chef?
- Har du inden for det sidste år været til MUS eller GRUS samtale (gruppeudviklingssamtale)?

Kompetencebarometeret udgør en ramme for en kvalificeret beskæftigelse med vigtige emner for en organisation, for en dialog og for overvejelse om fremtiden. Som SCKK selv opfatter deres job handler det i udpræget grad om at tage partsfinansieringen af SCKK alvorlig også i konsulentarbejdet, d.v.s. at finde frem til samarbejde, dialog og udvikling. Måling og test er ikke målet<sup>58</sup>, men et redskab i institutionens udviklingsproces.

*55 Der henvises endvidere til DEL's udredning af praksis i diverse konsulentfirmaer, se [www.kompetencer.net](http://www.kompetencer.net) eller [www.delod.dk/komi2](http://www.delod.dk/komi2)*

*56 Bekendtgørelse af 25.6.1999 og 20.6.2002*

*57 Kompetencebarometeret kan dog tags ned fra nettet of bruges af alle, se [www.sckk.dk](http://www.sckk.dk)*

*58 Konsulent Svend Erik Johansen, SCKK, interview 11.12.02.*

Kompetencebarometeret kan gentages fx efter et års forløb, og det kan ideelt set i sig selv være et redskab for både arbejdsgiverside og lønmodtagerside til at påvise bevægelser, utilfredsstillende forhold i en afdeling og/eller en kollektiv kompetencetilvækst. Kompetencebarometeret kan således bruges som måleredskab, men det er ikke tænkt sådan.

# De regionale kompetenceregnskaber

*v/ Tove Heidemann*

## Indledning

I modsætning til måling af individuelle kompetencer har de regionale kompetenceregnskaber til formål at analysere de samlede kompetencer i en region.

Det vil sige regionens menneskelige ressourcer.

En region defineres som et amt. Der er gennemført kompetencemålinger i Sønderjylland og Viborg amter. I Frederiksborg Amt er arbejdet igangværende.

Regnskaberne går overordnet ud på at afdække de stærke og de svage sider i landet/amtet med henblik på at kunne anvende resultaterne som grundlag for politisk planlægning.

Det ene regnskab bygger på Kompetencerådets koncept. Det er benyttet i Sønderjyllands Amt.

Det andet anvender en analysemetode udviklet af Oxford Research. Det er afprøvet i Viborg Amt.

Det interessante er, at selvom regnskaberne har nogenlunde samme formål, opererer de med forskellige aspekter, anvender forskellige fremgangsmåder og rummer forskellige perspektiver. Der er forskellige værdier og grundlæggende antagelser i spil.

Begge fremgangsmåder er oprindeligt udviklet til brug for et nationalt kompetenceregnskab: Kompetencerådets i Huset Mandag Morgens regi, Oxford Research i LO's regi.

Arbejdet med at udvikle metoderne og regnskaberne er foregået parallelt: Kompetencerådets fra 1998 til 2000, Oxford Research/LO i 1999.

De to første regionale kompetenceregnskaber er begge udgivet i 2001. Viborgs i maj og Sønderjyllands i november. Man kan ikke udelukke, at der er foregået en vis rivalisering om at komme først og knæsette den metodiske fremgangsmåde og påvirke den politiske dagsorden.

I dag foregår arbejdet med det danske nationale kompetenceregnskab (NKR) i ministerielt regi og involverer Beskæftigelsesministeriet, Erhvervsministeriet, Ministeriet for Videnskab, teknologi og udvikling og Undervisningsministeriet. Sidstnævnte som sekretariat. Det er knyttet til OECD's DESECO-projekt. NKR trækker på erfaringer både fra Kompetencerådet og Oxford Research.<sup>59</sup>

De to regionale undersøgelser bliver i den foreliggende redegørelse sammenlignet ved hjælp af følgende spørgsmål:

- Hvordan defineres begrebet kompetence?
- Hvilke initiativtagere står bag de to regnskaber?
- Hvad er undersøgelsens fokus, dens afgrænsning?
- Hvilke metoder/modeller/fremgangsmåder anvendes til måling af eksisterende kompetencer?
- I hvor høj grad kan man stole på resultaterne?
- Hvilken tænkning/hvilke grundlæggende antagelser ligger bag?

