

REALKOMPETENCE- VURDERING – INTERNATIONALE ERFARINGER

af Agnete Nordentoft (DPU)
& Niels Henrik Helms (DEL)



PROJEKT
KOMPETENCE *måling*

Realkompetencevurdering - Internationale erfaringer

Indhold

Realkompetence	4
Indledning	4
Perspektiver:	5
England	9
Finland	12
Frankrig	14
Holland	17
Norge	19
USA	21

Realkompetence

Indledning

Selve realkompetencebegrebet er især kendt i Skandinavien. Men i de sidste ti år har en lang række lande udviklet systemer, hvor læring som er erhvervet i andre sammenhænge end de traditionelle uddannelser, skal kunne identificeres og godskrives med formel merit. Det følgende er et arbejdsblad, som redegør for nogle hovedtræk ved forskellige realkompetencemålingssystemer i udvalgte lande i Europa og i USA. Landene er England, Finland, Frankrig, Holland, Norge og USA.

England er medtaget, fordi det har været referenceramme for udviklingen i hele Storbritannien, New Zealand, Australien og tildels også i Holland. Meget af tankegangen bag de forskellige initiativer i EU har også hentet inspiration herfra, omend det i de senere år har kunnet konstateres, at denne indflydelse er aftagende.

Finland har på mange måder været en inspirationskilde til forskellige uddannelsesreformer i Danmark, for eksempel i forhold til erhvervsuddannelsesreformen.

Frankrig repræsenterer et omfattende og ambitiøst forsøg på at bruge et realkompetencesystem til dels at styrke den generelle kompetenceudvikling i landet, dels at reformere et forholdsvis rigtigt uddannelsessystem.

I Holland er et system under delvis indflydelse fra Storbritannien under udvikling. Men et system, hvor arbejdsmarkedets parter står stærkere.

Norge har med sit Realkompetanseprojekt sat realkompetence på dagsordenen gennem en bred forsøgs- og udviklingsaktivitet.

USA har historisk været foregangsland i forhold til realkompetencevurdering og meritlitskrivning. En inspirationskilde især på metodesiden, men samtidig med en kompetencetankegang, som på mange måder adskiller sig fra den europæiske.

De enkelte lande er behandlet ud fra følgende læst:

1. Findes der lovgivning vedrørende individuel kompetencevurdering og -måling i det pågældende land? *Her tænkes der på lovgivning, som specielt omhandler feltet.*
2. Formål og baggrund? *Her ses der på formålet med realkompetencevurderingen? Hvorfor og hvordan er det indført eller under indførelse.*
3. Hvilke interessenter har spillet en aktiv rolle i formuleringen af, hvordan kompetencevurdering og -måling skal forvaltes? *De centrale aktører i forbindelse med udvikling og implementering af det pågældende lands system.*

4. Organisering af kompetencevurdering og -måling *Hvilke aktører/ hvilke organisationer gennemfører de konkrete, individuelle kompetencevurderinger og -målinger?*
5. Metoder og procedurer: *Hvordan gøres det?*
6. Hvilken form formidles resultaterne i? *Hvilken form for dokumentation er resultatet af processen, hvem har ejerskab til dokumentationen?*
7. Hvilken referenceramme er der for kompetencemålingen? *Hvilke standarder anvendes, hvordan opfattes kompetencebegrebet?*

Arbejdsrapporten baserer sig på deskstudier, og interviews med forskellige informanter samt materialer fra ESF-projektet »Måling af realkompetence«. Denne del af projektet er støttet af Undervisningsministeriet.

Perspektiver

Modeller og erfaringerne fra de enkelte lande kan ikke nødvendigvis entydigt sammenfattes, dertil er både modeller og den sammenhæng de er søgt implementeret i for forskellig.

Dog kan der på nogle punkter påpeges nogle karakteristiske træk, der måske kan stimulere den danske tænkning på området.

Generelt kan det ses at udvikling af konkrete systemer til vurdering af realkompetence har til formål at effektivisere uddannelsesindsatsen – i uddannelsessystemerne og i samspillet mellem uddannelsessystemet og den opkvalificering, der finder sted i arbejdslivet. 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 Holland og i sin fulde konsekvens i Frankrig og Norge, hvor det er muligt at opnå et eksamens- eller kompetencebevis udelukkende på basis af den vurderede realkompetence.

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.

Over tid er perspektivet dog i de forskellige lande i højere grad at tilgodese virksomhedernes og branchernes behov ved at inddrage dem i formuleringen af mål, krav og standarder for realkompetencevurderingen. En balance 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 og generalisere. I England har nu et system, der er så udspecificeret og opsplittet, at stort set alle parter er skeptiske.

Den lovgivningsmæssige ramme søger at sikre at uddannelsespolitik, beskæftigelsespolitik 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. Svage erhvervsuddannelsestraditioner har 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. I Finland og Norge er der i højere grad lagt op til en decentralisering i fastsættelsen af de faglige normer og procedureregler.

Generelt opfattes realkompetencevurderingen 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 – 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 vurderingsudbyderne selv forestå informationsarbejdet som det f.eks. ses i England og i Norge med Godkjenneingscentralerne. 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.
- 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 Finland og 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 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 den finske og hollandske model 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 job-

skifte eller optagelse på uddannelse. I Holland følger en udarbejdelse af en personlig karriereplan efter certificeringsfasen.

- I de lande med 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

De metoder der indgår i realkompetencevurderingen har forskellige styrker og svagheder.

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 vejlednings- 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 ressourcekrævende, men vurderes til at have klare fordele ved en række konkrete jobfunktioner. En anke 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 spidsbeslæsningsituationer. 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. I virksomhederne – især de større - 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.

Fremmede faktorer

Trods forskellighederne landene imellem kan der peges på en række forhold som synes at fremme processen med at sikre udbredelse og gennemslagskraft af et realkompetencevurderingssystem:

