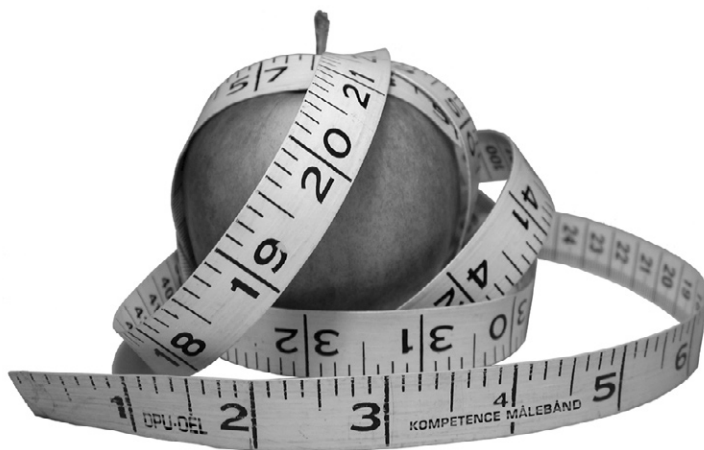


# KOMPETENCEMÅLING

## – TÆNKNING & PRAKSIS I ET INTERNATIONALT KOMPARATIVT PERSPEKTIV

v/ Agnethe Nordentoft  
Søren Ehlers &  
Steen Høyrup, DPU



**PROJEKT**  
KOMPETENCE *måling*



# Indhold

<b>Afklaring og anvendelse af forskningsmetoder</b> . . . . .	<b>4</b>
Forskningsfeltet . . . . .	4
Dataindsamling . . . . .	4
Databearbejdning . . . . .	5
Begrebsafklaring . . . . .	6
<b>Tænkning - på vej mod en kompetencepolitik</b> . . . . .	<b>10</b>
Validering og akkreditering i et komparativt perspektiv . . . . .	10
Danske initiativer . . . . .	12
Kategorisering af de europæiske erhvervsuddannelsesmodeller . . . . .	16
Er der to eller tre modeller for validering og akkreditering? . . . . .	17
Hvad indebærer validering og akkreditering? . . . . .	19
<b>Praksis for kompetencevurdering - i et komparativt perspektiv</b> . . . . .	<b>21</b>
Formål, baggrund og lovgivning . . . . .	21
Aktører i den politiske proces . . . . .	22
Referenceramme, normer og standarder . . . . .	23
Organisering . . . . .	24
Faser i kompetencemåling og -vurdering . . . . .	24
Metoder til kompetencemåling og -vurdering . . . . .	25
<b>Afslutning</b> . . . . .	<b>27</b>
<b>Referencer</b> . . . . .	<b>28</b>

# Afklaring og anvendelse af forskningsmetoder

## Forskningsfeltet

Den forskningsmæssige opgave der foreligger er, at gennemføre komparative studier af udenlandske erfaringer mht.: hvordan måles (valideres) voksnes reelle kompetencer?

Målet er altså at afdække en praksis, - der indgår i og må ses i sammenhæng med - en kulturel, politisk og social sammenhæng:

hvad gøres – i de udvalgte lande – når måling (validering) af voksnes reelle kompetencer finder sted?

Ved realiseringen af den forskningsmæssige opgave trænger der sig en række spørgsmål på, spørgsmål hvis besvarelse udgør grundlæggende præmisser for planlægningen og gennemførelsen af forskningsprocesserne:

- Hvad forstås ved måling/validering? Hvilken betydning vil vi som forskere i denne sammenhæng tillægge disse begreber?
- Hvad forstås ved "kompetence" og "reelle kompetencer"?

Til ovenstående spørgsmål, der drejer sig om begrebsafklaringer, kommer spørgsmål der drejer sig om, at når empiriske undersøgelser skal gennemføres må der på forskellige parametre foretages en afgrænsning og udvælgelse af felter, der gøres til genstand for undersøgelse, og udvælgelse af informanter, der skal generere data i forskningsprocessen.

Hvad angår udvælgelsen af lande er dette foregået rent pragmatisk: data er indsamlet i de lande, der er angivet i ansøgningen til Den Europæiske Socialfond. Der er gennemført dataindsamling i følgende lande:

- Danmark
- Norge
- England
- Tyskland
- Frankrig
- USA
- New Zealand

## Dataindsamling

Forskergruppen har foretaget yderligere præciseringer mht. dataindsamlingen i den komparative undersøgelse. For hvert land skulle der foretages undersøgelser på en række niveauer og udvalgte felter:

- Ministerielt niveau, embedsmandsniveau, typisk undervisningsministeriet og evt. arbejdsministeriet
- Arbejdsmarkedets parter:
  - Arbejdstager interesseorganisation
  - Arbejdsgiver interesseorganisation
- Institutionsniveau
  - Uddannelsesinstitution inden for erhvervsuddannelserne. Ledelsesniveau

- Arbejdspladsniveau: ledelsen
- Forskningsniveau
- Udøvende niveau, hvad der f.eks. kan kaldes "assessing bodies".

For at præcisere feltet har vi - hvor det har været nødvendigt - afgrænset os til kortuddannede på erhvervsuddannelsesområdet, hvilket giver strømpile for udvælgelsen af ministerier, relevante interesseorganisationer, uddannelsesinstitutioner, osv.

Ovenstående er udtryk for ideale bestræbelser på at udarbejde en forskningssystematik og -metodik, der sikrer at vi arbejder på en ensartet og systematisk måde med dataindsamlingen i de respektive lande. Ensartetheden i metodetilgangen skal igen sikre, at de forskelle der måtte vise sig i de undersøgte landes praksis mht. kompetencemåling/-validering kan tilskrives forskelle i "objektet" for forskningen, og ikke forskelle der er gennemslag af at vi forskningsmetodisk har behandlet de undersøgte lande forskelligt.

Der er imidlertid tale om et ideal for forskningsprocessen. I realiteternes verden er det sådan, at vi som forskere har måttet kontakte "mellemmænd" i de respektive lande til at formidle vores forskningsmæssige ærinde til relevante parter, og til at hjælpe os med kontakter til og udvælgelsen af såvel institutioner som personer (informanter). Vi kommer som forskere til de respektive lande og institutioner som en slags antropologer i et fremmed land, og må høfligt og taknemmeligt arbejde ud fra de betingelser og udvælgelser, som vores kontakter i de respektive lande i deres velvilje og med deres vilkår har kunnet etablere for os. Hertil kommer så afbud, ændringer mv i forbindelse med gennemførelse af besøg og interviews, forhold vi ikke som forskere under de givne vilkår (en begrænset tidsmæssig og ressourcemæssig ramme) har kunnet kontrollere.

Følgelig har vi ikke kunnet realisere vores systematik. Der er udfald af interview, udfald der er forskellige fra land til land. Metodisk har vi forsøgt at korrigere for disse metodiske utilstrækkeligheder gennem en metode triangulering: Vi tilstræber ikke alene at basere vores data på en enkelt type af kilde, f.eks. interviews, men søger et mere bredt data-grundlag: foreliggende rapporter og statistikker, policy-papers, informationsfoldere, faglig litteratur, osv.

## **Databearbejdning**

På samme måde som der er tilstræbt en systematik og ensartethed i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af data-indsamlingen, er tilsvarende bestræbelser udfoldet mht. data-bearbejdningen. Der er foretaget en tematisk organiseret bearbejdning af de overvejende kvalitative data ud fra en række opsatte temaer, der dækker såvel den pågældende praksis samt den kontekst den finder sted i:

- Lovgivning inden for feltet, formål og baggrund
- De centrale aktører (interessenter) i forbindelse med udvikling og implementering af kompetencemålingssystemet
- Organisering af kompetencemåling og -vurdering
- Metoder og procedurer til kompetencemåling og -vurdering
- Hvilken form formidles resultaterne i?

- Hvilken referenceramme er der for kompetencemålingen?

Med dette afsæt søges kortlagt og beskrevet grundlæggende strukturer og træk ved kompetencemåling/-validering, og forskelle og ligheder mellem disse.

I vores forskningsprocedure har vi fulgt de trin for komparativ pædagogisk forskning, der foreskrives af Bereday i 1964:<sup>1</sup>

1. *Beskrivelse*: Systematisk indsamling af data inden for rammer der udgøres af ét land
2. *Interpretation*: analyse, systematisering og organisering af data, ud fra principperne i udvalgte videnskabsdiscipliner, i dette tilfælde pædagogisk sociologi, hvor rammen stadig er det enkelte land
3. *Sidestilling (Juxtaposition)*: Etablering af ligheder og forskelle. En sammenstilling af organiserede data fra forskellige lande, med henblik på at udlede den systematik på baggrund af hvilke de organiserede lande-data kan sammenlignes. Her kan udledes hypoteser for den efterfølgende komparation
4. *Komparation*. Heri udledes mønstre, strukturer og sammenhæng i det sammenstillede materiale fra de lande, der indgår i komparationen, evt. i form af hypoteser og konklusioner om disses grad af bekræftelse, afkræftelse.

I vores forskningsproces har vi gennemført processen til og med sidestilling (juxtaposition) og har kun lige bevæget os ind i komparation. Men yderligere pædagogisk forskning må til for at afdække de grundlæggende lovmæssigheder bag det empiriske materiale.

## Begrebsafklaring

### Måling og validering

Det forskningsmæssige opdrag er formuleret således:

hvordan *måles (valideres)* voksnes reelle kompetencer?

Begreberne *måling* og *validering* – i relation til kompetencer – indgår altså som kernebegreber.

Der foreligger imidlertid ikke en udbredt enighed om, hvad disse begreber dækker, hverken nationalt eller internationalt, eller inden for videnskabelige discipliner eller uddannelsespolitik.

Egelund anfører<sup>2</sup>, at bedømmelse, vurdering, måling og testning ofte anvendes i flæng eller med overlap. Egelund giver herefter en begrebsafklaring, hvis hovedtræk skal refereres her.

*Tests* er den mest snævre term. Den betegner et "instrument" eller en systematisk procedure for at måle en bestemt egenskab eller adfærd, og testen relaterer sig til en standard for, hvor godt en bestemt befolkningsgruppe klarer sig. Tests svarer på spørgsmålet: hvor godt klarer den testede sig i forhold til gennemsnittet af alle andre.

*Måling* er en term, som gælder en lidt bredere form end testning. Ved måling

<sup>1</sup> Bereday, G.Z.F. (1964): *Comparative methods In Education*. Holt, Rinehart and Winston, inc. New York, Chicago, San Francisco, London.