*59 Ifølge Peter Vogelius, som er leder af NKR.*

Den følgende sammenligning trækker hovedlinjerne op. De to regnskaber beskrives nærmere i den gennemgang, der ligger som bilag.

## Resultat af sammenligningen

Begrebet kompetence

Oxford Research definerer kompetence som summen af brede og smalle, faglige og personlige kvalifikationer.<sup>60</sup>

Kompetence er således et overbegreb til kvalifikationer.

Kompetencer er noget man har, men ikke nødvendigvis noget, man viser i form af handling. En regions kompetence er summen af enkeltindviders kompetencer.

Mandag Morgen opererer med fire kernekompetencer, som kan relatere sig til personer, virksomheder og samfund: Læringskompetence, forandringskompetence, relationskompetence og meningskompetence.

Kompetencerne går på tværs af traditionel kvalifikationstænkning.

Kompetencerne synes at være mere dynamiske og mere kontekstorienterede end Oxford-modellens kvalifikationer.

Begge regnskaber bruger kompetence stort set synonymt med potentialer og ressourcer.

Hvem er initiativtagerne?

I begge tilfælde er amtet og AF initiativtagere. I Sønderjylland desuden en handelsskole. I Viborg desuden LO og TIC.

I begge regioner oprettes en styregruppe/et kompetenceråd med repræsentanter for private virksomheder og for (ungdoms)uddannelser.

Viborg har den bredeste sammensætning af styregruppen.

Hvad er undersøgelsesernes fokus, deres afgrænsning?

Sønderjylland: Erhvervslivets fokus. Kompetence vurderes i forhold virksomhedernes behov. Kun erhvervsuddannelser rettet mod private virksomheder omtales. (Ikke SOSU, ikke pædagogiske og humanistiske uddannelser)

Det overordnede formål er at styrke regionens konkurrenceevne i forhold til andre regioner.

Viborg: Fokus på enkeltindividets forhold til arbejde, samfund og familieliv. Der opereres med tre læringsarenaer: Uddannelsessystemet i hele dets udstrækning, læring på arbejdspladsen, læring i det civile liv.

Hvilke fremgangsmåder anvendes?

Sønderjylland: De fire kernekompetencer underopdeles i ni indekser. Hvert indeks måles med indikatorer, som svarer på spørgsmålet: Hvordan viser dette indeks sig i praksis?

F.eks. rummer relationskompetence to indekser: netværk og kommunikation. Under netværk er en af flere indikatorer "virksomheders brug af erhvervsstøtteordninger".

Under kommunikation er en af flere indikatorer "Antal elever pr. pc'er i gymnasiet".

<sup>60</sup> Denne definition blev første gang præsenteret i *Den internationale udfordring til erhvervsuddannelserne. Uvm 1996*

Der anvendes kun eksisterende data fra nationale og regionale undersøgelser, som sammenkøres i nye konstellationer.

Udvalgte resultater sammenlignes og bench-markes med andre regioner.

Viborg: Fire aspekter måles:

Investering i kompetencer, dvs. udgifter til uddannelse

Produktion af kompetencer, antal af personer, der deltager i forskellige uddannelser.

Fordeling af kompetencer, dvs. uddannelsesaktiviteter fordelt på køn, alder, uddannelsesbaggrund.

Kvalitet af kompetencer.

For hvert delområde er opstillet en række indikatorer, som angiver hvad der skal måles. Der er i alt over hundrede indikatorer. Alle indikatorer er tillagt et indeks, som er et tal. Regnskabet består af en sammentælling af tallene. Bund resultatet er ét tal, her 50, hvilket svarer til et dansk gennemsnit.

De tre første aspekter måles ved hjælp af eksisterende undersøgelser/statistikker.

Det sidste måles ved hjælp af et spørgeskema til ledere i virksomheder, uddannelsesinstitutioner og foreninger.

De skal angive i hvilket omfang medarbejdere, lærere og elever besidder udvalgte kvalifikationer. Eksempler er arbejdsomhed, kvalitetssans, kreativitet, livsglæde.

I hvor høj grad kan man stole på resultaterne?

Begge undersøgelsesdesign har styrkesider:

De opererer begge med sammenligning i forhold til landsgennemsnittet, som dermed bliver en form for standard.

Mandag Morgen desuden med udvalgte regioner i andre lande.