- Adgang til og forståelse af mulighederne i realkompetencevurdering. Her synes en omfattende proces af helt central betydning, involvering af centrale aktører, kampagneaktiviteter etc.. Både de potentielle kandidater, skoler, arbejdsgivere og organisationer skal kunne se mening i og fordelene ved et sådant system. Den danske tradition for partsstyring på flere niveauer forekommer ideel i denne sammenhæng.
- Realkompetencevurdering bør kunne knyttes tæt sammen med virksomheders specifikke politikker for HR, sådan som der f.eks. stiles mod i Holland.
- Samtidig skal skolerne have indarbejdet realkompetenceprocedurer i deres formelle regelsæt og have adgang til modeller for, hvordan det kan gøres i praksis. Det bør 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 sektors vilkår og muligheder.
- Kompetencestandarder 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 - er erfaringen at det er nødvendigt at sikre en løbende opdatering af standarderne.
- Der bør tilstræbes en klar ansvarsdeling mellem de forskellige instanser m.h.p. finansiering, definition, udøvelse, opfølgning. Fra Norge og Finland er erfaringen at en klar ansvars- og kompetencefordeling er essentiel.
- Realkompetencevurderinger kan med fordel foregå i flere forskellige regi (skoler, virksomheder, selvstændige vurderingscentre).
- Operationaliseringen fremmes af tolerance over for forskelle i vurderingsprocedurer i forskellige regi.
- Med en kombination af metodikker bør 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 et centralt element i procedurerne.
- Realkompetencevurdering bør ikke kun adressere kortuddannede, men bør være en generel mulighed. Det fremmer fleksibilitet i uddannelse generelt, og det har stor betydning for sådanne systemers generelle gennemslagskraft også i forhold til kortuddannede.
- Der bør udvikles kvalitetssikrings-procedurer, som dels sikrer mod vilkårlighed i systemet, dels garanterer fastholdelse af uddannelsernes standard.
- Det bør afklares hvilke tidshorisonter og hvilke succeskriterier der opereres med.
- Der kan med fordel arbejdes på at integrere IKT i vurderingsprocedurerne
- Den enkelte borger bør have ret til en sådan vurdering.

England

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence

The Education Act 1997 udgør den lovmæssige ramme for den øverste nationale autoritet vedrørende kompetencevurdering og –måling. Fra 1. oktober 1997 har 'Qualifications and Curriculum Authority' (QCA) det overordnede formål at fremme kvalitet og sammenhæng i uddannelses tilbuddene. QCA er en sammenlægning af de tidligere organisationer: School Curriculum and Assessment Authority og National Council for Vocational Qualifications.

QCA har rådgivende og formidlende funktioner både i forhold til det formelle uddannelsessystem og i forhold til 'eksterne kvalifikationer', dvs. kvalifikationer der tildeles eller stadfæstes af en udenforstående (fra uddannelsessystemet) person. De videregående uddannelser bliver varetaget af 'The Quality Assurance Agency'. I reguleringen af kompetencemåling og –vurdering skal der tages hensyn til skolelovgivningen og det nationalt fastlagte curriculum, til erhvervslivets behov og til de målgrupper, der har særlige uddannelsesmæssige behov.

I National Vocational Qualifications (NVQ) og General National Vocational Qualifications (GNVQ) er alle tænkelige typer erhvervsfaglige og almene kvalifikationer fastlagt i et system af præcist formulerede kvalifikationer. Kompetencemåling og –vurdering sker i forhold til dette system. Der arbejdes aktuelt på at udarbejde et altomfattende nationalt 'framework'.

Formål og baggrund

I lovgivningen opereres der med en række overordnede målsætninger, idet der sigtes efter at et fælles nationalt system skal:

- Skabe klarhed, overblik og sammenhæng
- Effektivisere og dermed sikre besparelser
- Sikre et kvalitetsløft
- Gøre det mere attraktivt for den enkelte at kvalificere sig med henblik på måling og vurdering og dermed sætte gang i et kvalificerings-boom

Udviklingen har betydet et markant skifte mod en snævert faglig og resultatorienteret dagsorden for voksenuddannelsen, der i England tidligere var bredere og mere varieret i sit sigte – både på grundlæggende og universitet-sniveau. Men samtidig især på det erhvervsfaglige område, ude af trit med samfundets behov i almindelighed og virksomhedernes behov i særdeleshed.

Interessenter i formuleringen af kompetencevurdering og -måling

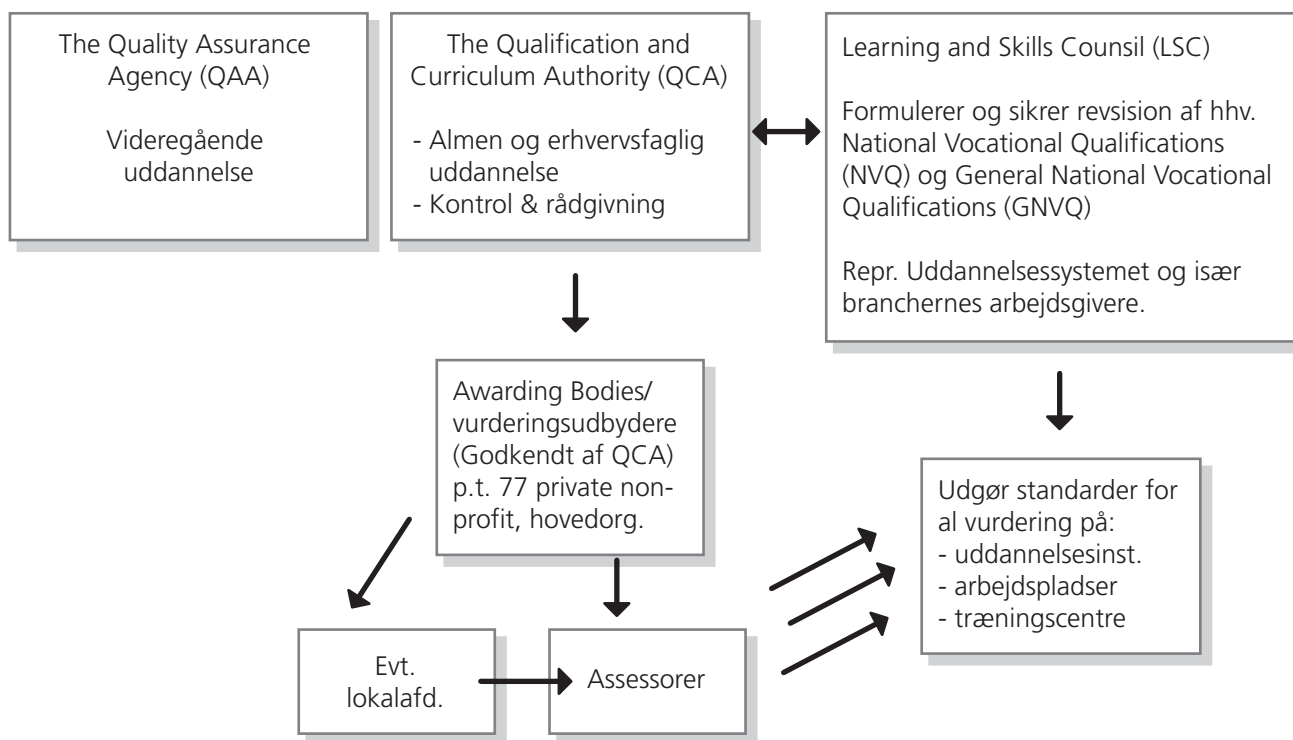
Udviklingen af de ovenstående skitserede rammer, der har stået på op gennem 80'erne og 90'erne, har været et tæt samarbejde mellem embedsmændene i den konservative regering og repræsentanter for de store arbejdsgivere organiseret i 'Confederation of British Industry'. De mindre arbejdsgivere og ar-

bejdstagerorganisationerne har derimod i langt mindre grad været inddraget i processen. Med regeringsskiftet i 1997 sættes der gradvist et større fokus på at motivere den enkelte til uddannelse og fagbevægelsen kommer til at spille en rolle som ambassadører for uddannelse og kompetenceudvikling. Uddannelserne har ikke i særligt omfang været involveret og uddannelsesforskningen og dens viden har heller ikke været inddraget i processen i større omfang.

