

Karen E. Andreasen

Lektor, Institut for
Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet

Palle Rasmussen

Professor, Institut for
Læring og Filosofi,
Aalborg Universitet



Realkompetence

og erhvervsuddannelse for voksne



Realkompetencevurderinger (RKV) er i de senere år blevet indarbejdet i det danske system for uddannelse af voksne. Realkompetencevurdering giver voksne uddannelsessøgende mulighed for at få merit for dele af nye uddannelsesforløb og bygger på anerkendelse af kompetencer, de har opnået gennem erhvervsarbejde. I artiklen diskuteres realkompetencevurdering i Erhvervsuddannelse for Voksne (euv) på grundlag af foreliggende viden og med inddragelse af Axel Honneths teori om anerkendelse samt af sociokulturel læringsteori. Realkompetencevurdering ses som et vigtigt tiltag, både for voksnes motivation til at påbegynde uddannelse og for anerkendelse af voksnes kompetencer i bredere forstand. Men det påpeges, at institutionaliseringen af realkompetencevurdering i den nye erhvervsuddannelse for voksne er sket på måder, som kan underminere det positive potentiale.

Indledning

At have en kompetencegivende uddannelse er i dag helt afgørende for at kunne opnå adgang til arbejdsmarkedet. Dertil kommer, at det moderne arbejdsmarked er under stadig forandring; arbejdspladser nedlægges, andre oprettes, og der stilles stadig nye krav til ansatte. Derfor er det en væsentlig samfundsopgave at sikre mulighederne for efter- og videreuddannelse af voksne. I erhvervsuddannelsesreformen fra 2014 har man søgt at tilpasse erhvervsuddannelserne til denne opgave, bl.a. gennem øget fokus

på realkompetencevurderinger for voksne uddannelsessøgende, således at allerede erhvervede kompetencer kan give adgang til og integreres i nye uddannelsesforløb (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015). Realkompetencevurdering er ikke i sig selv noget nyt. Ordninger og praksis har været under udvikling i en årrække, men de har endnu ikke fundet en helt hensigtsmæssig form, og på nogle punkter har erhvervsuddannelsesreformen skabt nye problemer, hvad dette angår (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, 2016, Jørgensen, 2016).

Anerkendelse af realkompetencer udfordrer den etablerede praksis og forskning inden for pædagogisk evaluering. Hvor pædagogisk evaluering som regel har kunnet tage udgangspunkt i en afgrænset og institutionaliseret ramme for uddannelse og undervisning og har kunnet fokusere på, hvordan læring inden for denne ramme skulle understøttes eller vurderes, så betyder anerkendelse af realkompetencer, at læring og kompetencer erhvervet i forskellige praksissammenhænge skal dokumenteres og vurderes med henblik på videreførelse inden for et skoleforløb. Her indebærer evalueringen en genbeskrivelse og revurdering af viden og kompetence i forhold til en ny sammenhæng med andre principper.

I denne artikel beskriver og diskuterer vi rammer og praksis for anerkendelse af realkompetencer inden for erhvervsuddannelse for voksne. Vi trækker på eksisterende viden og empirisk forskning inden for feltet. I forlængelse heraf fremlægger vi en teoretisk forståelse af anerkendelse og dens rolle i nutidens samfund, og vi diskuterer – med inddragelse af international forskning – mulige konsekvenser for realkompetencevurdering. Vi påpeger også nogle begrænsninger i den måde, hvorpå realkompetencevurdering

er blevet institutionaliseret i de nye voksenforløb inden for erhvervsuddannelserne.