Oxford anvender en matrix-model med de tre læringsarenaer på den lodrette akse og de fire aspekter på den vandrette, således at der kan måles på 12 sammenkøringer. Det giver mulighed for at identificere, hvor der i særlig grad skal sættes ind.

Mandag Morgen's fire kernekompetencer er interessante, fordi de er handlingsorienterede. Især relations- og forandringskompetence udtrykker en grundlæggende antagelse om, hvilke kompetencer, der er behov for i videnssamfundet. Også indikatorer (se nærmere i bilaget om Sønderjylland) synes at være relevante og frugtbare. Problemerne opstår på indeks-niveau.

Mandag Morgen's opgørelse sker i form af en visualisering i form af et spindelvæv, hvoraf det meget klart fremgår, hvad der er styrkesider og svagheder.

Begge undersøgelser og målemetoder er metodisk problematiske.

Der opereres med et forskningsdesign, der som ambition har at kunne udtrykke kompetencer kvantitativt.

Hver faktor vægtes lige meget, uanset om det er antal af nye virksomheder pr. år eller antal elever, der oplever mobning.

I flere tilfælde er det problematisk om et indeks måler det, det tilsigter at måle. De tal, der anvendes er problematiske.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Denne definition blev første gang præsenteret i *Den internationale udfordring til erhvervsuddannelserne*. Uvm 1996

<sup>61</sup> Relationen synes ofte at være: der er tal til rådighed fra en statistik og så opretter man et indeks, som de kan belyse.

Mandag Morgens indeks for "læring i organisationer" måles således på følgende indikatorer: efteruddannelsesaktiviteter, medarbejdersamtaler, IT-undervisning og kundetilfredshed.

Oxford Research undersøger "læring på arbejdspladsen" ved at måle leder- og medarbejderefteruddannelse, forskning og nyttiggørelse af viden.

Der er ingen målinger af f.eks. teamsamarbejde, studiegrupper eller føl-ordninger. Heller ikke eksempler på måling af kompetencetilvækst på arbejdspladsen.

Der er omvendt eksisterende relevante statistiske oplysninger, som ikke inddrages. Det kunne f.eks. være antallet af unge, som læser i udlandet (det kunne sige noget om mobilitet) eller regionens fremmedsprogsfærdigheder.

Langt hovedparten af oplysningerne vedrører læring i formel uddannelsessammenhæng.

Begge undersøgelser fremhæver vigtigheden af kompetenceudvikling i non-formelle og informelle læringsmiljøer, men ingen af dem søger at måle den. De bløde kompetencer er vanskeligst at håndtere. Hos Mandag Morgen "meningskompetence", hos Oxford Research "brede, personlig kvalifikationer". "Meningskompetence" undersøger vilkår og holdninger, og eftersom der fortrinsvis er undersøgelser af børns vilkår og holdninger til rådighed er det dem, der måles, selvom de øvrige kompetencer vedrører voksne og unge.

Der måles på indikatorer som børns samvær efter skoletid, skoleelevers trivsel, antal elever, der oplever mobning, antal elever der keder sig, forældres opbakning til skolen. Af disse og lignende indikatorer mener konsulenterne at kunne udlede, at sønderjyske børn søger tryghed og værdsætter det nære. Det kan være et problem, fordi de *"måske ikke i samme grad som børn i storbymiljøer (bliver) garvede kommunikatører og netværkere, der uden problemer kan agere i skiftende grupperinger og sammenhænge"*.

Oxfords Research's fremgangsmåde er problematisk på en anden måde. Her er det ledere, der skal vurdere medarbejders, lærere og elevers personlige kvalifikationer. Ikke som enkeltindivider, men som grupper. Det er svaret på aspektet "Kvalitet af kompetencer".

Det sker med et tal. Her er der både problemer med validitet og reliabilitet. Der kan være risiko for, at lederne opfatter begreberne forskelligt og at de tillægger dem forskellig vægt. Hvordan viser f.eks. Jordnærhed eller Livsglæde sig? Er der en modsætning mellem Jordnærhed og Kreativitet?

Denne delundersøgelse er så meget desto mere problematisk, fordi det er den som medfører, at Viborgs Amts samlede score kommer op på landsgennemsnittet 50. På stort set alle andre områder ligger kompetencerne lavere i Viborg Amt end i resten af landet. Højeste tal scorer "kvalitet af kompetencer" i uddannelsessystemet med 60.