Organisering af kompetencevurdering og -måling

Siden systemet blev operativt i 1986 og frem til 1996 er der udstedt over en million certificeringer som resultat af konkret kompetencemåling og -vurdering.

Organiseringen af den konkrete kompetencemåling og -vurdering er decentral og på markedsvilkår. Godt halvfjerds organisationer, alle godkendt af QCA, tilbyder måling og vurdering. Udbydere er meget forskellige; store og små, bredt orienterede og branche- eller uddannelsesspecifikke. De største er: The Assessment and Qualifications Alliance, Edexcel, City and Guilds, Oxford og Cambridge and Royal Society of Arts. Disse kan eventuelt fungere som paraplyorganisationer for mindre autonome organisationer.



En helt central aktør er den enkelte assessor. Organisationerne ansætter selv deres assessorer på kontrakt efter nøje vurdering af den enkeltes baggrund. For at blive assessor skal man opkvalificeres og certificeres i forhold til en nøje beskrivelse af de krav og forventninger, der stilles til arbejdet, f.eks. at kunne overskue hele vurderingsprocessen, at kunne støtte kandidaten, anvende en række forskellige vurderings- og målingsmetoder osv. Assessorerne kan være tilknyttet virksomhederne eller uddannelsesinstitutioner.

Metoder og procedurer

Målet er at vurdere kandidatens realkompetence på et bestemt arbejdsområde. Derfor er alle kompetencer/kvalifikationer nøje udspecificeret i dele-

menter på op til fem niveauer, og der indgår ganske bestemte kriterier eller standarder for alle delelementer. Vurderingsudbyderne har nøje beskrevet hvilke kvalifikationer, man kan opnå i deres regi med reference til NVQ systemet.

Virksomheden såvel som den enkelte kan tage initiativ til at iværksætte vurderingsprocessen. Heri indgår udover kandidaten og assessoren såkaldte 'verifiers' – interne såvel som eksterne kontrollører, der er med til at bedømme opkvalificeringen. Processen kan opdeles i følgende faser:

- **Afklaringsfase** mellem kandidat og assessor; hvilket niveau befinder kandidaten sig på, og hvilke ønsker og muligheder har hun for at opnå certificeringer. Heri indgår bl.a. selvevaluering og fremskaffelse af bevismateriale samt rådgivning.
- **Kvalificerings- og vurderingsfase** Indsamling af 'evidence' eller bevismateriale med henblik på at udarbejde en portefølje: hvad kan og hvad ved kandidaten. Den vigtigste kilde her er assessors direkte observation af konkrete arbejdspræstationer. Men der indgår også forskellige former for skriftligt materiale. Hvis det er nødvendigt udfærdiger assessor og kandidat i samarbejde med kolleger og overordnede en plan for yderligere opkvalificering på arbejdspladsen.
- **Afsluttende fase** hvor assessor og 'verifiers' måler og vurderer kandidatens status på det givne tidspunkt og udfører certificeringen. Heri indgår en portfolio med en række obligatoriske typer bevismateriale.

Formidling

Vurderingen af den enkelte kandidat afrapporteres i et standardiseret certificeringsdokument med en række oplysninger om processen, aktørerne og resultaterne. Dokumentet tilhører kandidaten, der afgør, hvordan han vil bruge det. Alle vurderinger og målinger indberettes til myndighederne og danner grundlag for en statistisk bearbejdning, der offentliggøres i årlige opgørelser: Som f.eks. "Trends in Education and Skills".

Referenceramme for kompetencemålingen

Kompetence defineres som kandidatens evne til at udføre en arbejdsopgave tilfredsstillende i forhold til en defineret standard, som den er specificeret i de nationale faglige standarder. Det er således først og fremmest de private og de offentlige arbejdsgivers konkrete formulerede og specificerede behov, der udgør referencerammen for vurderingen, opkvalificeringen og certificeringen.

Finland

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence

Rammen om det finske arbejde med vurdering af realkompetence udgøres dels af en udviklingsplan for uddannelse og forskning fra regeringen for perioden 1999- 2004, dels af en national handlingsplan for beskæftigelsespolitikken fra 2000.

Systemet med 'frittstående eksamener' udgør et finsk tilbud om at få sin realkompetence formelt anerkendt. Systemet omfatter grunduddannelse, ungdomsuddannelse (gymnasium) og videregående uddannelse (universiteter), hvor denne type eksamen giver ret til at lade sig prøve uden foregående undervisning. For erhvervsuddannelserne indebærer tilbuddet om 'frittstående yrkeseksamener', at erhvervs erfaring og anden relevant erfaring anerkendes på lige fod med formel oplæring og uddannelse. Denne ret blev lovfæstet i 1994 og benyttes i stadig stigende grad.

Formål og baggrund

Med henblik på vurdering og måling af realkompetencen er et nationalt system af faglige kompetencebeskrivelser under udvikling. Det skal principielt være muligt at arbejde sig hen mod det samme certificerede kompetenceniveau ad to veje: enten via en 3-årig erhvervsuddannelse eller via en 'frittstående' erhvervsprøve på baggrund af færdigheder, viden og erfaring. I realiteten gennemføres de fleste realkompetencevurderinger (90%) i sammenhæng med et uddannelsesforløb af kortere eller længere varighed. Baggrunden for initiativerne skal findes i et behov for at styrke erhvervsuddannelsesområdet generelt. Ved at inddrage deltagernes realkompetence højnes udbyttet, uddannelsestiden afkortes og derved spares ressourcer i bestræbelsen på at opkvalificere arbejdsstyrken.. Det er hensigten at sikre kortuddannede – og især de ældre erhvervsaktive eller potentielt erhvervsaktive– en mulighed for kompetenceudvikling og –vurdering i tråd med tænkningen om livslang læring.