<sup>2</sup> Egelund, N. (1999): *Kvalitet-evaluering-dokumentation*. Danmarks Lærerhøjskole, 1999, p. 15,

inden for pædagogik og psykologi forstås den proces, at man opnår en numerisk beskrivelse af den grad, et individ besidder et bestemt karakteristikum. *Måling* svarer på spørgsmålet: hvor meget kan individet i forhold til et formuleret mål? Dette er et "blødt" målingsbegreb. Måling kan også forstås mere snævert, der inkluderer et nulpunkt og en enhed. Under alle omstændigheder inkluderer måling altså en numerisk beskrivelse.

*Vurdering*. Her refereres til det engelske begreb *assessment*. Dette er en term der er endnu bredere end måling, idet det omfatter et bredere sortiment af vurderingsmetoder.

Vurdering går på hele processen med at samle, analysere og fortolke informationer som skal bestemme, i hvilken grad personer opnår de intendede mål. Vurdering svarer på spørgsmålet: "hvordan klarer individet<sup>3</sup> sig totalt set på et område?"

*Validering* – der indgår som kernebegreb – anvendes ikke i dansk sprogbrug<sup>4</sup>, men tolkes af forskergruppen som ovennævnte begreb vurdering. "Værdsættelse er dog brugt af EU Kommissionens oversættelsestjeneste som en dansk gengivelse af det engelske "valuing".<sup>5</sup>

Karakteristisk for validering/vurdering er, at det indbefatter den samlede proces med at samle, analysere og fortolke informationer til en beskrivelse og karakteristik af en persons kompetence. Beskrivelsen og karakteristikken behøver altså ikke – men kan godt – have form af et tal.

Denne begrebsbestemmelse svarer til den New Zealands undervisningsministerium giver at begrebet *assessment*:

*Assessment* betyder indsamling og fortolkning af dokumentation for en persons<sup>6</sup> præstation, uanset om processen gennemføres ved hjælp af eksterne metoder, interne metoder, eller en kombination af eksterne og interne metoder, eller en hvilken som helst anden anerkendt metode.<sup>7</sup>

Bjørnåvold<sup>8</sup> arbejder med kategorierne: *Identifikation af kompetencer (Identification of competences)* og *vurdering af kompetencer (Assessment of competences)*.

Identifikation af kompetencer sigter mod præcisere/definere kompetencens bestanddele (Elements of competence), - uafhængig af måden hvorpå kompetencerne er blevet erhvervet.

Hvad angår vurdering af kompetencer skelner Bjørnåvold mellem to forskellige hovedprocedurer, afhængig af, om der er tale om *uformel læring (non-formal/informal learning)* eller *formel læring (formal learning)*. Førstnævnte procedurer er dog kun beskrevet overordnet:

- Kompetencer erhvervet gennem uformel læring kan blive vurderet ("appraised") "ved hjælp af forskellige metoder og ved brug af forskellige kriterier eller reference-punkter alt afhængig af det felt vi er i (virksomhed, sektor, offentlig myndighed) og kontrol system (uddannelsessystem eller arbejdsmarked)" (Bjørnåvold, p. 212)

<sup>3</sup> Egelund anvender dog termen "eleven", idet han refererer til skoleforhold.

<sup>4</sup> Notat "Realkompetence" af 26.11.02 – af Svend-Erik Povelsen, CIRIUS

<sup>5</sup> Jfr. Svend-Erik Povelsens notat

<sup>6</sup> Her anvendes også termen elev ("learner")

<sup>7</sup> Se landerapporten om New Zealand: [www.kompetencer.net](http://www.kompetencer.net). Klik på Erfaringer

<sup>8</sup> Bjørnåvold, J. (2000): *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. CEDEFOP.

- Kompetencer erhvervet gennem formel læring identificeres ved vurderingsprocedurer (testning og eksamination) der fører til en certifikation, altså et dokument udstedt af en godkendt myndighed (f.eks. et diploma eller certifikat).

Bjørnåvolds distinktion mellem procedurer i forhold til resp. uformel og formel læring svarer ikke konsekvent til vore erfaringer fra de undersøgte lande, der har forskellige modeller på dette punkt.

På baggrund af ovenstående skal vi konkludere at forskergruppen i nærværende undersøgelse har tolket opdraget "måling og validering" således, at vi ikke sigter mod det snævre målebegreb – jfr. Egelunds udlægning af målebegrebet, der inkluderer en numerisk beskrivelse og nulpunkt – men på en bredere tilgang, der refererer til Bjørnåvolds identifikation af kompetencer og vurdering/validering, med vægt på fremgangsmåder og procedurer.

En anden vigtig distinktion – der bl.a. behandles af Bjørnåvold - er vurdering/validering og akkreditering, hvor sidstnævnte er den formelle godskrivning af et individs kompetence.

### **Kompetencebegrebet**

Når målet med projektet er at beskrive og analysere hvordan kompetencer vurderes/valideres i forskellige lande, er det naturligvis afgørende for det billede vi kommer frem til, hvordan det vurderede – nemlig kompetencerne – defineres.

Forskningsmæssig står vi her i det problem, at der ikke – hverken inden for forskerkredse eller uddannelsespolitik eller praksis – er enighed om, hvordan kompetencebegrebet skal bestemmes.

Garavan (2001)<sup>9</sup> anfører, at kompetencer defineres ud fra tre forskellige perspektiver:

1. Kompetencer er individ karakteristika
2. Kompetencer er organisations karakteristika
3. Kompetencer er et redskab til at strukturere og facilitere kommunikation mellem uddannelse og arbejdsmarked

Det er det første og tredje af ovennævnte perspektiver der er anlagt i nærværende undersøgelse.

Inden for det første perspektiv udspinder der sig i forskningsverdenen en diskussion om hvorvidt kompetencer er medfødte eller tilegnede. Her orienterer forskergruppen sig mod sidstnævnte. Kompetencer kan tilegnes. Om det tredje perspektiv anfører Garavan:

*"It conceptualises competencies as a framing device – a mode of discourse – and it in no way attempts to specify of what competencies consist".*

(Garavan, p. 148)

Et interessant punkt Garavan nævner er en forskel mellem USA og Europa hvad angår synet på den læreproces, der fører til kompetencer. Læreproces-

<sup>9</sup> Garavan & McGuire: *Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. Journal of Workplace Learning, vol. 13, no. 4, 2001, p. 144-163)*

teori skal ikke behandles her, men implikationerne for kompetencevurdering er væsentlig: I USA lægges der vægt på det kognitive aspekt af læring, mens det europæiske perspektiv har vægt på et konstruktivistisk syn på læring: Individet skaber og former, gennem en subjektiv tilegnelse og bearbejdning og fortolkning af virkeligheden, selv læringsproduktet.

Forskellen hvad angår vurdering af kompetencer er, at i den kognitivistiske, amerikanske tilgang lægges vægt på *objektiv* måling, medens den europæiske-konstruktivistiske tilgang lægger vægt på *subjektive* og motivationsmæssige dimensioner i kompetencen, hvilket også lægger op til mere subjektive metoder i kompetence vurderingen.<sup>10</sup>

Forskergruppen besluttede at lægge den begrebsbestemmelse af kompetencebegrebet til grund for undersøgelsen – som er formuleret af Bjørnåvold (Bjørnåvold, 2000, p. 208):

*“Competence: The “proven/demonstrated” – and individual - capacity to use know-how, skill, qualifications or knowledge in order to meet usual – and changing – occupational situations and requirements”.*

Af begrebsbestemmelsen ses:

- Kompetence er individ-relateret. Det er – i denne sammenhæng – ikke en egenskab ved en organisation, virksomhed, sektor eller en nation.
- Kompetence er en kapacitet individet har, men er ikke en immanent egenskab hos individet, dvs. en egenskab der kan forstås uafhængig af individets kontekst. Krav i konteksten reflekteres i begrebet.
- Kompetencebegrebet er endvidere et *relationelt* begreb: Det indeholder en relation mellem individkapaciteter og omgivelseskrav.
- Kompetence er kapaciteter der kan bruges og viser sig i handling eller problemløsning. Det er anvendelsen af en række tilegnede kapaciteter, i form af viden, know-how, færdigheder mv. Flere kapaciteter kunne tilføjes: holdninger, værdier m.v.

Ovenstående begrebsbestemmelse blev fastlagt som grundlaget for undersøgelsen.

### **Begreberne real-kompetence og reelle kompetencer**

Bl.a. i Nordisk sammenhæng har begreberne *real-kompetence* og *reelle kompetencer* været anvendt. På en måde er de valgte termer misvisende, idet alle kompetencer kan siges at være reelle. Med begreberne har der imidlertid været sigtet til en interesse for en distinktion mellem den *måde* kompetencer er blevet erhvervet/lært på: Er de lært under formelle/uddannelsesinstitutionelle vilkår eller som non- og informal learning<sup>11</sup>.

Et grundlæggende træk i den foreliggende undersøgelse – som i en lang række andre undersøgelser og i øvrigt også afspejlet i uddannelsespolitik og praksis – er, at vi arbejder med kompetencer uafhængig af måden hvorpå de er lært. Reelle kompetencer er således i denne sammenhæng de kompetencer individet har, uanset om de er lært i uddannelsesinstitutioner, i arbejdslivet eller i familieliv, fritidsliv og foreningsliv.

<sup>10</sup> Sidstnævnte sætning er forskergruppens vurdering, og er ikke citeret fra kilden.

<sup>11</sup> Nonformal learning og informal learning begrebsbestemmes så forskelligt i forskellige sammenhæng.

# Tænkning - på vej mod en kompetencepolitik

## Validering og akkreditering i et komparativt perspektiv

De første danske diskussioner vedrørende systematisk uddannelse af voksne – de diskussioner, der i 2000 medførte etableringen af et særligt uddannelsessystem for voksne – startede i 1960'erne, og efter UNESCOs verdenskonference i Tokyo (1972) besluttede Folketinget at inddrage de voksne i den langsigtede uddannelsesplanlægning. Der kom imidlertid til at gå adskillige år, før Folketinget kom til at tage stilling til en samlet politik. Først i 1984 vedtog Folketinget "10-punktsprogram for folkeoplysning og voksenundervisning".

Programmet blev i løbet af 1990'erne udmøntet i lovgivning, men punkt 10 blev ikke realiseret fuldt ud. Formuleringen var denne:

- "Voksne skal have ret til at få dokumenteret og få godskrevet deres reelle kundskaber og færdigheder uafhængig af på hvilken måde disse er erhvervet."