Altså lærere og elever er i høj grad i besiddelse af brede, personlige kvalifikationer.

Begge undersøgelser er opmærksomme på de metodiske svagheder. Her fra Mandag Morgen s. 32: *"Kompetenceregnskabet mangler som model endnu skarphed og præcision....de tilgængelige data leverer fortsat flere oplysninger om antal og omfang end om anvendelse og kvalitet"* Og så tilføjes det: *"Men kompetenceregnskabet kan skabe en nødvendig debat"*.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> Altså man erkender, at undersøgelsen er ikke pålidelig, men det vigtigste er også at den er debatskabende.

Hvilken tænkning/hvilke grundlæggende antagelser ligger bag?

Viborg Amts kompetenceregnskab er det bredeste og også det mest ambitiøse. Det fremgår bl.a. af anbefalingerne s. 78:

Produktionsmål: livslang uddannelse; bæredygtig konkurrenceevne; gode levevilkår.

Kvalitetsmål: *”udvikle medarbejdere – borgere – som er engagerede, ansvarsbevidste, motiverede for livslang læring, således at de udfylder livsroller som gode medarbejdere, engagerede borgere i et demokratisk (lokal)samfund, ansvarsfulde og omsorgsfulde familiemennesker.”*

Den demokratiske tænkning kommer i regnskabet til udtryk ved, at det undersøger fordelingen af uddannelse. Det vil sige i hvor høj grad kortuddannede, ældre og personer uden for arbejdsmarkedet deltager i uddannelsesaktiviteter.

Sammenlignet hermed er det sønderjyske kompetenceregnskab smalt.

Det vedrører kun erhvervslivet og fortrinsvis det private erhvervsliv.

Der er ingen ting om kvaliteten af offentlig service.

Formålet er at styrke regionens konkurrenceevne i forhold til andre amter.

Den sønderjyske undersøgelse rummer et paradoks:

Netop den adfærd, som ønskes fremmet i det postmoderne samfund synes at være en trussel mod en regions konkurrenceevne:

Internationalisering – i form af partnerskaber over landegrænser (og amtsgrænser). Det, at virksomheder slutter sig sammen branchevis på landsplan eller overnationalt, er heller ikke ønsket.

Mobilitet – i form af at unge søger hen til områder, hvor der sker noget, og hvor kvaliteten anses for at være højere.

Omvendt er de tilbageblevnes trivsel og glæde ved deres hjemstavn også en trussel, for så er de angiveligt for lidt forandringsparate.

## Bilag 1

### Kompetenceregnskab Viborg Amt, maj 2001

#### Facts

Aktører/initiativtagere:

AF, LO, TIC, Viborg Amt

Styregruppe:

To fra AF, en fra LO, tre fra amtet, to fra TIC, fire ledere fra private virksomheder, tre fra uddannelser

Konsulent:

Oxford Research

Mål/motiv:

"Kompetenceregnskabet er et redskab til at måle det faktiske kompetenceniveau: pege på kompetenceefterslæb og opgøre effekten af en målrettet og aktiv kompetenceudvikling" s.7 Et politik styringsinstrument s. 15

Kompetencedefinition:

Kompetence er summen af brede og smalle, faglige og personlige kvalifikationer.

Metode:

Der opereres med en matrix-model til beskrivelse:

Tre læringsarenaer:

Uddannelsessystemet (formel uddannelse):

grundskole, ungdomsuddannelser, videregående uddannelser, voksen- og efteruddannelse. Det har været "en ambition at sammenkæde kompetenceudviklingen i hele amtet med kompetenceudviklingen inden for specifikke områder, f.eks. i grundskolen" s. 17

Læring på arbejdspladsen:

Leder- og medarbejderefteruddannelse, forskning, nyttiggørelse af viden. (disse indikatorer vedrører hverken individuel eller organisatorisk læring)

Læring i det civile liv: Det enkelte individ: biblioteker, museer og aftenskoler.

Det kollektive netværk: idræts- og kulturforeninger, faglige og politiske organisationer.