Interessenter i formuleringen af kompetencevurdering og -måling

På ministeriets initiativ har de enkelte brancher formuleret retningslinjer og kompetencebeskrivelser for deres eget område. Dette afspejler en tankegang om at fastholde de enkelte områders særlige træk. Der opereres med tre niveauer af kompetence-baserede kvalifikationer:

- Erhvervsfaglige kvalifikationer (p.t. er der formuleret 52)
- Videregående erhvervsfaglige kvalifikationer (p.t. e183)
- Specialiserede erhvervsfaglige kvalifikationer (p.t. 124)

Samtlige kvalifikationer (p.t. 359 i alt) er detailbeskrevet i forhold til arbejdslivet og kriterierne varierer fra fagområde til fagområde. Beskrivelserne godkendes af det nationale uddannelsesråd og tages op til revision en gang årligt under hensyn til ændringer i krav fra og vilkår for erhvervslivet. Denne revi-

sion og udviklingsopgave varetages af en række bredt sammensatte nationale sektorudvalg (p.t. 32), der refererer til det nationale uddannelsesråd

Organisering af kompetencevurdering og -måling

Øverste instans i kvalifikationsystemet er det nationale uddannelsesråd. Rådet udpeger medlemmer til at sidde i de såkaldte kvalifikationsudvalg (p.t. 171) for en tre-årig periode. Kvalifikationsudvalgenes medlemmer (i alt på landsplan 1265 medlemmer) omfatter sektorernes egne eksperter: arbejdsgivere, ansatte, selvstændige og undervisere, der alle bestrider deres udvalgspost som et tillidshverv.

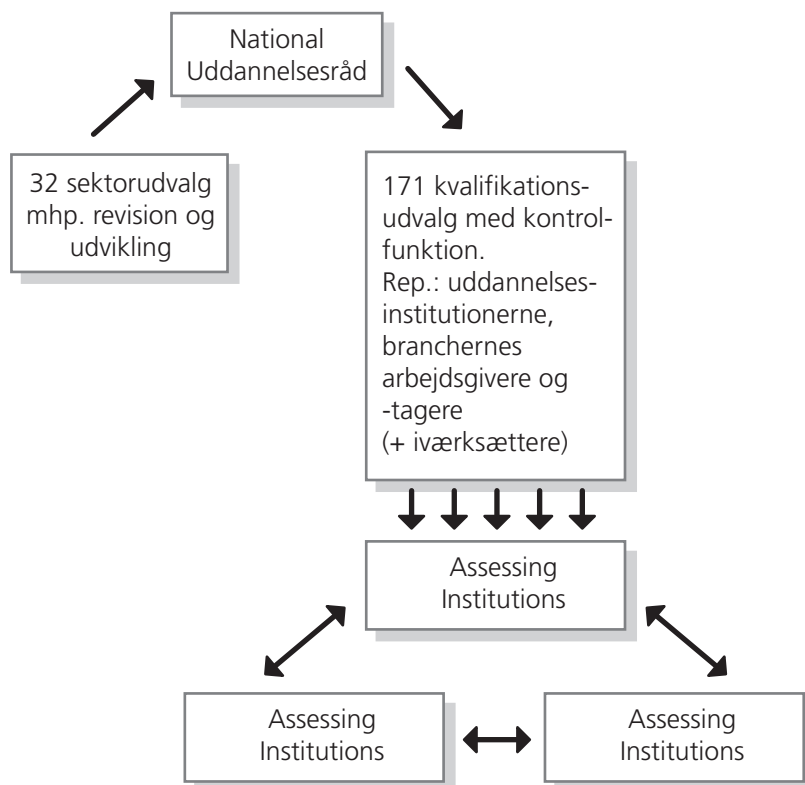
Kvalifikationsudvalgene har en koordinerende og kontrollerende funktion i forhold de instanser, der afholder prøverne og de, der evt. uddannelsesmæssigt forbereder kandidaterne til prøverne – hvilket *kan* være en og samme institution.

Uddannelsesinstitutionerne vurderer, hvad den enkelte kandidat mangler i.f.t. en given kvalifikation og udarbejder en individuel uddannelsesplan. Kvalifikationsudvalget udarbejder kontrakt ligeledes med de assessorer, der afholder prøverne – oftest direkte på arbejdspladserne. Ekspertter både fra arbejdslivet og uddannelsessektorer arbejder sammen om vurderingen.

Kvalifikationsudvalget har pligt til at sikre et rimeligt prøveforløb. Man har bevidst ønsket sig et meget decentralt system. En nylig evaluering påpeger dog som konsekvens af den løse struktur og manglende centrale kontrol problemer med at sikre ret og rimelighed og en klar kompetencefordeling mellem de forskellige instanser.

Metoder og procedurer

Kvalifikationerne er sammensat af en række moduler, der varierer i antal fra fire til otte. Efter identifikation af kandidatens standpunkt i forhold til de enkelte moduler lægges hhv. en uddannelsesplan og en plan for testforløbet. Principielt kan kandidaten gå direkte til testforløbet uden at deltage i yderligere uddannelse, men for hovedparten gælder at de skal opkvalificeres i ét, flere eller alle moduler for at leve op til kravene i den pågældende kvalifikation. Opkvalificeringen kan både foregå på en eller flere uddannelsesinstitutioner og på arbejdspladsen. Der stilles ikke noget krav til, hvor lang tid



opkvalificeringen må tage. Der tilbydes en række forskellige regi og finansieringsformer for opkvalificeringen.

Identifikation af kandidatens faktuelle kunnen foregår enten ved en vurdering af en portfolio udarbejdet af kandidaten, vurdering/observation af løsning af en autentisk arbejdsopgave på arbejdspladsen suppleret med interview eller som en traditionel eksamen på en erhvervsuddannelse.

Formidling

Der udarbejdes standardiserede diplomer – enten for hele den ønskede kvalifikation eller for dele af den. Yderligere kan der udleveres et såkaldt 'Honours Certificate'. Begge har officiel status.

Referenceramme for kompetencemålingen

Med det relativt nye system arbejder man med at gøre arbejdslivet til referenceramme for måling og vurdering.

Frankrig

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence

I Frankrig har der siden 1985 eksisteret en 'Lov om kompetenceafklaring', der indeholder et nationalt system til anerkendelse af professionelle kompetencer opnået udenfor det formelle uddannelsessystem. I 1990'erne styrkedes området. Bl.a. ved at give ret til tre dages uddannelsesorlov til et kompetenceafklaringsforløb. Godkendelsen af færdigheder opnået gennem arbejds erfaring knyttes direkte til det nationale eksamens- og certificeringssystem i form af meritoverførsel til typisk en erhvervsfaglig uddannelse. Indtil 2002 har man talt om 'validation des acquis professionnels' (VAP) altså godkendelse af tilvækst i professionel viden. Fra og med en ny lov fra 2002 taler man om 'validation des acquis l'experience' (VAE) altså godkendelse af erfaring. Altså en langt bredere term. Konkret betyder den nye lov at, hvor man før kunne bruge sin overførte merit som én del af en officiel uddannelse, så kan man nu i princippet tage en uddannelse udelukkende gennem læring udenfor det formelle uddannelsessystem.