Denne "løfteparagraf" er stadig relevant, fordi der ikke findes en samlet lovgivning, der udstikker retningslinier for, hvordan dette skal foregå. Folketinget har ikke ændret politik, men ville nok i dag formulere sig således:

- Voksne borgere har egne rettigheder mht. validering og akkreditering<sup>12</sup> af deres realkompetence.

Begreberne "borgerskab" (citizenship) og "rettighed" spiller i dag en væsentlig rolle i den danske samfundsdebat: Staten har trukket sig lidt tilbage, borgernes rettigheder er kommet mere på banen og visse afgørelser er blevet overladt til decentrale forhandlinger. Den parts-styring, der længe har præget erhvervs- og arbejdsmarkedspolitikken, er også blevet synlig inden for uddannelsen af voksne.

I Norden synes der at være enighed om at benytte begrebet "validering" om den proces, der er knyttet til arbejdet med at vurdere voksnes kompetence i relation til arbejdsliv og uddannelsessystem. Begrebet anvendes f.eks. i en embedsmandsrapport fra Nordisk Råd. Sprogbrugen stammer fra Frankrig, der i 1985 vedtog en lov om "Validation des Acquis". Når der har kunnet opnås nordisk enighed om at benytte "validering", er den saglige baggrund formodentlig en større komparativ undersøgelse, som den svenske Uddannelsesdepartementet afsluttede i 2001<sup>13</sup>. Svenskerne tilslutter sig den franske praksis, som de karakteriserer som procesorienteret, og de lægger afstand fra den engelske praksis, hvor den enkelte voksne måles i forhold til "National Vo-

<sup>12</sup> Når begreberne "assessment" og "certificering" er mindre relevant her, skyldes det, at de især er forbundet med uddannelsessystemet. Colardyn 1994: 662-665, Merle 1997: 42-45 og Bjørnåvold 2000:212-217

<sup>13</sup> Validering av realkompetanse (2002), Nordisk Ministerråd. Validering av vuxnas kunskap och kompetens (2001), Uddannelsesdepartementet. Validering (1999:18), Skolverket. Golden Riches (2002:27). Nordisk Ministerråd.

cational Qualifications”(NVQ)<sup>14</sup>. I en engelsksproget version af den nordiske embedsmandsrapport benyttes begrebet ”validation”<sup>15</sup>. Det må også nævnes, at EU-kommissionen benytter ”validation” i det dokument (november 2001), der sammenfatter diskussionen efter ”Memorandum on lifelong learning” (oktober 2000).

Begrebet ”akkreditering” er inspireret af amerikansk sprogbrug. En række amerikanske universiteter udviklede i fællesskab en non-profit praksis mht. ”Accreditation of Prior Experiential Learning”<sup>16</sup> – dvs. de pointsatte ansøgenes ”realkompetence”. Anvendelsen af point er nu ved at blive almindelig på de europæiske universiteter, hvor omfanget af de enkelte uddannelser pointsættes i forhold til ”European Credit Transfer System (ECTS). I EU-landene bruges ECTS foreløbig kun som et middel til at lette de studerendes overgang fra det ene universitet til det andet.

”Realkompetence” synes at være inspireret af tysk sprogbrug. I Norge har begrebet været anvendt i betænkninger og andre officielle tekster siden 1971<sup>17</sup>, og det er især Norge, der har givet begrebet nordisk gennemslagskraft. Det norske storting vedtog f.eks. ”Realkompetanseprojektet”, et landsdækkende udviklingsprojekt, der gennemførtes 1999-2002. I den nordiske embedsmandsrapport anvendes denne definition: ” Realkompetanse omfatter den kompetanse, som erverves gjennom ikke-formell og informell læring – konsekvensen av læring, mens validering er prosessen for dokumentasjon og verdsetting av denne kompetansen i forhold til arbeidsliv og utdanningssystem”.<sup>18</sup>

Den relativt langsomme udvikling af dette politikområde, der både handler om forholdet til uddannelsessystemet og om forholdet til arbejdslivet, var tidligere almindelig blandt OECD-landene og trægheden skyldes, at det er et minefelt af interessemodsatninger. Regeringerne var i de tidlige faser tilbageholdende og overlod initiativet til andre kræfter.

De første amerikanske initiativer foregik inden for den frivillige sektor. I USA er uddannelse et udpræget delstatsanliggende, og mange steder overlader delstaten væsentlige opgaver til colleges og universiteter, der kan løse dem på profit eller non-profit basis. F.eks. er American College Testing (ACT) - der er blandt de tre største testfirmaer i verden - non-profit-baseret, mens de aktører, der anvender ACTs testredskaber, er profit-baseret. ACT udspringer af den frivillige sektor (1959) og arbejdede i sine første år udelukkende med at lette voksnes adgang til college. Senere engagerede ACT sig i virksomhedernes rekruttering af nye medarbejdere og skabte bl.a. ”Work-Keys” – et testsystem, der anvendes overalt i USA. Når der findes så stort et marked for testning, skyldes det bl.a. den amerikanske tænkning i borgernes rettigheder. Udviklingsarbejdet på testområdet foregik i den frivillige sektor, som netop bæres af en denne forestilling om at sikre borgernes rettigheder. Tænkningen resulterede

14 Den første lovgivning om NVQ blev vedtaget i 1986.

15 Golden Riches (2003:37) Nordisk Ministerråd

16 Challis, 1993:2

17 Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket (1974:12), Kirke- og Undervisningsdepartementet

18 I følge Bjørnåvold benyttes begrebet primært i Tyskland og i de skandinaviske lande (2000:208).

Normanden Jens Bjørnåvold har været tilknyttet CEDEFOP og er nu embedsmand i EU-kommissionen.

Validering af realkompetanse (2002:12), Nordisk Råd.

i at store fonde og universiteter på privat initiativ gik ind i udviklingsarbejdet. Den føderale lovgivning har strenge bestemmelser, der skal sikre borgerne mod diskrimination, og ved at hyre et test-firma kan virksomhederne sikre sig mod sagsanlæg.<sup>19</sup> De synspunkter, som EU-kommissionen fremlagde i "Teaching and Learning. Towards the Learning Society"<sup>20</sup> (1995) og gentog i "Action Plan for Skills and Mobility"<sup>21</sup> (februar 2002), bygger på den praksis, der er blevet udviklet af multi-nationale foretagender som ACT. Det gælder f.eks. ideen om et europæisk CV.

På universitetsområdet var det også den frivillige sektor, der gjorde noget ved sagen. Således byggede de amerikanske universiteters udviklingsarbejde mht. "Accreditation of Prior Experimental Learning" især på et enkelt initiativ (1974), der blev støttet af fonde som Carnegie Corporation, Ford Foundation og forankret i Princeton University. Senere opstod der en række konsortier bestående af store virksomheder og universiteter. I 1990 omfattede samarbejdet inden for Council for Adult and Experimental Learning (CAEL) næsten 300 amerikanske universiteter.<sup>22</sup>

## Danske initiativer

Med vedtagelsen af en folketingsbeslutning om etablering af voksenerhvervsuddannelser gav Folketinget i 1992 voksne borgere nogle nye rettigheder i forhold til uddannelsessystemet. I bestemmelserne for denne nye lovgivning - der forudsætter et tæt samarbejde mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner - hedder det bl.a.:

- "Der ydes fritagelse for dele af erhvervsuddannelsen på baggrund af uddannelses- og beskæftigelsesmæssige forudsætninger, som den enkelte voksne har opnået. Der skal for den enkelte uddannelsessøgende udformes en undervisningsplan på baggrund af en vurdering af de uddannelsesmæssige muligheder"
- "For de enkelte voksenerhvervsuddannelser bestemmer de faglige udvalg indholdet i regler om uddannelsens varighed og struktur, mål og rammer for undervisningens indhold, uddannelsesplaner og praktikuddannelsen. Disse bestemmelser indarbejdes i de enkelte uddannelsesbekendtgørelser".

I en europæisk sammenhæng er den danske model interessant, fordi den er parts-styret. Folketinget lader arbejdsmarkedets parter spille en central rolle. Mere end 6000 voksenlærlinge har gennemført uddannelsen.<sup>23</sup>

I 1995 kom det danske undervisningsministerium med en større programerklæring i forbindelse med det årlige Sorø-møde. I den fremlagte "10-punktsplan om tilbagevendende uddannelse" handler punkt 5 om voksne borgers rettigheder i forhold til uddannelsessystemet:

<sup>19</sup> Ole Borgås notat. 2000

<sup>20</sup> White Paper on Education and Training

<sup>21</sup> Communication from the Commission..

<sup>22</sup> Morris T. Keeton 2000:33. R.H. Paul 1994:2185

<sup>23</sup> Folketingsbeslutning af 17. juni 1992. Bjørnåvold 2000:89. I 1997 evaluerede ministeriet modellen. Se rapporten "Barrierer for voksenerhvervsuddannelse".

- "Der skal skabes større sammenhæng og gennemsigtighed via et udbygget meritssystem og friere adgang på eget ansvar".<sup>24</sup>

Denne politik blev siden udmøntet i lovgivningen vedrørende Videreuddannelsessystemet for voksne (maj 2000), der kan karakteriseres som et tertiært uddannelsessystem for borgere, der er fyldt 25 år. Løfteparagraffen fra 1984 er imidlertid stadig ikke fuldt indfriet.

Det seneste større udspil kom med regeringens handlingsplan for "Bedre uddannelser" (juni 2002). I indledningen til afsnittet om "Øget anerkendelse af realkompetence i uddannelsessystemet" konstaterer regeringen, at problemstillingen hidtil har været anskuet ud fra uddannelsessystemets vinkel.<sup>25</sup> Nu er der behov for, at den i højere grad anskues og løses ud fra borgernes, virksomhedernes og branchernes behov.

Regeringen vil i første omgang udvikle et fælles koncept for kompetencevurdering, der kan anvendes bredt i forhold til arbejdsmarkedsuddannelserne, voksenerhvervsuddannelserne og de grundlæggende voksenuddannelser. Desuden skal der udvikles metoder til vurdering af relevant erhvervs erfaring i relation til de øvrige niveauer i Videreuddannelsessystemet for voksne.