Voksenuddannelse og realkompetence

Når voksne mennesker indleder et uddannelsesforløb, kan årsagerne være mange forskellige. Nogle har måske omfattende erhvervs erfaring, men ønsker at kvalificere sig yderligere for at kunne varetage nye arbejdsfunktioner, enten af egen drift eller efter krav fra en arbejdsgiver. For nogle kan ledighed eller sygdom betyde, at de må omskoles eller opkvalificeres til nye typer erhverv. Personer, der i voksenlivet søger erhvervsrettet uddannelse, har således ofte været i beskæftigelse gennem en årrække og besidder en række erhvervsrelevante erfaringer og kompetencer. At kunne bygge en ny uddannelse på anerkendelse af allerede erhvervede kompetencer kan spille en væsentlig og positiv rolle for studerendes motivation for deltagelse i uddannelsesforløb (se fx Hauch & Jørgensen, 2008, s. 4). Uddannelsespolitisk kan det også bidrage til at give kortuddannede adgang til uddannelsesressourcer og dermed imødekomme ønsker om en mere retfærdig fordeling af uddannelsesressourcerne, hvilket ikke mindst fagbevægelsen har fremført behovet for. Set fra et økonomisk synspunkt kan det også betyde, at samfundet kan spare, og at uddannelsesforløb kan gennemføres hurtigere, til glæde for den studerende og for arbejdsmarkedet.

Politisk er der derfor også stor interesse for udvikling af ordninger og praksis for, at uddannelsessystemer kan anerkende og bygge videre på de kompetencer, som voksne uddannelsessøgende bringer med sig, når de starter på et nyt uddannelsesforløb. Denne interesse afspejler sig i mange landes uddannelsespolitikker (Geiger m.fl., 2011). EU's forskellige organer har også et fokus på dette (Bjørnavold, 2000), især siden vedtagelsen af Lissabonstrategien, som betød et gennembrud for EU's engagement i uddannelsesspørgsmål og ikke mindst i livslang læring.

I Danmark blev rammerne for realkompetencevurdering (RKV) præciseret i lovgivning for voksenuddannelse i løbet af 2006 og 2007 (Hauch & Jørgensen, 2008). Forud for dette lå flere års arbejde med emnet. I en fælles redegørelse til Folketinget fra Undervisningsministeriet, Videnskabsministeriet, Kulturministeriet og Økonomiministeriet blev begrebet defineret således:



Realkompetence omfatter en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer. Det gælder, uanset om de er erhvervet i det formelle uddannelsessystem eller i arbejdslivet, når vi lærer på jobbet eller deltager i virksomhedsintern medarbejderuddannelse. Det kan også være, når vi inden for folkeoplysningen gennemfører et højskoleophold og derigennem får personlige og sociale kompetencer, når vi tager et pc-kursus på aftenskole eller deltager i foreningslivets forskellige aktiviteter, fx som aktiv frivillig i en hjælpeorganisation.

(Undervisningsministeriet m.fl., 2004, s. 6)

I redegørelsens forord understregede de fire ministre, at "Anerkendelse af realkompetence handler om at sætte det enkelte menneskes samlede kompetencer i centrum" (Undervisningsministeriet m.fl., 2004, s. 3). Men undersøgelser peger i retning af, at det at udvikle en velfungerende praksis – i forhold til både gennemførelsen af selve vurderingen og anvendelsen af den i uddannelsesforløbene – har været udfordrende og kræver yderligere udvikling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 46). Det kan også ses som udtryk for, at der indgår forskellige elementer – på den ene side de uddannelsessøgendes behov og ønsker, skolernes institutionelle og økonomiske eksistensbetingelser samt uddannelsespolitiske ønsker om social retfærdighed og på den anden side økonomisering med uddannelsesressourcerne. Disse interesser er ikke lette at forene og "det enkelte menneskes samlede kompetencer" kommer ikke altid i centrum.