Formål og baggrund

Det store fokus, der i Frankrig traditionelt har været på officiel uddannelse og titler opnået indenfor dette, har i de sidste 10-15 år været udsat for stigende kritik. Systemet kan nemt blive rigide og en hindring i forhold til at opnå kompetencer via forskellige former for læring. Denne kritik har sammen med et pres fra den stigende arbejdsløshed gradvist ført til reformer der i højere grad forbinder det formelle uddannelsessystem og den mere uformelle arbejdspladslæring. I den nye lov fra 2002 nævnes tre mål for kompetencemålingen, nemlig: styrke mulighederne for beskæftigelse, forbedre ledelsen af human ressourcer og fremme den erhvervsmæssige mobilitet.

Interesser i formuleringen af kompetencevurdering og -måling

La Commission nationale des certifications professionnelles er den institution, der overordnet tager sig af VAE. Kommissionen har oprettet, vedligeholder og fornyer et nationalt 'katalog' over erhvervsfaglige uddannelser, en 'kvalifikationsnøgle'. Den samarbejder med regionale, nationale og internationale videns- og forskningscentre. Kommissionen er bredt sammensat af aktører på området, bl.a. de ministerier, der udsteder eksamensbeviser, arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer, brancheorganisationer, handelskamre, erhvervsuddannelsessektoren og de europæiske arbejdsgiver- og arbejdstagerorganisationer.

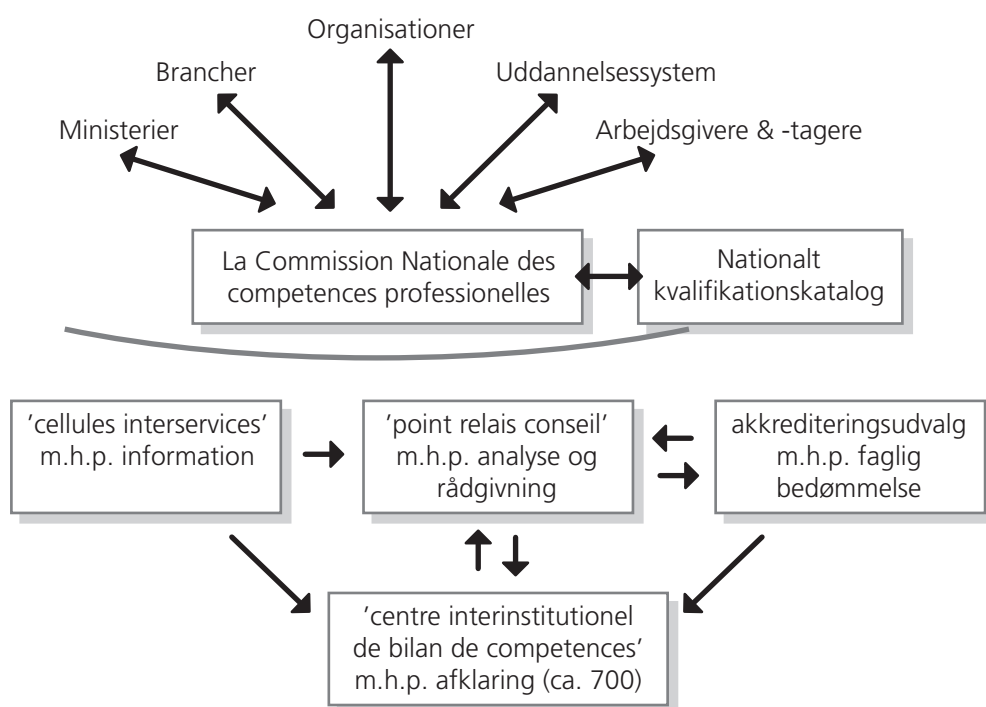
Den nye lov fra 2002 blev forberedt igennem en række udviklingsprojekter, der arbejdede med spørgsmålene: Hvordan sikre, at uddannelse er en faktisk mulighed for alle? Hvordan sikre at udbuddet hænger sammen og bedre passer til efterspørgslen? Hvordan sammenkæde 'human ressource management' og lokaludvikling? Hvordan sikre at certificeringen er til at forstå, og hvordan udvikle metodologien bag godskrivningen af kompetencer?

Initiativet blev taget fra centralt, nationalt hold, men foruden - personligt udpegede - repræsentanter for uddannelserne har også arbejdsgivernes organisationer, fagforeninger og undervisere og ledere indenfor virksomhedsbaseret uddannelse været aktive i formuleringen.

Skeptikere i uddannelsessystemet har i al fald i starten set VAP og VAE som en risiko for devaluering af deres diplomer. Det har også været svært eller umuligt direkte at sammenligne begreberne kvalifikation og kompetence med de formelle uddannelsers bedømmelser.

Organisering af kompetencevurdering og -måling

Overordnet er der en række 'cellules interservices', 'tværgående enheder', der sørger for bl.a. at fremstille og formidle informationsmateriale og opbygge



en vidensbank på området. Når en person efter information vælger at gå ind i et forløb kan hun på et 'Point Relais Conseil' – som er en rådgivningsenhed - få hjælp til at identificere den eksamen/prøve, der er relevant for hende at søge merit til. Hvis der er brug for en dyberegående kompetenceafklaring, sker dette på et lokalt 'Centre interinstitutionnel de bilan de compétences' – altså et kompetenceafklaringscenter. Selve godskrivelsesprocessen sker efter en eventuel kompetenceafklaring af en lokal instans med, der er godkendt til dette. Et fagligt bedømmelsesudvalg gennemfører den konkrete vurdering. Disse instanser er meget forskellige fra universiteter til brancherorganisationer, afhængig af, hvilken uddannelse man søger merit til.

Både kompetenceafklaringscentre og de instanser, der officielt godkender merit, er altså allerede eksisterende institutioner. Afklaringscentre blev oprettet med loven fra 1985. I 2000 er mere end 700 organisationer og institutioner blevet godkendt som *afklaringscentre*. De udgør et landsdækkende netværk og kan være både offentlige og private. Der er tale om organisationer, der i forvejen er beskæftiget indenfor erhvervsuddannelsesområdet.