I anden omgang drejer det sig ifølge handlingsplanen om at få undersøgt og prioriteret følgende områder:

- 1 "Indførelse af generel adgang for ansøgere, der ikke opfylder formelle kvalifikationer, til at få vurderet og anerkendt tilsvarende reelle kvalifikationer"
- 2 "Afkortning af uddannelsesforløb i de ordinære uddannelser på baggrund af ikke-formelle kompetencer"
- 3 "Åbning for adgangen til at indstille sig til prøver eller få udstedt eksamensbevis alene på grundlag af anvendelse af ikke-formelle kompetencer"
- 4 "Definition og beskrivelse af delmængder af kendte kompetencer fra uddannelsessystemet"
- 5 "Etablering af dokumentationsordninger i arbejdslivet – i samspil med virksomhedernes uddannelsesplanlægning".<sup>26</sup>

Det femte punkt vurderes at være det mest radikale, fordi regeringen foreslår, at validering af "kompetencetilvækst"<sup>27</sup> både bliver et anliggende for uddannelsessystemet og for borgerne, virksomhederne og brancherne. Dette punkt

<sup>24</sup> Senere samme år udsender ministeriet publikationen "Voksenuddannelse – hvad sker i Undervisningsministeriet?", der bl.a. udfolder ideen om "merituddannelser". Der nævnes således en særlig tilrettelagt pædagoguddannelse, hvor ufaglærte pædagogmedhjælpere kan få "godsrevet de reelle kvalifikationer, de har erhvervet gennem deres arbejdsmæssige erfaringer", 1995:69. Det er også værd at nævne en revision af arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU).

Folketinget åbnede i 1995 mulighed for, at AMU-centrene kunne udbyde kompetenceafklarende kurser. Procedurene er beskrevet i "Pædagogisk vejledning for individuel kompetenceafklaring" (august 1997), der blev udarbejdet af Arbejdsmarkedsstyrelsen.

<sup>25</sup> Embedsmændsgruppen under Nordisk Ministerråd vurderede, at i Danmark er det uddannelsessystemet, der er perspektivet for validering af realkompetence, mens det i Finland er arbejdslivet. De øvrige nordiske lande befandt sig efter embedsmændenes vurdering mellem de to yderpunkter. Validering af realkompetence 2003:30-31, Nordisk Råd.

<sup>26</sup> Bedre uddannelser, 2000:64

<sup>27</sup> Min formulering. Det handler om en sammentænkning af erhvervs- og uddannelsespolitikken, om et nyt politikområde, der bliver fælles for virksomhederne og for det tertiære uddannelsessystem.

rummer desuden udfordringer, der går på tværs af landegrænser, fordi meget tyder på, at EU-landene vil vælge ECTS-systemet til at beskrive den kompetencetilvækst, der finder sted inden for arbejdslivet.<sup>28</sup> Denne politik udspringer bl.a. af EU-kommissionens langsigtede strategi om det lærende samfund og indebærer, at virksomheder og uddannelsesinstitutioner – der almindeligvis præges af forskellige logikker – skal samarbejde på områder, der er vitale for dem begge. I EU-kommissionens handlingsplan for "Skills and and Mobility" (februar 2002), beskrives akkreditering i forhold til arbejdslivet på en side, mens akkreditering i forhold til uddannelsessystemet beskrives på en anden, men sprogbrugen er den samme.<sup>29</sup>

Også punkt 3 er radikalt. Privatisteksamen er en gammel foreteelse inden for det offentlige, men det er nyt, at det offentlige vil udstede eksamensbeviser til folk, der slet ikke underkaster sig en eksamen.

Der er i handlingsplanen fra 2002 en uklar anvendelse af begreberne. F.eks. kan det undre, at de første punkter, der handler om de betingelser, som uddannelsessystemet opstiller for brugerne, skifter mellem kvalifikationsbegrebet og kompetencebegrebet. Det er arbejdslivet - dvs. virksomhederne – der har behov for medarbejdernes kompetencer, og kompetencer kan - set med en virksomheds øjne - kun være reelle. Dvs. når ministeriet benytter begreber som "realkompetence" og "reelle kvalifikationer"<sup>30</sup> er der tale om en "systemintern" vanetænkning: kompetence er pr. automatik noget man opnår via kompetencegivende formel uddannelse. For virksomhederne - og for os andre - må de to begreber være synonyme for kompetencer.

Det er upræcist, når der i punkt 2 og 3 skrives om "ikke-formelle kompetencer". Kompetencer er "i sig selv" kompetencer, men deres oprindelsehistorie kan være forskellig. Dvs. de kan være erhvervet (eller udviklet) på forskellig vis. Der må her være tale om kompetencer, der er erhvervet uden for uddannelsessystemet.

Man kan også undre sig over de "kendte kompetencer", der optræder i punkt 4. Der er igen tale om noget "systeminternt" – her var det måske på sin plads at bruge kvalifikationsbegrebet. Er der i virkeligheden tale om et projekt, der vedrører forholdet mellem uddannelsernes formelle målsætninger og deres reelle resultater? Er ansøgernes indgangskompetence gennemskuelig og tilstrækkelig? Handler den nye politik om at undgå, at virksomhederne tester resultatet af uddannelsessystemets arbejde?

Det nyeste ministerielle initiativ er "Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling" (februar 2003). I punkt 2 hedder det bl.a.:

- "Under regeringens handlingsplan for Bedre uddannelser er der iværksat et projekt, der skal skabe et sammenhængende og overskueligt system til anerkendelse af realkompetence i uddannelsessystemet i sin helhed".<sup>31</sup>

<sup>28</sup> Robert Wagenaar 2003:250.

<sup>29</sup> Communication from the Commission...2002:15 og 18. I dette EU-dokument bruges "recognition" i stedet for "accreditation".

<sup>30</sup> I Lov om erhvervsuddannelse, som Folketinget vedtog den 4. juni 2003, benyttes begrebet "reelle kvalifikationer"

<sup>31</sup> Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling (2003:&), Undervisningsministeriet

Handlingsplanen er et resultat af forhandlinger med de ufaglærtes organisationer og således et eksempel på parts-styring. I den danske variant har organisationerne væsentlig indflydelse på denne del af uddannelsespolitikken. Ambitionen om at skabe "en totalløsning" er ny og i fuldstændig overensstemmelse med EU's handlingsplan fra februar 2002.<sup>32</sup>

Den langsomme indfrielse af "løfteparagraffen" fra 1984 hænger uden tvivl sammen med modstand inden for uddannelsessystemet. Det handler ikke alene om, at de gamle begreber ikke slår til. Når samfundet ønsker at validere og akkreditere kompetencer, der er erhvervet uden for uddannelsessystemet, rækker det ved hævdundne privilegier.

Organisationerne sad da heller ikke med hænderne i skødet, da Videreuddannelsessystemet for voksne blev designet. Det centrale ved denne lovgivning er, at samfundet giver voksne med arbejdslivserfaring nogle særlige rettigheder - de voksne, der erhverver relevante kompetencer uden for uddannelsessystemet, skal kunne få "rabat". Dels skal de kunne få lempelser, når de ønsker optagelse på "bekendtgørelsesbelagte" uddannelser, dels skal de kunne få deres forløb afkortet, når de fornødne kompetencer allerede er erhvervet. Og en gang i fremtiden vil de kunne få udstedt eksamensbevis uden at gå til eksamen. En så vidtgående lovgivning kan ikke implementeres smertefrit i samfund, der er så gennemorganiserede som det danske. Vi har ganske vist fået masseuddannelser, men de uddannede vogter stadig deres privilegier.

Når Videreuddannelsessystemet for voksne alligevel blev realiseret, og når det ordinære uddannelsessystem i snart mange år har brugt arbejdslivserfaringer som optagelsesgrundlag, skyldes det de samfundsøkonomiske gevinster. Flexibilitet og meritordninger giver større "flow" gennem uddannelserne, og dobbeltuddannelse undgås. Det er karakteristisk for den nyere voksenuddannelsesstænkning, at udgifter ikke ses som forbrug, men som investering. Systematisk "kompetenceudvikling" vil simpelthen give os alle mere for pengene.

Dette erkendes af de fleste lande og i særdeles af OECD-landene. OECD har da også ændret sine anbefalinger afgørende. I 1973 anbefalede OECD "recurrent education". Fra 1996 lød budskabet "Lifelong learning for all" og fra 2001 "Investing in competencies for all".<sup>33</sup> Dvs. først understregede OECD fordelene ved at lade de voksne vende tilbage til uddannelsessystemet, derefter pegede man på de samfundsøkonomiske fordele ved at give alle mulighed for at lære nyt. Og endeligt anbefalede OECD, at der investeres i "kompetencer" for alle. Da kompetencer – i modsætning til uddannelser – også kan erhverves uden for uddannelsessystemet, indebærer beslutningen, at OECDs uddannelsespolitik er blevet til kompetencepolitik.

<sup>32</sup> *Communication from the Commission...2000:18.*

<sup>33</sup> *Parallelt med dette udvidede EU-kommisionen sit perspektiv: I 1996 blev begrebet "lifelong learning" kanoniseret i EU-landene gennem Year of Lifelong Learning, hvor der blev åbnet for EU-bevillinger til udviklingsprojekter, der gik på tværs af landegrænser. I 2001 gjaldt det begrebet "lifewide learning". I dokumentet Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (november 2001) defineres begrebet således. "All learning activity hether formal, non-formal or in-formal. Lifewide learning is one dimension of lifelong learning as defined in this communication". Siden Maastrichttraktaten (1992) har uddannelse været et anliggende for EU-kommisionen, der på mange måder har kunnet sætte dagsordenen. Der er meget lidt offentlig debat om kommisionens metoder i den henseende. Ant 2000:26 & 31.*

## Kategorisering af de europæiske erhvervsuddannelsesmodeller

Den komparative uddannelsesforskning er på mange måder i sin vorden, når det gælder de voksne. Der er en rig tradition for sammenligninger på grundskoleområdet, og når det gælder ungdomsuddannelserne, står vi også på nogenlunde sikker grund. Men med hensyn til de voksne er der lang vej igen. Et er, at mange læringsaktiviteter for voksne foregår på deltid - hvilket gør dem vanskelige at sammenligne - et andet, mere kompliceret forhold er, at det øvrige samfundsliv spiller sammen med disse aktiviteter. De voksne har mange liv (arbejdsliv, familieliv, foreningsliv mv.), og de indretter deres tilværelse (deres livsform) forskelligt.

Når det gælder sammenligninger på makroniveauet, kan vi tage udgangspunkt i erhvervsuddannelser for unge. De tertiære systemer for borgere, der er fyldt 25 år, må forventes at ligne erhvervsuddannelsessystemerne. Og det er sandsynligt, at der vil være nationale ligheder, når det gælder validering og akkreditering af de voksnes kompetence.