Fire felter måles:

Investering i kompetencer, det er udgifter til uddannelse

Produktion af kompetencer, antal personer, der deltager i forskellige uddannelser

Kvalitet af kompetencer, dette måles ved hjælp af "selvevalueringen".

Fordeling af kompetencer, uddannelsesaktiviteter fordelt på køn, alder, uddannelsesbaggrund.

For hvert delområde (bør der) opstilles mål for investering, produktion, kvalitet og fordeling, og resultaterne holdes op mod målene.

For hvert delområde opstilles en række indikatorer, som angiver, hvad der skal måles. Der opereres med over hundrede indikatorer (s.22).

Alle indikatorer er tillagt et indeks. Et indeks på 50 er et dansk gennemsnit.

Kompetenceregnskabet hovedresultat angives med ét indekstal. Dette tal er 50, hvilket slører, at kompetencerne er anderledes i Viborg Amt end i resten af Danmark.

Undersøgelsen bygger på følgende kilder

1. Statistiske oplysninger, fortrinsvis fra 1998-2000, enkelte er ældre.
2. Spørgeskemaundersøgelse til virksomhedsledere, ledere af uddannelsesinstitutioner og foreningsledere faglige og personlige kvalifikationer. Omtales om selvevalueringen.

Lederne skal vurdere følgende kvalifikationer hos eleverne, lærerne eller medarbejderne:

Generelle faglige kvalifikationer

Specifikke faglige kvalifikationer

Arbejdsomhed

Samarbejdsevne

Helhedsforståelse

Kvalitetssans

Indlevelsessevne

Kreativitet

Omstillingsevne

Livsglæde

Jordnærhed

Selvstændighed

3. Spørgeskemaundersøgelse til samme gruppe om vurderingen af behovet for kompetenceudvikling i uddannelserne, virksomhederne og i det civile liv.

Afsluttende foreslår Oxford Research nogle overordnede mål for kompetenceudvikling s. 78:

Produktionsmål: Livslang uddannelse gennem gode uddannelsesmuligheder, bæredygtig konkurrenceevne gennem overensstemmelse mellem virksomhedernes behov og udbuddet af arbejdskraft, gode levevilkår gennem udvikling af sociale kompetencer.

Kvalitetsmål: Udvikle medarbejdere med de rette kvalifikationer, udvikle kompetente ledere inden for alle sektorer, "udvikle medarbejdere – borgere – som er engagerede, ansvarsbevidste, motiverede for livslang læring, således at de udfylder livsroller som gode medarbejdere, engagerede borgere i et demokratisk (lokal)samfund, ansvarsfulde og omsorgsfulde familiemennesker" s. 78

Undersøgelsens kvalitet består i dens brede perspektiv: De tre læringsarenaer, det hele menneske, sammentænkningen mellem uddannelse og erhverv. De brede rekruttering i styregruppen.

Undersøgelsens svaghed er, at den ikke kan registrere den kompetencetilvækst, der foregår i nonformelle og informelle læringsmiljøer. Selvevalueringen er et usikkert måleinstrument. De samlede kompetencer vurderes i bundter: som medarbejdere, som elever og ikke som enkeltindivider.

Det afsluttende indekstal – 50 – fremstår ikke velforklaret.

Ingen opmærksomhed på indvandrere.

Der er problemer med begrebsafklaringer: kategorierne i de bløde kvalifikationer.

Intet fokus på kompetence i betydningen handleevne.

#### Perspektivering

Telefonsamtale med Pia Fabrin, erhvervs- og arbejdsmarkedsafdelingen, Viborg Amt [crbpfa@vibamt.dk](mailto:crbpfa@vibamt.dk), tlf 87271867 14.11.

Der er udpeget et kompetenceråd med 25 medlemmer. De har første møde 6.12. med konstitueringen og godkendelse af forretningsordenen.

Bl.a. Skal der udvikles nye analyseredskaber. Fremtidige kompetenceregnskaber vil se anderledes ud end Oxford Research.

LO er især meget interesseret i at udvikle redskaber til måling af læring i arbejdslivet og i folkeligt oplysningsarbejde.

Viborg Amt har meldt sig som deltager i det Nationale Kompetenceregnskab. Vejle Amt og Viborg Amt er fælles om et projekt, der bl.a. skal måle individuelle kompetencer.