Loven fra 2002 har været et forsøg på at reformere et dårligt fungerende erhvervsuddannelsessystem. Samtidig har netop uddannelsessystemet været skeptisk indstillet. Derimod ser det ud som om erhvervssektoren er gået meget aktivt ind i problematikken. Det er også fra erhvervssektoren langt de fleste ansøgninger kommer, nemlig 95%. I 2002 blev der udstedt 8200 erhvervsfaglige certifikater.

Metoder og procedurer

Helt overordnet kan processen beskrives som en 5-trins model:

1. Information til alle
2. Hjælp til kandidaten til at fremlægge det materiale, der er nødvendigt for en personlig rådgivning.
3. Konstruktion af et portefølje, eventuelt interview med bedømmelsesudvalget.
4. Bedømmelsesudvalget bedømmer porteføljen og beslutter om det er muligt at give et helt certifikat eller kun en del af et.
5. Den officielle autoritet leverer certifikatet.

Aktiviteten på 'Point Relais Conseil'et er af analyserende karakter. Gennem information om mulighederne og analyse af ansøgerens situation og baggrund forsøger man at finde frem til et realistisk mål for ansøgerens ønsker. Kontakten mellem rådgivning og ansøger fortsætter indtil godskrivelsesprocessen er gået i gang ved den relevante instans. Hvis der er behov for et videre uddannelsesforløb efter processens afslutning kan kontakten genoptages.

Er der brug for yderligere afklaring kan denne fås på de centre der er godkendt til at forestå kompetenceafklaringen. Der skelnes skarpt mellem kompetenceafklaring (som er uden juridiske konsekvenser) og kompetencevurdering der har juridiske konsekvenser i form af en eventuel merit.. Disse centre er som sagt noget forskellige og fremgangsmåden varierer fra sted til sted. De er dog reguleret af en national lovgivning og der er gennemgående træk: et indledende interview, en undersøgelsesfase, der dels kan indeholde stand-

ardiserede tests, dels interviews og observationer. Resultaterne analyseres og diskuteres med ansøgeren. Der kan også indgå 'hjemmeopgaver' undervejs, hvor ansøgeren bearbejder resultaterne i en personlig bevidstgørende proces. Afslutningsvis får ansøgeren et personligt dokument, der bl.a. indeholder en vurdering af hendes kompetencer og eventuelle forslag til videre uddannelsesforløb.

Kompetenceafklaringer ser ud til at være dybt personlige processer og er ikke offentligt kontrollerede. En kritik af disse afklaringsforløb har bl.a. gået på at resultaterne (de personlige dokumenter) ikke er tilstrækkeligt målrettede, at de hovedsageligt beskæftiger sig med formelle elementer selvom, der er lagt op til at afklaringen netop også gælder de uformelle kompetencer.

Formidling

De enkelte kandidater får et personligt og privat dokument.

Rådgivningsstederne har pligt til at udarbejde en statistik over deres aktiviteter og resultater. De er offentligt tilgængelige og bruges blandt andet af 'la commission nationale des compétences professionnelles'. De instanser der udsteder godskrivningen er ligeledes forpligtigede til at referere til denne commission.

Referenceramme for kompetencemålingen?

Referencerammen er de nationale beskrivelser af samtlige uddannelser, der optræder i Répertoire national (kvalifikationsnøglen/ kvalifikationskataloget) som administreres af la commission nationale des compétences professionnelles. Kataloget omfatter beskrivelse og definition af alle uddannelser. Hovedtanken at give merit i forhold til dette fintmaskede og veldefinerede uddannelsesystem.

Holland

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence
Udbredelsen af »erkennen van Elders Verworven Competenties«(EVC) eller anerkendelsen af informelt erhvervede færdigheder og kvalifikationer er ikke lovfæstet. Men pba. kommissionsarbejde 1993-98 har den hollandske regering sat opbygningen af et sådant system i gang. Systemet relaterer sig primært til standarderne i Vocational Education and Training Act fra 1996. Men merittilskrivning kan også ske i forhold til kompetencer på niveauer under og over.

Formål og baggrund

Formålet er overordnet at styrke livslang læring. Det understreges, at læringen i vidensøkonomien bliver mere fleksibel i form og indhold, og andre arenaer end de traditionelle skal have øget betydning . Hensigten er:

- At optimere den enkeltes brug af kompetencer.
- At øge samspillet mellem uddannelse og arbejdsmarked

- At øge adgangen til og fleksibiliteten i læring
- At optimere læring i andre sammenhænge end de traditionelle uddannelser, dels af effektiviseringshensyn, dels fordi EVC også angiver, hvor den enkelte lærer bedst.

Det har været afgørende, at systemet skulle motivere til uddannelse og først og fremmest understrege, at potentielle kandidater ikke starter på bar bund, men allerede er godt i gang. Derfor markedsføres realkompetencevurderingen under sloganet »Glasset er halvt fuldt.« Systemet er under opbygning og tog sit afsæt ved etableringen af en kommission for 'Erkennung Verworven Qualificaties' i 1993. Kommissionsarbejdet mandede ud i en rapport (1994), som anbefalede en treleddet strategi:

- Etablering af en infrastruktur
- Mobilisering af generel støtte
- Udvikling af metoder gennem pilotforsøg.

En strategi som efterfølgende er blevet fulgt om end med skiftende intensitet pga. forskellige regeringskoalitioner.

Interessenter i formuleringen af kompetencevurdering og –måling
Udformningen af modellen og koncepterne for realkompetencevurderingen er sket i samspil mellem Økonomiministeriet og arbejdsmarkedets parter.

Organisering af kompetencevurdering og –måling

Arbejdsgivere, uddannelsesinstitutioner og eksamenskommissioner er aktive i implementeringen og udførelsen af realkompetencevurderingen. Arbejdsgiverne (og for arbejdsløse fagforeningerne) har ansvaret for at indarbejde realkompetencevurderingen i organisationen personalepolitik, og ikke mindst for at udbrede og skabe forståelse for ordningen. Uddannelsesinstitutionerne tilskriver merit og det kvalitetssikres og godkendes af eksamenskommissionerne. Systemet er tænkt åbent ift. forskellige aktører, hvor centralt initierede Q-systemer skal sikre kvalitet og retssikkerhed.

Metoder og procedurer

Den almindelige procedure er, at kandidaten:

- 1) Sammen med en »coach« diskuterer, hvilke kompetencer vedkommende har og hvilke der vil have betydning for vedkommende fremtidige arbejde. Denne kompetenceidentifikation følges op af, at kandidaten samler belæg for kompetencer i en portfolio.
- 2) Portfolioen vurderes og der tages stilling til om, der også er behov for en praksisvurdering, hvor kandidaten gennem praksis og samtale dokumenterer, om vedkommende har denne eller hin kompetence.
- 3) Herefter tildeles kandidaten certifikater eller eventuelt et helt diplom.
- 4) Endelig laves der en personlig udviklingsplan, hvor der f.eks. ligger en uddannelsesplan og råd til den fremtidige karriereudvikling.