Andy Green, der har bidraget til flere komparative undersøgelser inden for erhvervsuddannelsesområdet, har i en sammenfattende artikel<sup>34</sup> opstillet tre idealtypiske modeller for det lærende samfund:

- 1) Den markeds-styrede model
- 2) Den stats-styrede model
- 3) Den parts-styrede model

I diskussionen af modellerne arbejder Andy Green både med den historiske dimension og med den politisk-økonomiske dimension. De europæiske lande har ifølge ham i et vist omfang "arvet" en eller flere nationale varianter af den pågældende model. Det særlige ved varianterne bunder dels i nationale kulturer og politiske traditioner, dels i variantens indlejring i nogle erhvervs-mæssige og arbejdsmarkeds-mæssige strukturer, der ikke i noget tilfælde stemmer overens med den langsigtede strategi, som EU-kommissionen fremlagde i "White Paper on Education and Training : Teaching and Learning : Towards the Learning Society" (1995). Billedet er kort sagt meget broget, og Andy Green mener, at de nationale varianter vil overleve, selv om globaliseringen og de overnationale organisationer trækker i en anden retning.

Men naturligvis ændrer de nationale varianter sig over tid. F.eks. eksisterede den markeds-styrede model slet ikke for tyve år siden, og den har heller ikke fået fuldt fodfæste i Europa. Andy Green karakteriserer både den britiske og den hollandske variant som "quasi-market-led", men medgiver også, at den markeds-styrede model har fået indflydelse. I Nord- og Centraleuropa kan vi finde eksempler på frit skolevalg, decentrale styreformer, kappestrid mellem institutionerne, bevillingssystemer, der bygger på måling af ydelser, anvendelse af kontrakter, "deregulering" af arbejdsmarkedet og frit kursusudbud.

34 Andy Green 2000. Forfatteren er professor i komparativ uddannelsesforskning ved University of London og tilknyttet School of Lifelong Education and International Development

Også varianterne af den stats-styrede model - der omkring 1980 var den almindeligste blandt EU-landene - har ændret sig. Oprindeligt fastlagde staten det faglige indhold og undervisernes ansættelsesforhold, den rammesatte erhvervsskolernes virksomhed og lod bureaukratiet styre ved hjælp af tilsyn og autorisationer. Staten forhindrede endvidere, at amter og kommuner tog initiativer, den begrænsede skolernes autonomi og detailstyrede den erhvervsrettede kursusvirksomhed. Dette mønster kan stadig findes i Frankrig, Grækenland, Luxembourg og Portugal, mens det er blevet brudt i lande som Spanien og Belgien, der har givet regioner og mindretal autonomi. Også de nordiske lande er i høj grad præget af deregulering – erhvervsskoler samt amter og kommuner har fået større autonomi.

Det er især de tysktalende lande, der anvender varianter af den parts-styrede model. Arbejdslivet er i disse lande er præget af stærke håndværksmæssige traditioner, og der findes overalt et vidt forgrenet organisationsliv. Arbejdstyrken er sædvanligvis organiseret, og kollektive overenskomster dominerer arbejdsmarkedet. Disse lande har en stærk tradition for decentrale forhandlinger mellem interessegrupper, og dette gælder også for de enkelte brancher og arbejdspladser. Disse elementer bidrager ifølge Andy Green til et højt niveau mht. social sammenhængskraft. Gennem de sidste tyve år har Tyskland, Østrig og Schweiz fastholdt deres varianter, men der er dog begyndende tegn på ændringer bl.a. under indtryk af EU's udmeldinger på området.

I Vincent Merles diskussion af "validation and certification" sammenligner han EU-kommissionens udspil (1995) med de nationale strategier, som Tyskland, England og Frankrig følger og når frem til, at kompleksiteten inden for feltet er ekstrem. Det er en kæmpemæssig opgave at udvikle et system, der kan rumme alle europæiske varianter.<sup>35</sup> Hans kategorisering af de nationale strategier harmonerer imidlertid fint med Andy Greens tredeling, og det samme gælder Bjørnåvolds opdeling, der primært følger sproggrænser mellem EU-landene.<sup>36</sup>

## **Er der to eller tre modeller for validering og akkreditering?**

I sin gennemgang lægger Andy Green vægt på det politisk-økonomiske rationale, som de lande, der arbejder sig frem mod målet at blive lærende samfund, må forventes at følge. Han anbringer de tre idealtyper på et kontinuum med den markeds-styrede model som det ene yderpunkt, med den parts-styrede model i midten og med den statsstyrede model som det andet yderpunkt. Hver model bidrager forskelligt til udviklingen af "det lærende samfund", der er det erklærede mål for EU-kommissionen, og fortsat national forskellighed mht. strategier for livslang læring er efter hans mening et europæisk grundvilkår. Alligevel mener Andy Green, at det er meningsfyldt at føre en makro-diskussion af de fordele og de ulemper, som en implementering af den enkelte model ville indebære. Det synes at være en stiltiende forudsætning for hans

<sup>35</sup> Merle 1997:36. *The White Paper 1995: 11-13*. Vincent Merle er leder af Cereq der er Frankrigs nationale forskningsinstitution på valideringsområdet.

<sup>36</sup> Merle 1997, Bjørnåvold 2000.

diskussion, at hver model evner at identificere nuværende som kommende kompetencebehov for både borgere, virksomheder og nationale økonomier.

For hver model er interesseudsættninger et grundvilkår. Vi vil her kun skitsere interessenternes forskellighed kort. For borgerne handler det politisk-økonomiske rationale dels om at opstille mål for personlig udvikling og karrierefremgang, dels om at nå målene på billigste måde. For virksomhederne er rationale både at erkende kompetencebehovene på kort og på langt sigt og at minimere omkostningerne. De offentlige og private uddannelsesudbydere rationale drejer sig om at sikre firmaets vækst og overlevelse på længere sigt og dermed om at skabe sikkerhed for de eksisterende jobs.

Hvis det så lykkes inden for hver model at få skabt en tålelig balance mellem samfundets interessenter, kan der tages fat på den næste opgave: Hvordan sikrer samfundet, at alle interessenter også kan anerkende resultaterne, dvs. kompetencetilvæksten? Hvordan kan udbyttet valideres og akkrediteres, så alle interessenter kan drage nytte af det? Hvordan når vi frem til nogle faste "standarder", der kan accepteres af alle? Og derefter kommer så spørgsmålet over dem alle: Hvem skal betale for kompetencetilvæksten? Ingen part vil bære de faktiske omkostninger, og ingen tror længere, at det offentlige kan gøre det. Dette forhold giver strategien om livslang læring alvorlige vanskeligheder, og der er ifølge Andy Green tydelige tegn på, at der underinvesteres i EU-landene.<sup>37</sup> Både staterne, borgerne og virksomhederne mener, at de andre interessenter bør betale broderparten.

Tilhængerne af den markeds-styrede model mener, at kun den enkelte borger og den enkelte virksomhed er i stand til at træffe relevante valg blandt de udbydere, der ifølge denne model bør operere på et frit europæisk uddannelsesmarked. De mener, at kun deres model kan sikre den fleksibilitet, der er en åbenbar nødvendighed, hvis samfundet skal blive "lærende". Kritikerne indvender imidlertid, at udbydere vil opstille for kortsigtede mål. En ren markedsstyring vil øge uligheden og sænke de fælles kvalitetsstandarder, der må være et vitalt mål for enhver model.

Den stats-styrede model vil være bedre til at forfølge langsigtede mål og prøve at nå det fælles bedste. Den vil f.eks. arbejde på grundlag af beskæftigelsesprognoser og kæde dem sammen med erhvervspolitikken. Staten vil også være bedre til at få udviklet og vedligeholdt de fælles standarder, som alle har interesse i. Men modellen vil ikke kunne levere den hurtige omstilling af systemet, der er en nødvendighed, når den nationale økonomi ændrer sig. Den kan heller ikke sikre, at udbydere leverer de mange forskelligartede ydelser, som vore komplekse samfund har behov for. Staten er dårlig til at imødekomme særlige behov, planlægningen kan blive ukvalificeret og bureaukratiet kan hæmme effektiviteten.

Parts-styringsmodellen vil tage det bedste fra de øvrige modeller. Den lader staten være rammesætter og være den, der sikrer, at interessenterne både får rettigheder og pligter. Den vil ikke selv stå for planlægning og koordina-

37 Green 2000:37

tion, men i stedet overlade disse opgaver til organiserede interessegrupper. På denne måde bliver det repræsenteret for interessenterne, der planlægger udviklingen på de forskellige samfundsniveauer - det nationale, det regionale og det lokale samt på virksomhedsniveauet. Andy Green mener, at denne model vil ansvarliggøre interessenterne, og at den vil medføre, at information kommer til at flyde i det fornødne omfang. Men også denne model kan blive ramt af manglende fleksibilitet og inert, hvis interessenterne ikke er i stand til at forhandle sig til rette.

Den komparative uddannelsesforskning har på grundlag af undersøgelser af de europæiske erhvervsuddannelsessystemer opstillet de tre modeller, der formodentlig kan benyttes til at kategorisere de nationale strategier, som EU-landene vil følge i deres forsøg på at skabe samfund, der bygger på livslang læring. Spørgsmålet er nu, om denne tredeling også passer, når det gælder validering og akkreditering? Hvilke nationale varianter ligner hinanden, når det drejer sig om de systemer, der er blevet udviklet m.h.t. national "kompetencepolitik"?

Vi kan som Andy Green opstille de nationale varianter<sup>38</sup> på et kontinuum og udlede nogle modeller af opstillingen. I den ene ende finder vi den norske forsøgsmodel, hvor staten med "Realkompetanserereformen" (1998) afgiver sin detailstyring og overlader arbejdet med validering og akkreditering til aktører inden for den offentlige, den private og den frivillige sektor. Der er tale om en udpræget decentralisering, hvor staten ikke i udgangspunktet gør forsøg på at udvikle et nationalt beskrivelsessystem. Og i den modsatte ende finder vi den engelske variant, hvor staten sætter sin autoritet ind på at få skabt nationale "standarder". Helt fra starten (1986) har den komplicerede engelske kompetencepolitik været centreret omkring ideen om at få detailbeskrevet kvalifikationer, og systemet var i 2000 nået op på mere end 17.500 beskrivelser.<sup>39</sup> Det hele er stats-styret og ligner således ikke den amerikanske variant.

En del EU-lande følger den engelske kurs. Det gælder f.eks. Frankrig, Holland og Finland, der alle har udviklet et nationalt beskrivelsessystem. Dette i lighed med New Zealand, Skotland, Wales og Irland, der arbejder på en måde, der udgør en angelsaksisk tradition. Meget tyder på, at de nationale varianter orienterer sig mod to modeller<sup>40</sup>: En stats-styret og en parts-styret (Tyskland og Danmark), men billedet kan snart skifte. Meget kommer til at afhænge af EU-kommissionens udspil.