## Bilag 2

### Sønderjyllands kompetenceregnskab 2001

Aktører/initiativtagere:

Sønderjyllands Amt, AF Sønderjylland. Købmandsskolen i Åbenrå.

Oprettelse af et regionalt kompetenceråd:

Syv direktører for private virksomheder, Direktøren for Åbenrå Sygehus, Rektor for Deutsches Gymnasium, Åbenrå. Ulla Adolf fra Bedriftssundhedstjenesten i Varde – altså Ribe Amt. (Har plads i Mandag Morgens Kompetenceråd).

Formål med kompetencerådet:

*“Udviklingen af et kompetencemiljø kræver fælles målforståelse og fælles strategi blandt regionens centrale aktører. Lederskab...Kompetencerådet skal være det sted, hvor analysen af regionens kernekompetencer og udfordringer foregår. Det er her, de store linjer skal tegnes, og det er her, at visionen skal omsættes i operative målsætninger” s.27*

Konsulent:

Huset Mandag Morgen

Kompetencedefinition:

Fire kernekompetencer har særlig betydning for mennesker, organisationer og samfund. *“...formel kvalifikation vil ikke blive tilskrevet megen værdi på fremtidens arbejdsplads. I stedet træder evnen til at kunne udnytte sin viden og sine færdigheder i skiftende sammenhænge optimalt.” s. 23*

Mål/motiv:

Hvordan regionen kan relancere sig selv s.12

At analysere det unikke.. den specialviden, den kultur og de organisationsformer, der kendetegner det særlige sønderjyske s. 12

s. 28 nærmere om formål:

*At synliggøre regionens kompetencebalance*

*At teste, hvordan regionen på væsentlige rammevilkår formår at støtte op om de eksisterende regionale kompetenceklynger*

*At skabe fælles forståelse af udviklingsmål blandt regionens aktører.*

*At etablere et fælles redskab i regionen. Regnskabet målet hvor langt regionen er fra målsætningen/visionen. Det giver de politiske beslutningstagere et fremadrettet og synligt redskab at styre efter.*

*At supplere økonomiske udviklingsmål med udviklingsmål for menneskelige ressourcer. Kompetenceregnskabet vil sammen med regionens øvrige strukturovervågninger kunne give et nuanceret billede af de potentialer, der ligger i en region. Og hvordan de bedst udvikles.*

Afgrænsning:

Erhvervslivets fokus. Subjekter i undersøgelsen er virksomhederne – også når det gælder enkeltpersoner: hvad er deres værdi i forhold til virksomheden? Børn og unge er overvejende interessante som kommende arbejdskraft. Ældre er uinteressante.

Kun Syddansk Universitet, især omtales ingeniøruddannelserne og erhvervs-skolerne er nævnt. Der tilbydes ikke HD i regionen, står der s. 39 (men PD nævnes slet ikke)

Der er ingen omtale af de pædagogiske og de sundhedsfaglige uddannelser.

Undersøgelsen er opmærksom på forskellige læringsarenaer.

*".. livslang læring, som vil foregå på skolebænken, i e-learningens læringspor-taler, på jobbet i projektorienterede opgaver, som i stigende grad vil løses af adhoc-baserede tværfaglige teams"* s. 23

Undersøgelsen måler ikke kompetenceudviklingen i non-formelle og infor-melle læringsmiljøer.

Metode:

Kompetenceregnskabet:

Data fra forskellige nationale og regionale undersøgelser sammenkøres i nye konstellationer (s. 13) Der er således ingen ny empiri.

Liste følger over, fra hvilke kilder data stammer.

Det fremgår, at der især er problemer med bløde data – holdninger etc. De er nationale og baseret på lavest mulige population for repræsentativitet. Der-med er de ikke repræsentative i regional målestok. De er ikke statistisk valide.

Der opereres med henvisning til de nationale regnskaber med fire overord-nede kompetencer, som opdeles i indikatorer. Her er valgt et antal indikatorer indenfor de forskellige områder:

1. Læringskompetence:

Begrebsafklaring:

At tilegne sig, mestre og videreudvikle færdigheder til at overskue, prioritere og kombinere store mængder af viden.