Men der er åbnet op for at flere forskellige metodikker kan tages i anvendelse. Finansieringen sker via virksomhederne eller brancheorganisationer ift. virksomhederne. Medens der i andre sammenhænge har været anvendt projektmidler.

Formidling

Certifikater evt. helt diplom.

Referenceramme for kompetencemålingen

Typisk er den 'The National Qualification Structure for Vocational Training' referencerammen. Det er en kompetenceramme, hvor der efter engelsk NVQ- forbillede søges formuleret kompetencer i handlingsorienterede termer. Standarderne er baseret på jobprofilanalyser og er inddelt i fire niveauer: assistent, faglært arbejder, professionel, middle manager/specialist. Et femte niveau, som skal relaterer sig til et KVVU-niveau er på vej. Standarderne formuleres i samspil med arbejdsmarkedets parter. Referencerammen er således på arbejdslivet og de eksisterende uddannelser.

Norge

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence´

I januar 1999 pålagde Stortinget ved melding nr. 42 regeringen at 'etablere et system, der giver voksne ret til at dokumentere sin realkompetence uden at gå vejen over traditionelle eksaminer og prøver'. Regeringen tog derfor initiativ til 'Realkompetanseprosjektet' – et udviklingsprojekt om vurdering og måling af realkompetence, der forløb fra 1999 til 2002. Undervisningsministeriet har været hovedansvarlig for projektet, men det er lagt an på en stærk decentralisering. Det følgende er en beskrivelse af forløbet af og erfaringerne fra dette projekt.

I projektperioden er der sket lovændringer (Opplæringsloven og lov om universiteter og højskoler), der betyder, at godkendt realkompetence giver ret til optag og kan afkorte uddannelsesforløb. Det er fylkernes/amternes pligt at gennemføre realkompetencevurdering og udstede kompetencebevis, hvorved borgerne nu

lovmæssigt er sikret ret til realkompetencevurdering både i.f.t. videre uddannelse og i forhold til arbejdslivet.

Formål og baggrund

Projektet skal ses i sammenhæng med de øvrige reformer på uddannelsesområdet, der er sket igennem 90'erne samt med Norges særlige geografiske og demografiske forhold. Formålet har overordnet været at udvikle et nyt nationalt system og nye metodikker til at dokumentere og vurdere realkompetence opnået via ikke-formel, uformel læring og grundskolegang. På længere sigt for at lette karriereudvikling, mobilitet og fleksibilitet på arbejdspladserne.

Interessenter i formuleringen af kompetencevurdering og -måling

Stortinget og regeringen har centralt sat dagsordenen, og ikke mindre end 10 ministerier har deltaget i udformningen af projektet., men arbejdsmarkedets parter har også været involveret fra begyndelsen. De er repræsenteret i styre-

gruppen og har taget aktivt del i udviklingen af vurderingsredskaber. Uddannelsesinstitutionerne har været skeptiske i forhold til projektet. Det har været svært for dem at forholde sig til andre måder at opnå og måle kompetence på end deres egne, men angiveligt har økonomiske incitament til at gå ind i projektet været en opblødende faktor.

I Norge har man udover uddannelses- og erhvervssektoren inddraget 'tredjesektor' – altså folkeoplysningen, foreningslivet og det frivillige arbejde i projektet. Her har motivering til og målet med at gå ind i projektet været stærkt varierende.

Organisering af kompetencevurdering og -måling

Fra begyndelsen har man i realkompetenceprojektet opereret med tre typer aktører, idet der skelnes mellem kompetencemåling og -vurdering i offentligt regi (og dermed merit til det offentlige uddannelsessystem), i virksomhedsregi og i tredjesektor.

Det offentlige regi har fylkerne/amterne stået for via 'godkjenningssentraler'. De har tilbudt måling af den enkeltes realkompetence, og muligheden for at kunne blive optaget på videregående uddannelser på baggrund af denne. I virksomhedsregi har både private og offentlige virksomheder deltaget i projektet. Deres fokus har først og fremmest været at kortlægge den enkelte medarbejders kompetencer og at finde metoder til at identificere de sociale/ personlige kompetencer, der i stigende grad efterspørges. Desuden har ni organisationer fra 'tredjesektor' deltaget. De fleste aktører har koncentreret sig om at nå egne målsætninger, og der har været meget lidt samarbejde mellem sektorerne i løbet af projektet.

Metoder og procedurer

Projektet har som sagt været meget decentralt anlagt, og det gælder for alle tre typer aktører, at hver instans har udviklet egne metoder og værktøjer. Fylkerne kortlægger og vurderer realkompetence i forhold til formel uddannelse. Nogle anvender papirskemaer og andre elektronisk kortlægning, men det ser ud til, at den personlige samtale eller interview generelt anses for at være særdeles central. Virksomhedernes hovedmodel er udarbejdelse af et CV og et kompetencecertifikat. På nogle virksomheder bliver dette vurderet i forhold til de konkrete krav i virksomheden. Indenfor tredjesektor er der især satset på at udvikle ordninger i form af et CV, der kan tydeliggøre den enkeltes realkompetence på baggrund af de frivillige aktiviteter.

Overordnet for de tre sektorer opereres der med tre former for dokumentation:

- 1) En redegørelse for, hvilke uddannelses-, erhvervs- og erfaringer fra tredje sektor, den pågældende har, altså et mere eller mindre standardiseret CV. Desuden beskrivelser af, hvilke konkrete arbejdsopgaver, den pågældende udfører. Dette kaldes her egenbeskrivelse.
- 2) Dokumentation af oplysningerne i form af certifikater og eksaminer og af arbejdsgiverens udtalelse. Det sidste kaldes kompetencebevis.
- 3) Vurdering/værdisætning med henblik på optagelse på en uddannelse. Det vil sige, at den formelle uddannelses krav til studieegnethed er det der måles i forhold til.

Formidling

Den enkelte, der er blevet vurderet, har fået en eller anden form for personligt dokument, f.eks. et kompetencecertifikat. Overordnet er der for projektet udarbejdet en evalueringsrapport: 'Evaluering af Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport' udført af Agenda Utredning & Utvikling for Utdannings- og forskningsdepartementet. Men resultaterne er også blevet fremlagt og diskuteret på konferencer.