## Hvad indebærer validering og akkreditering?

En beskrivelse og analyse på makroniveau giver ikke noget klart billede af, hvad validering og akkreditering egentlig handler om.

Man kan på den ene side sige, at validering kommer før akkreditering, og

<sup>38</sup> Udgangspunktet er her landebeskrivelser ved Nordentoft og Helms, 2003, samt DPU's øvrige arbejdsrapporter publiceret under: [www.kompetencer.net](http://www.kompetencer.net). Klik på Erfaringer

<sup>39</sup> Spours 2000:116

<sup>40</sup> der eksisterer også en markedsstyret model, men den er multi-national: De store konsulentfirmaer opererer over hele kloden, og de har deres egne kompetence-politikker.

på den anden side sige, at valideringsprocessen og akkrediteringsprocessen hænger snævert sammen. Når vi i et konkret tilfælde skal afgøre, om nogle erhvervede kompetencer kan valideres, må vi først se nærmere på konteksten. Vi må kende det konkrete kompetencebehov for at kunne afgøre, om de pågældende kompetencer er relevante. Og hvis de er relevante, og hvis de kan valideres, er det derefter konteksten, der er afgørende. Kompetencerne skal nemlig akkrediteres i en relevant sammenhæng. Validering og akkreditering forudsætter begge en "relevans-vurdering". Hvis konteksten er speciel og/eller det individuelle forløb, som brugeren har tilbagelagt, er specielt, vil det være en tidkrævende proces at gennemføre en validering og akkreditering.

Et dansk eksempel illustrerer sammenhængen mellem relevans og referencerammen for validering og akkreditering:

Fra Videreuddannelsessystemet for voksne er konteksten ikke speciel. I DPUs studieordning for masteruddannelsen i sundhedspædagogik stilles der krav om, at den studerende møder med mindst to års relevant erhvervs erfaring. Den indre kontekst er i dette tilfælde sundhedssektoren – ansøgere, der kan dokumentere to års erhvervsarbejde inden for denne sektor, har mulighed for at blive optaget på uddannelsen. Da en masteruddannelse ifølge lovgivningen skal gennemføres på samme niveau som en kandidatuddannelse, kan vi pointssætte de to års erhvervsarbejde. For at erhverve en kandidatgrad skal de studerende skaffe sig 120 ECTS på overbygningsniveau, mens en mastergrad kræver 60 points på overbygningsniveau. Dvs. de to års erhvervsarbejde kan pointssættes til 60 ECTS. Når DPU optager en sygeplejeske på masteruddannelsen i sundhedspædagogik, vil institutionen akkreditere sygeplejesken 60 ECTS, hvis valideringen af hendes erhvervs erfaring er problemfri.

I eksemplet er det uddannelsessystemet, der er den ydre kontekst. Kompetencer erhvervet inden for arbejdslivet (sundhedssektoren i eksemplet) bliver vurderet og målt i forhold til en masteruddannelse. Men det kan også være arbejdslivet, der er den ydre kontekst. Punkt 4 i regeringens handlingsplan fra juni 2002 lød: "Definition og beskrivelse af delmængder af kendte kompetencer fra uddannelsessystemet" Opgaven vil nu i forbindelse med masteruddannelsen i sundhedspædagogik være at definere og beskrive de kompetencer, der er pointsat til 60 ECTS. Altså gå fra en definition og beskrivelse, der udtrykkes i tal, til en definition og beskrivelse, der udtrykkes i ord, der vil kunne forstås af medarbejdere inden for konteksten, og den ydre kontekst er her arbejdslivet, mens den indre er sundhedssektoren. Dette er på det operationelle niveau, hvad en implementering af handlingsplanens punkt 4 indebærer.

# Praksis for kompetencevurdering – i et komparativt perspektiv

## Formål, baggrund og lovgivning

Erfaringer fra de undersøgte lande – Norge, England, Tyskland, Frankrig, USA og New Zealand<sup>41</sup> – lader sig ikke på det operationelle plan sammenfatte i et entydigt mønster. Indlejret i det enkelte lands politiske, sociale og kulturelle sammenhæng er der variationer i hvordan kompetencemåling og – vurdering bliver grebet an, men dog også en række overordnede fællestræk.

Fokus er afhængigt af uddannelsessyn og det dermed forbundne grundlæggende værdisæt og menneskesyn. Et økonomisk rationale – der både på samfundsplan og virksomhedsplan, ser kompetencemåling og -vurdering som et redskab til at undgå spild og overlap i uddannelsesindsatsen, til at fremme effektivitet, til at fremme national og international mobilitet og fleksibilitet og dermed til at styrke landets / virksomhedens position i den globale konkurrence – kan i vid udstrækning suppleres med et pragmatisk funderet humanistisk rationale, som det udfoldes i teorier om human ressource: fokus på kompetenceudvikling er i sig selv motiverende ved at sætte individet i centrum. I de europæiske lande lægges der i formålsbeskrivelserne vægt på valideringens og akkrediteringens uddannelsesmotiverende funktion. Ved at sætte fokus på realkompetence inkluderes ellers marginaliserede grupper i forhold til kompetencedagsordenen og sættes på uddannelsessporet – igen eller for første gang.

I et demografisk perspektiv med færre unge og mange voksne med et lavt uddannelsesniveau er der en stærk tilskyndelse til at øge opkvalificering og synliggørelse af eksisterende kompetencer. En arbejdskraftreserve eller tradition og mulighed for at tiltrække veluddannet arbejdskraft fra andre lande, som bl.a. andet er fremherskende i England, dæmper omvendt interessen for kompetencemåling – en realitet, der kan aflæses af den begrænsede gennemslagskraft det engelske NVQ-system har haft i forhold til virksomhederne.

Den lovgivningsmæssige ramme søger at sikre at uddannelsespolitik, beskæftigelsespolitik, erhvervspolitik og også integrationspolitik spiller sammen og trækker i samme retning, således at det sikres at arbejdskraften er fleksibel, mobil og i kompetenceprofil svarer til de aktuelle behov på arbejdsmarkedet. Der er sammenfald i de ændringer erhvervsstrukturen har gennemgået i de undersøgte lande: der er tale om et fald i beskæftigelsen inden for den primære og sekundære produktion, mens servicefagene og vidensintensiv produktion, der kræver et højt kompetenceniveau, er i hastig udviklingstakt. Integrationsaspektet har spillet en fremtrædende rolle i f.eks. de norske, franske og new zealandske bestræbelser på at udvikle systemer til validering og akkreditering.

I dansk sammenhæng er etableringen af CVUU – Center for vurdering af udenlandske uddannelser – udtryk for samme tendens.

<sup>41</sup> Dette afsnit 3 bygger på DPU's øvrige arbejdsrapporter der er publiceret på: [www.kompetencer.net](http://www.kompetencer.net). Klik på Erfaringer

I lande med svage erhvervsuddannelsestraditioner har man fremskyndet processen, således både i Frankrig og i England, og det forekommer at man netop her har opbygget stærke regel- og normsæt for at sikre det faglige niveau. Modsat i Tyskland, der med sit duale system og generelt høje faglige uddannelsesniveauer, ikke i væsentligt omfang har satset på at opbygge et system til måling af kompetencer opnået i andre regi end det formelle uddannelsessystem. I Norge er der i høj grad lagt op til en decentralisering i fastsættelsen af de faglige normer og procedureregler – ligesom det også er tilfældet i Finland. Trods ønsket om at opbygge et nationalt system fastholdes i disse nordiske lande forskellighed og egenart som værdifuldt.

Generelt kan det ses at udvikling af konkrete systemer til vurdering af realkompetence har til formål at effektivisere uddannelsesindsatsen – i uddannelsessystemerne og i højeste grad i samspillet mellem uddannelsessystemet og den opkvalificering, der finder sted i arbejdslivet. For samfundsøkonomisk at styrke indsatsen – især i forhold til de kortest uddannede – forventes uddannelsessystemerne at kunne tilpasse sig. Uddannelsessystemerne skal geares til at optage og udprøve kandidater på basis af realkompetence, hvorved både dobbeltuddannelse undgås og uddannelsestiden kan forkortes. Tankegangen er udfoldet i Finland og i Holland og i sin fulde konsekvens i Frankrig og Norge, hvor det er muligt at opnå et eksamensbevis udelukkende på basis af den vurderede realkompetence.

## **Aktører i den politiske proces**

De politiske processer i forbindelse med etablering af systemer til realkompetencevurdering har været forskellige landene imellem. Især i England, der meget tidligt igangsatte arbejdet, har det været markant at arbejdstagerne og deres organisationer ikke var involveret i udformning og målsætning. I de øvrige lande har de eksisterende traditioner for trepartssamarbejde på nationalt, regionalt og lokalt niveau slået igennem, således meget markant i Frankrig, Finland og Norge. I Frankrig og Finland har uddannelsessystemet endvidere været stærkt repræsenteret i udformning og implementering af et fælles system for validering og akkreditering.

Over tid er perspektivet i de forskellige lande i stadig højere grad blevet at tilgodese virksomhedernes og branchernes behov ved at inddrage dem i formuleringen af mål, krav og standarder for realkompetencevurderingen. En balancering mellem branchernes meget specifikke behov og ønsker og behovet for en national standardisering er landet noget forskelligt: i for eksempel Finland og Norge viser evalueringer at det er nødvendigt at koordinere, generalisere og arbejde hen mod en form for standardisering. I England lever man med et system, der er så udspecificeret og opsplittet, at stort set alle parter er skeptiske. Baggrunden var et behov for at strømline, forenkle og forbedre uddannelsessystemet, men i processen har man ikke sikret sig bred opbakning og accept.

Erfaringerne synes at være at netop en omfattende politisk proces er af helt central betydning. Det er hensigtsmæssigt at involvere samtlige centrale aktører: uddannelsessystemet, arbejdsgivere, arbejdstagernes organisationer

og at de potentielle kandidater skal kunne se mening i og fordelene ved et sådant system. Den danske tradition for partsstyring på flere niveauer forekommer ideel i denne sammenhæng.

Den helt grundlæggende udfordring er at det accepteres både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet at realkompetence repræsenterer noget der er lige så værdifuldt som formel kompetence og i givne sammenhænge kan erstatte og svare til formel kompetence.

## Referenceramme, normer og standarder

Det helt centrale spørgsmål er hvad der udgør referencerammen for akkreditering og validering af realkompetence. Hvad er det der måles i forhold til? Hvilke standarder sættes kandidatens reelle formåen op imod?