Eksempler på delemner og indikatorer:

- Faglighed – formelt uddannelsesniveau /videreuddannelse/efteruddannelse/ voksnes læsefærdigheder.
- Læring i organisationer - efteruddannelsesaktiviteter/medarbejdersamta-ler/IT-undervisning/måling af kundetilfredshed.
- Tværkulturel læring – integration af indvandrere/dansk vs internationalt kundegrundlag/dansk vs internationalt ejerskab/tolerance over for indvan-dring/antallet af grænsependlere.<sup>63</sup>

2. Forandringskompetence:

Evne og vilje til at flytte sig mentalt og fysisk, fleksibilitet, iværksætterevne.

- Innovation – antal nye virksomheder/overlevelsedygtighed heraf/udgifter til forskning og udvikling/
- Mobilitet – læringsløft (forstået som vækst i antal med længere uddannel-se)/ vækst i antal kvindelige ledere. (7 af 11 indikatorer vedrører kvinder)
- Tiltrækningskraft og fastholdelse – antal unge under uddannelse i et andet amt (en negativ faktor)/beskatning/huspriser/serviceniveau/udgifter til kul-tur, uddannelse

3. Relationskompetence:

<sup>63</sup> Man kan overveje, om det kan udtrykke noget om læring?

Evne til at håndtere diversitet, at dele viden, arbejde i netværk og partnerskaber.

- Netværk – virksomheders samarbejde med lokale myndigheder/samarbejde mellem virksomheder/virksomheders brug af eksterne rådgivere/samarbejde mellem virksomhed og udd.inst/brug af erhvervsstøtteordninger
- Kommunikation – den formelle kommunikation i industrivirksomheder/ udbredelsen af virksomheders visioner og mål/antal gymnasier med egen hjemmeside/ antal elever pr pc. I skolerne/antal borgere med adgang til internettet/virksomheder brug af internet/markedsføring på IT osv. (Her handler næsten alle indikatorer om IT, ingenting om fremmedsprogskundskaber).

#### 4. Meningskompetence

Evne til at kunne se, skabe og dele mening.

– Trivsel, motivation, handlingsparathed og styrkelse af sociale netværk: (her er der store problemer med datamaterialet). Kilderne er undersøgelser af unges holdninger

Identitet og fokus – børns samvær efter skoletid/skoleelevers trivsel/antal elever, der oplever mobning/antal elever der keder sig/forældres opbakning til skolen. Af disse og lignende indikatorer mener konsulenterne at kunne udlede, at de sønderjyske børn søger tryghed og værdsætter det nære. Og at det kan være en trussel, fordi de "måske ikke i samme grad som børn i storby-miljøer (bliver) garvede kommunikatører og netværkere, der uden problemer kan agere i skiftende grupperinger og sammenhænge"

Kompetencerne måles imod landsgennemsnittet. Det sker ved at indikatorer omregnes til indekstal. Landsgennemsnittet sættes til 100.

Der bench-markes desuden til de tre højeste indeks-scoringer blandet de 14 danske amter, se s. 32.

## Bilag 3

### Kilder til national/regional kompetencemåling

*National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling.* UVM 1997

*Redegørelse for merit og fleksibilitet.* UVM 1999

*.dk21. regeringens erhvervsstrategi,* februar 2000

*DESECO-projektet. Landerapporten om Danmark,* dateret juli 2001

*Nationalt kompetenceregnskab* <http://nkr.dk>. Beskæftigelsesministeriet, Erhvervsministeriet, Ministeriet for videnskab, teknologi, og forskning, Undervisningsministeriet.

*Det nationale kompetenceregnskab* LO 1999

*Det nationale kompetenceregnskab – analyse og baggrund.* Oxford Research 1999.

*Kompetenceregnskab Viborg Amt. Danmarks første regionale kompetenceregnskab.* Oxford Research 2001 (også i kort-udgave)

*Kompetencerådets rapport 1998*

*Kompetencerådets rapport 1999*

*Kompetencerådets rapport 2000.* Mandag Morgen. Strategisk Forum.

*Sønderjyllands Kompetenceregnskab 2001 Talentpleje, partnerskab og tiltrækningskraft i regionen.* Udgivet af Huset Mandag Morgen.

Udgivet af

---



**Danmarks**  
*The Danish* **Pædagogiske Universitet**  
*University of Education*

Med støtte fra

---

DE EUROPÆISKE FÆLLESSKABER

Den Europæiske Socialfond