Referenceramme for kompetencemålingen

Da projektet blev indledt, blev kompetencemåling i den offentlige sektor alene foretaget i forhold til formel uddannelse. Denne holdning ændrede sig dog i nogle fylker, så man også i højere grad inddrog arbejdspladsernes læring i realkompetenceprojektet. Med den sidste ændring af opplæringsloven i 2003 udgør arbejdslivet i.f.m. med yrkesprøving nu også på nationalt plan referenceramme for kompetencevurdering. Arbejdsmarkedets parter har hele tiden haft en mere pragmatisk opfattelse: Realkompetence har en værdi i sig selv, ligegyldigt hvor man tilegner sig den. Realkompetence opnået i tredjesektor spiller en rolle både i forhold til uddannelse og arbejdsliv.

At projektet har været så decentralt og bygget på de enkelte aktørers egen udvikling af metoder har måske gjort det operationelt på det nære plan. Til gengæld har det betydet, at det afsluttende har været meget vanskeligt at sammenligne resultaterne, og at kompetencevurdering opnået et sted ikke umiddelbart kan overføres til et andet.

USA

Lovgivning vedrørende vurdering og måling af realkompetence

I USA findes ikke en egentlig lovgivning, som adresserer realkompetenceproblematikken på nationalt niveau. Men især for kortuddannede er der typisk tiltag på delstatsniveau.

Formål og baggrund

USA er formodentlig det mest erfarne land mht. akkreditering af tidligere læring (APL) eller som det ofte omtales Prior Learning Assessment (PLA). Rødderne til APL kan føres tilbage til årene efter 2. verdenskrig, hvor American Council on Education (ACE) (koordinerende organ for Higher Education) oversatte militære kurser og funktioner til akademisk kredit.

APL har overvejende været givet ift. undergraduate niveau. I en udateret undersøgelse fra CAEL (se nedenfor) viser, at 49 % af institutionerne indenfor Higher Education bruger APL, men kun 3 % af dem tilskriver at merit på graduate-level.

Generelt er der mange erfaringer fra virksomhederne med kompetencevurdering og beskrivelse. De fleste af disse systemer er performancebaserede. Det vil, at de bygger på en grundtanke om, at de særligt excellentes adfærd kan identificeres og bruges som basis for tests.

Interessenter i formuleringen af kompetencevurdering og –måling

Et af problemerne har været, at der ikke eksisterede egentlige nationale standarder. Under Clinton-administrationen har der været forskellige tiltag for, som skulle bøde på dette. The National Skill Standards Board (NSSB) har siden 1994 på basis af frivillige aftaler mellem industrien og organisationerne formuleret brancheopdelte kompetencetaxonomier, som skal fremme mobilitet, gennemskuelighed og kompetenceudvikling. Helt generelt er det dog fortsat den enkelte og den enkelte institution som interessenterne.

ACE arbejder som nævnt med merit ift. militære træningsprogrammer. I 1970'erne anbefalede Carnegie Comissionen, at de samme principper skulle tages i anvendelse i forhold til civile organisationer. ACE udviklede på baggrund heraf College Credit Recommendation Service (CREDIT), som hjælper ansøgere med at få merit for læring, der er erhvervet udenfor de traditionelle institutioner. CREDIT gennemgår systematisk private og offentlige træningsprogrammer med henblik på. meritindplacering og resultaterne publiceres årligt i National Guide to Educational Credit for Training Programs. ACE evaluerer også meritmulighederne i de forskellige licens- og certifikattests . Endelig er der samme regi opbygget et omfattende testprogram, The General Educational Development (GED) Testing Service, hvor kandidater kan få deres kompetencer meritsat ift. Highschool-niveauet.

En anden kerneaktør er CAEL (The Council for Adult and Experiential Learning), som især beskæftiger sig med voksnes adgang til læring. De har f.eks. udviklet en række metodikker ift. PLA og deciderede uddannelser for professioner engageret i dette arbejde.

Organisering af kompetencevurdering og –måling

Der findes ikke generel lovfastsat organisering. Men f.eks. GED-test centre findes i alle delstater. Typisk organiseret af arbejdsmarkedsafdelingerne. Testcentrene opererer på semi-private konditioner, hvor de dels får støtte fra delstaten, dels har indkomst fra brugerbetalingen af de enkelte tests.

Metoder og procedurer

Metoderne er forskellige. Det mest accepterede af uddannelsesinstitutionerne er standardiserede eksamener(95%), egne såkaldte Institutional Challenge Examinations (80%), ACE's evaluering af militære programmer (73%) og endelige portfolio 47%. Det vil sige, at der overvejende arbejdes med tests enten de nævnte GED's eller f.eks. fra American College Testing Programme (ACT-PEP), der tilbyder generelt accepterede tests på college-niveau mod brugerbetaling. Udover tests bruges portfolio-metodikker, hvor kandidater typisk gennem en 6-trins procedure tilskrives merit for f.eks. nonformel læring:

- Identifikation: Gennemgang af erfaringer for potentiel meritgivende læring
- Artikulering: Sammenkædning af læringsmål med akademiske, personlige og professionelle mål
- Dokumentation: Samle belæg for læring
- Vurdering: Fastsættelse af kompetenceniveauet
- Fastsætte merit (credit-ækvivalens)
- Formidling: sammensætning af oversigt over resultater.

CAEL har udarbejdet generelle Q-standarder for akkreditering, som deles op

i hhv. akademiske standarder og administrative standarder. De første understreger f.eks., at det skal specificeres, at merit gives for læring og ikke erfaring. Medens de sidste f.eks. handler om transparens i procedurer og adskillelse mellem betaling og akkreditering

Formidling

Kandidater vil typisk opnå meritbeviser, som kan bruges til adgang til videre uddannelse. Men som ikke har karakter af egentligt eksamensbevis. - Og kandidaterne vil almindeligvis selv have ejerskabet til akkrediteringerne.

Referenceramme for kompetencemålingen

I USA er referencerammen typisk dels den særligt gode ydelse i arbejdslivet. Det vil sige, at den særligt gode (excellente) adfærd beskrives og bruges som reference i forhold til standarder. I Godskrivningen til uddannelser er det dog i høj grad traditionelle akademiske indholdsmål. Men i denne sammenhæng sker der en udvikling (eller et skred om man vil) mod en mere kompetenceorienteret model. Oprindeligt har akkrediteringen ift uddannelsesinstitutionerne således arbejdet med en »College Course Model«, hvor undervisningsmålene for et specifikt forløb har været indikatorerne for målingen af læring og omfanget af merit. Siden er der i højere grad anvendt en »Block Credit Model«, hvor uddannelsesinstitutionerne definerer generelle higher education kompetencer. Men lige nu er tendensen at arbejde hen mod en »Competency-Model«, hvor det f.eks. kan være at fortolke etiske problemer med forskellige etniske gruppers optik, konflikthåndtering, organisering af folk etc.

Udgivet af



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

Med støtte fra

DE EUROPÆISKE FÆLLESSKABER



Den Europæiske Socialfond