På dette punkt tegner der sig et varieret billede i de undersøgte lande.

I England og New Zealand er der udarbejdet omfattende nationale kompetence-beskrivelser, hvor kandidaten vurderes i forhold til et bestemt arbejdsområde. Alle kompetencer er nøje specificeret i niveauer og delelementer.

Der er opstillet ganske bestemte kriterier for samtlige delelementer. Det der måles er om kandidaten er i stand til at varetage en given arbejdsfunktion.

I Frankrig udgøres referencerammen af et nationalt kvalifikationskatalog, der nøje beskriver og definerer samtlige uddannelser - på samtlige niveauer fra det korteste erhvervsfaglige kursus til den længste akademiske uddannelse. Hovedtanken er at give merit i forhold til det fintmaskede og veldefinerede uddannelsessystem. Det er i forhold til en konkret uddannelse kandidaten vurderes og akkrediteres.

I USA er der forskellige standarder henholdsvis med henblik på uddannelsessystemet og i forhold til den enkelte virksomheds udspecificerede krav til medarbejderne i netop deres organisation.

I Norge er der i Realkompetenceprojektets regi sket en forskydning af referencerammen. I de sektoropdelte forsøgsprojekter var det i første omgang det formelle uddannelsessystem, der udgjorde standarden. I stigende grad er arbejdslivet kommet til at udgøre en referenceramme per se. Der gennemføres realkompetencevurderinger med henblik på beskæftigelse og erhvervsegnethed.

Trods de meget forskellige sigtelinjer for valideringen er et generelt træk at standarderne skal beskrives, så de kan bruges i forhold til realkompetencevurderinger, hvor kontekstualitet og relevanskriterier er bærende elementer. Fra de angelsaksiske lande – med de meget omfattende standardspecificeringer defineret af branchernes - er erfaringen at det er nødvendigt at sikre en løbende opdatering af standarderne.

Hvor det formelle uddannelsessystem udgør referencerammen bør det tilstræbes at voksen- og ungdomsuddannelse ses som en kompetenceopbygningsproces, der integrerer erfaringer og viden fra arbejdslivet som nøglekomponenter. Der skal bygges bro mellem de forskellige læringsrum og bevidst gøres en indsats for at sikre gensidig forståelse og respekt for de forskellige sektorerens vilkår og muligheder.

## Organisering

Den konkrete organisering af kompetencemåling og -vurdering varierer i høj grad fra land til land og reflekterer også i hvor høj grad det er uddannelsessystemets normer og standarder, der valideres og akkrediteres i forhold til. Hvor der bygges på uddannelsessystemet som normsættende er det også eksisterende institutioner og strukturer i denne sektor, der bygges på. For eksempel i Frankrig hvor de såkaldte afklaringscentre udgør et landsdækkende netværk, der er opbygget på basis af organisationer, der i forvejen beskæftiger sig med erhvervsuddannelse. I Norge har man på amtsplan udpeget allerede eksisterende uddannelsesinstitutioner til at varetage opgaven som godkjenningssentraler. I England og New Zealand er det de såkaldte assessing bodies, der varetager validering og akkreditering – organisationer, der eksplicit har udviklet procedurer og metoder i forhold til NVQ-standarderne i forhold til arbejdslivet..

Erfaringerne tilsiger at der bør tilstræbes en klar ansvarsdeling mellem de forskellige organisatoriske instanser m.h.p. finansiering, definition, udøvelse og opfølgning. Fra Norge og Finland er det vurderingen at en klar ansvars- og kompetencefordeling er essentiel. Fra disse to lande er det ligeledes erfaringen at realkompetencevurderinger med fordel kan foregå i flere forskellige regi (skoler, virksomheder, selvstændige vurderingscentre). Operationaliseringen fremmes af tolerance over for forskelle i vurderingsprocedurer i forskellige regi.

## Faser i kompetencemåling og -vurdering

I europæisk kontekst opfattes realkompetencevurdering som en faseopdelt proces. Formelt er det kandidaten selv, der tager initiativ til og har ansvar for egen kompetencevurdering.

Faserne omfatter:

**Informationsfase:** Indledende information om mulighederne er en banal, men vigtig forudsætning for systemets gennemslagskraft, hvilket man f.eks. i Frankrig har valgt at give en selvstændig, uafhængig status, mens de øvrige lande har ladet vurderingsudbydere selv forestå informationsarbejdet som det f.eks. ses i England og i USA og i Norge med de amtslige Godkjenningssentraler. Men både uddannelsesinstitutioner, fagforeninger og virksomheder spiller en rolle i PR-arbejdet.

Når kandidaten er kommet ind i vurderingssystemet varierer det fra land til land hvad denne første **afklaringsfase** kaldes og omfatter: rådgivning, vejledning, identifikation af niveau, afklaring af ønsker og mål, formulering af testplan og uddannelsesplan. Målet med denne fase er at sætte kandidaten i stand til at redegøre for sin realkompetence, oftest i form af en portfolio (se efterfølgende under metoder). I Frankrig varetages vejledning og afklaring af forskellige instanser, mens de øvrige lande arbejder med en integreret model, som f.eks. i England, hvor relationen mellem kandidat og assessor har karakter af et mentorforhold – og den samlede proces i øvrigt kan strække sig over mange måneder.

Inden en vurderingsfase kan en **kvalificeringsfase** i forhold til de opstillede mål komme på tale. Her kan kandidaten om nødvendigt udbygge sin kompetence enten ved uddannelse i det formelle uddannelsessystem eller internt på arbejdspladsen eller i en kombination. I England vil dette oftest være en standardfase – i kraft af et tæt parløb mellem kandidat og assessor. I Frankrig kan et interview mellem kandidat og bedømmelsesudvalg forud for selve vurderingsfasen betyde at kandidaten anbefales at opkvalificere sig for at nå et givet niveau.

**Vurderingsfasen** kan omfatte en række muligheder. Portfoliovurdering er fælles for de undersøgte europæiske lande, men fasen kan også omfatte interview, tests, vurdering og observation af løsning af mere eller mindre autentiske arbejdsopgaver. Det sidste er udpræget tilfældet i England, hvor en række personer på arbejdspladsen inddrages som 'sandhedsvidner' for at sikre flere øjne på kandidatens præstation. Også i f.eks. Finland og Holland indgår observation og vurdering af konkret adfærd på arbejdspladsen. I Norge er erfaringen især i forbindelse med vurdering af sociale og personlige kompetencer at det er nødvendigt at finde procedurer, der forebygger en skæv eller ensidig bedømmelse. I Frankrig er det udelukkende bedømmelsesudvalgets portfoliovurdering der indgår i denne fase uden nogen form for opmandsfunktion.

Afslutningsvis tildeles i **certificeringsfasen** diplomer, certifikater, kompetencebeviser eller egentlige eksamensbeviser. Der er udarbejdet standardiserede papirer til formålet, som følger kandidaten i forbindelse med jobskifte eller optagelse på uddannelse. I Europa er den opnåede akkreditering kandidatens suveræne ejendom, mens testresultaterne i amerikansk sammenhæng betragtes som virksomhedernes.

I de lande med stærkt udbyggede systemer som Frankrig og England er der oparbejdet faste procedurer for registrering og indberetning af antal og art af certificeringer. Disse indgår i en omfattende statistisk bearbejdning på nationalt niveau.

## **Metoder til kompetencemåling og -vurdering**

De metoder der indgår i realkompetencevurderingen har forskellige styrker og svagheder. I de fleste af de undersøgte lande omfatter valideringsprocessen ikke blot én, men *en kombination af metoder*.

Tanken bag **portfolio** er at kandidaten på eget initiativ – med varierende grad af vejledning – i processen bliver bevidst om sine færdigheder, sin viden og erfaring. En række elementer indgår: CV, eksamensbeviser, deltagelsesbeviser, eksempler på produkter eller værker, referencer, udtalelser, logbøger, livshistorisk tilgang, selvevaluering m.v. Portfolio er en ressourcekrævende tilgang både i afklarings- og vurderingsfasen, men gør entydigt kandidaten til en aktiv medspiller i processen. Et træk, der fremhæves som positivt i de undersøgte europæiske lande.

**Observation** af hvordan kandidaten løser konkrete opgaver er ligeledes resourcekrævende, men vurderes til at have klare fordele ved en række konkrete jobfunktioner. Observation som metode er grundlæggende begrundet i, at kompetencebegrebet inkluderer et anvendelses- og handlingsaspekt, hvor observation kan være uomgængelig som dokumentation. En anke over for metoden er at det udelukkende bliver på adfærdsplanet der vurderes og ikke på et refleksionsniveau. Observationen kan omfatte en række situationer: daglige, autentiske opgaver, simulerede opgaver, opgaver i simulerede spidsbelastningssituationer. I England har tendensen været at sige: jo større autenticitet i situationen, jo større lid kan man sætte til vurderingen.

Der ses forskellige **evalueringstyper**: selvevaluering, lederevaluering, gruppeevaluering. Selvevalueringen står som et centralt element i afklaringsfasen og i fastsættelsen af den enkeltes kompetencemål. Gruppeevaluering, som den for eksempel ses på arbejdspladserne i England og i Norge, anses for pålidelig men etisk krævende. Lederevaluering kan vel siges at være en klassisk foreteelse i arbejdslivet og indgår med vægt i portfoliosammenhæng.

Forskellige former for **tests** anvendes i stor stil i uddannelsessystemet. Da realkompetencevurdering netop skal udmærke sig ved at udgøre et alternativ til uddannelsernes vurderingsmetoder er et forbehold at traditionelle testmetoder netop fastholder en abstrakt, skriftlig tilgang frem for en konkret funktionalitet.

Testning foregår oftest i nøje fastlagte og standardiserede test-situationer, der kan fremstå som "kunstige" i forhold til f.eks. arbejdssituationer. "Handling" i testsituationer er ofte afgrænset til valg mellem nøje forud præciserede valgmuligheder. Den grundlæggende tænkning i testmetoden er, at de situationer individerne udsættes for og den efterfølgende registrering og bearbejdning af data vedr. deres reaktioner skal være ensartet og standardiseret. Hermed kan individuelle forskelle i reaktioner i testsituationerne tilskrives forskelle i individerne – som træk eller egenskaber. Forskellene kan ikke tilskrives forskelle i situationerne der udløser reaktionerne, idet disse situationer er ensartede og standardiserede.

I virksomhederne – især de større og i høj grad i USA - er der erfaring med testning af en lang række faktorer ved rekruttering og omstrukturering. De skriftlige tests i mere eller mindre faststruktureret udformning udmærker sig ved at være relativt billige i drift.

**Interview** anvendes i de forskellige faser i de forskellige landes procedurer af vejledere og assessorer. Generelt er metoden tidskrævende. I forbindelse med det norske realkompetenceprojekt påpeges et behov for at sikre kvalificeret interviewteknik. Interviewene skal være fokuserede, strukturerede og jobrelaterede. Det er ikke nok med en ustruktureret snak – det må metodisk sikres at man får de rette rammer og dermed de reelle, relevante svar fra kandidaterne, ligesom man ved vurdering må være opmærksom på at sekundære træk kan spille en afgørende, men ikke hensigtsmæssig rolle.

**Kombination af metoder.** Ved at kombinere forskellige metodikker kan gyldighed og pålidelighed sikres, ligesom en kombination vil sikre at realkompetencens kompleksitet og den enkelte kandidats integritet tilgodeses.

Individuel vejledning, afklaring og opfølgning i forhold til den enkelte kandidat står som centrale elementer i de europæiske landes procedurer, og jo også i den danske tilgang som den er udmøntet for optagelse på GVU eller på master- og diplomuddannelser. Den form for evaluering den enkelte kandidat gennemgår er af formativ karakter. Vejledning og rådgivning er en integreret og obligatorisk del af processen. Arbejdsmarkedsuddannelsernes individuelle kompetence afklaring (IKA) er for indeværende ikke underlagt en fast procedure, men udmærker sig angiveligt ved at de enkelte AMU-centre og skoler stræber efter med en vifte af metoder at tilgodese kandidaterne.

## Afslutning

At arbejde hen mod og implementere et nationalt system til validering og akkreditering af realkompetencer er en politisk proces, der medfører voldsomme implikationer for uddannelsessystemet og virksomhederne. Det kræver nytænkning, samarbejde og vilje til at opgive traditionelle positioner og privilegier.

Implikationer og gennemslagskraft på individniveau er imidlertid også et centralt aspekt, der kunne fortjene særlig opmærksomhed. Set i lyset af det økonomiske rationale for samfundets satsning på kompetencemåling og –vurdering er der grund til at spørge sig hvad der udgør incitamentet for at den enkelte ønsker at gå ind i en valideringsproces: Er motivationen forbedrede løn- og arbejdsvilkår – og er virksomhederne indstillet på at imødekomme sådanne krav? Påvirker valideringen nødvendigvis kandidaten på en positiv måde – hvordan undgås demotivation og stigmatisering? Er det reelt i den enkeltes subjektive interesse at få kortlagt sin kapacitet – ikke bare traditionelt fagligt, men også med henblik på sociale og personlige kompetencer. Er der personlige omkostninger ved som ideel arbejdskraft at være fleksibel, målrettet opkvalificeret og dermed mobil?

På baggrund af de synspunkter og erfaringer, der er indhentet i forbindelse med dette udredningsarbejde, vil forskergruppen påpege en række forhold, der kan være med til at tilskynde at validering og akkreditering accepteres på individniveau som en rettighed. Der skal anlægges en række rimelighedsbetragtninger med kandidaten som et handlende subjekt.

Kompetencemålingen og –vurderingen skal ved at kombinere en række metoder sikre at kandidaten tilbydes flerdimensionelle muligheder for at vise sin kompetence.

Kompetencemålingen og –vurderingen skal opleves processuelt og helhedspræget.

Vejledning og rådgivning skal være integrerede elementer i processen.

Det skal sikres at kandidaten får feedback og resultaterne af målingen og vurderingen formidlet på en konstruktiv, fremadrettet måde.

Opfølgning og handlingsplaner skal være integrerede og obligatoriske dele af processen.

For at sikre individet rimelige vilkår, kan det nok konstateres at der skal sættes betydelige ressourcer på alle niveauer og i alle faser af processen.

Og sidst, men ikke mindst skal det sikres at kompetencemålingen og –vurderingen vil udgøre en 'gangbar mønt' i forhold til optagelse på videre uddannelse eller placering på arbejdsmarkedet.

Hvis systemet ikke har opnået bred legitimitet blandt de forskellige interessenter har det ikke nogen gennemslagskraft. Hvis interessenterne ikke er inddraget i systemets udviklingsproces er der ikke nogen forpligtigelse eller noget incitament til at investere ressourcer i en realisering af intentionerne. Hvis systemet ikke kvalitetssikres med løbende justering og evaluering bliver det hurtigt irrelevant og mere en hæmsko end et udviklingsredskab. På den baggrund er der ingen tvivl om at ambitionen om at udvikle et nationalt system til kompetencemåling og –vurdering er en bekostelig samfundsmæssig indsats i alle faser: udvikling, implementering og egentlig drift. De forskellige udenlandske systemers udvikling, implementering og drift byder på et righoldigt sæt af erfaringer at tage ved lære af.

## Referencer

- Adult Education and Learning in Europe. Evaluation of the Adult Education Action within the SOCRATES Programme. (1999). Edited by Ekkehard Nuissl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main.
- Ant; Marc (2000), The vocational training policy of the European Commission. In: Politics, Policies and the Future of Lifelong Learning. Edited by Ann Hodgson. London.
- Barrierer for voksenerhvervsuddannelse. (1997), Rapport fra arbejdsgruppe nedsat af undervisningsministeren. Undervisningsministeriet
- Bedre uddannelser. Handlingsplan (Juni 2002). Regeringen
- Bereday, G.Z.F. (1964): Comparative methods In Education. Holt, Rinehart and Winston, inc. New York, Chicago, San Francisco, London.
- Egelund, Niels (1999): Kvalitet-evaluering-dokumentation. Danmarks Lær-erhøjskole, 1999, p. 15
- Bjørnåvold, Jens (1997); Assessment of non-formal learning : the quality and limitations of methodologies.. In: Vocational training. European Journal. No. 12. Luxembourg
- Bjørnåvold; Jens (2000), Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. CEDEFOP
- Borgå, Ole (2002), Notat om kompetencevurdering og kompetencemåling i USA. (upubl.)
- Challis, Maggie (1993), Introducing APEL. London
- Colardyn, C. (1994), Certification of Adult Education. In: International Encyclopedia of Education. Vol. 2. Edited by Torsten Husen et al. Oxford
- Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the re-

- gions. The Commission's Action Plan for Skills and mobility (Februar 2002), European Commission. Luxembourg
- DPU: Arbejdsrapporter fra kompetencemålingsprojektet. [www.kompetencer.net](http://www.kompetencer.net) . Klik på Erfaringer
  - Folketingsbeslutning af 17. juni 1992 om etablering af voksenerhvervsuddannelser
  - Fueurie; Michel (1994), Professionalising the Curriculum in French Universities : Some specific Strategies. In: Higher Education Management. Vol. 6, No 3.
  - Gallacher, Jim & Feutrie, Michel (2003), Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education : An Analysis of the Issues emerging from a Study of France and Scotland. In. European Journal of Education, Vol. 38, no. 1.
  - Garavan, Thomas N & McGuire, David (2001) Competencies and Workplace Learning : Some Reflections on the Rhetoric and the Reality. In: Journal of Workplace Learning, Vol. 13, no. 4
  - Green, Andy (2000), Lifelong Learning and the learning society : different european models of organization. In: Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning. Edited by Ann Hodgson. London
  - Golden Riches – Nordic Adult Learning. No. 1 2003 om Validation of Realkompetence. Nordic Council of Ministers
  - Garavan & McGuire(2001), Competencies and workplace learning: some reflections on the rhetoric and the reality. Journal of Workplace Learning, vol. 13, no. 4, 2001, p. 144-163)
  - Handlingsplan for ufaglærtes kompetenceudvikling (februar 2003). Undervisningsministeriet
  - Hauch, Annelise (2003) What has happened in Denmark till now? Enhanced Recognition of Prior Learning in Denmark. Golden Riches, Nordic Adult Learning. 1. 2003
  - Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket. Norges offentlige udredninger. Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). Universitetsforlaget
  - Keeton, Morris T. (2000), Recognizing Learning Outside of Schools in the United States of America. In: Experimental Learning around the World. Employability and the Global Economy. Edited by Norman Evans. London
  - Lov om erhvervsuddannelser (Juni 2003). Folketinget
  - Making a European Area of Lifelong Learning a Reality (November 2001), European Commission. Luxembourg
  - Merle, Vincent (1997), The evaluation of systems of validation and certification. What are the possible models and what are the issues for France? In: Vocational training. European Journal. No. 12. Luxembourg
  - Nordentoft, Agnethe og Helms, Niels Henrik (2003), Notat om realkompetence. UVM.
  - Paul; R.H. (1984), Experimental and Open Learning for Adults. In: International Encyclopedia of Education. Edited by Torsten Husen et al. Vol. 4. Oxford
  - Povelsen, S.-E. (2002) Realkompetence. Danmark. Notat af 26.11.2002
  - Pædagogisk vejledning for individuel kompetenceafklaring (august 1997). Arbejdsmarkedsstyrelsen
  - Simosko, Susan (1993), APL : accreditation of prior learning : a practical

guide for professionals. London

- Spours, Ken (2000), Developing a national qualifications framework for lifelong learning : Englands` unfinished business. In: Policies, Politics and the Future of Lifelong Learning. Edited by Ann Hodgson. London
- Undervisningsministeriet (2003) Recognition of formal, non-formal and informal learning in CVT, VET and other adult education programmes in Denmark. ([www-iv,-dl/cgi/printpage/pf.cgi](http://www-iv,-dl/cgi/printpage/pf.cgi))
- Validering (1999), Skolverket. Stockholm
- Validering av Realkompetance. (2003), Rapport fra Nordisk Ministerråd.
- Validering av vuxnas kunskap och kompetens : slutbetänkande / av Utredningen om validering av vuxnas kunskap och kompetens (2001), Utbildningsdepartementet. Stockholm
- Wagenaar, Robert (2003), The Length of Higher Education Degree Programmes in Europe : Contribution to the Debate by the Tuning Project. In: Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Pilot Project.. Phase 1 (2003). Edited by Julia Gonzalez and Robert Wagenaar. University of Dosto and University of Groningen
- White Paper on Education and Training : Teaching and learning : Towards the Learning Society (1995). European Commission. Luxembourg
- Øget anerkendelse af realkompetence i uddannelsessystemet (august 2002). Undervisningsministeriet

Udgivet af

---



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

Med støtte fra

---

DE EUROPÆISKE FÆLLESSKABER

Den Europæiske Socialfond