Realkompetence og erhvervsuddannelse

Vurdering af forudgående læring og kompetence blev institutionaliseret i det danske uddannelsessystem med "Lov om erhvervsrettet grunduddannelse og videregående uddannelse" (videreuddannelsessystemet) i år 2000. Loven udmøntede det såkaldte parallelle kompetencesystem ud fra et princip om, at voksne på alle niveauer af kompetencegivende uddannelse skulle have mulighed for at gennemføre en uddannelse på deltid og på grundlag af de faglige kompetencer, som den enkelte i forvejen havde erhvervet sig. Uddannelserne i det parallelle kompetencesystem forudsatte nogle års relevant erhvervs erfaring, og denne erfaring blev indregnet i uddannelsesforløbet, således at om-

fanget af institutionaliseret uddannelses var mindre end i det ordinære uddannelsessystem. På det højeste niveau, svarende til universiteternes kandidatuddannelser, blev fx indført masteruddannelser. På niveauet for erhvervsuddannelser blev indført Grunduddannelse for Voksne (GVU), med det formål at ufaglærte voksne med erhvervs erfaring kan få en erhvervsuddannelse. GVU havde dog svært ved at slå igennem. En kortlægning gennemført i 2007 konkluderede, at " Søgningen til GVU er meget lille og ikke i fremgang" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 9). Som årsager blev der bl.a. peget på, at virksomhederne havde begrænset kendskab til ordningen, at skoler og jobcentre gjorde for lidt for at udbrede kendskabet, men også, at ordningen ikke forudsatte en uddannelsesaftale med en virksomhed, hvilket gjorde, at både uddannelsessøgende og flere af erhvervsuddannelsernes faglige udvalg foretrak andre ordninger (ibid., s. 89).

Med den reform af erhvervsuddannelserne, som blev vedtaget i 2014, er GVU blevet afskaffet og afløst af Erhvervsuddannelse for Voksne (euv). Der er ikke tale om en selvstændig uddannelse, men om voksenforløb inden for erhvervsuddannelser og ved erhvervsskoler. Euv tager højde for nye elementer i erhvervsuddannelserne, herunder indførelse af adgangskrav i form af karakterer og opdelingen af grundforløbet i to dele, men bygger grundlæggende på samme principper som GVU.

Med indførelsen af euv er det blevet et krav, at alle voksne på 25 år eller derover starter deres erhvervsuddannelse med en RKV. Vurderingen skal afgøre, om den voksne kan optages på den søgte erhvervsuddannelse, men den skal også bidrage til at afgøre, om uddannelsen skal afkortes og i givet fald hvordan. Ansøgerne, som optages på euv, fordeles på tre uddannelsesveje: Euv1 er for voksne med mindst to års relevant erhvervs erfaring. Dette spor rummer ikke grundforløb og praktik, og hovedforløbet er afkortet. Euv2 er for voksne med mindre end to års relevant erhvervs erfaring. Disse voksne kan deltage i grundforløbets anden del, i et afkortet praktikforløb og i et hovedforløb, der ligeledes er afkortet. Euv3 er for voksne uden relevant erhvervs erfaring og uden forudgående uddannelse. Dette forløb svarer i omfang og varighed til det "normale" eud-forløb, dog med den forskel, at de voksne ikke kan deltage i første del af grundforløbet. Som det fremgår, er der lagt vægt på, at de voksnes uddannelsesforløb ikke må blive længere end nødvendigt.

Praksis for RKV på erhvervsuddannelsernes område er især blevet undersøgt af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). I den ovenfor nævnte undersøgelse af GVU fandt man, at der

primært indgik fire elementer i erhvervsskolernes arbejde med RKV: skriftlig dokumentation, kompetencevurderings samtale, test (fx af færdigheder i sprog, matematik eller it) og praktisk afklaringsforløb, gennemført over nogle dage. Undersøgelsen viste, at der var store forskelle på, hvordan skolerne greb vurderingerne an, og at der fandtes "ingen udbredt tendens til, at der findes en nedskrevet, eksplicit procedure" (Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 54). Evalueringsgruppen anbefalede, at Undervisningsministeriet fik udarbejdet fælles, ensartede afklaringsredskaber og systematikker, så skolerne fik samme grundlag for at vurdere realkompetencer.

I forbindelse med erhvervsuddannelsesreformen har EVA gennemført nye undersøgelser af arbejdet med RKV (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015; 2016). Undersøgelsen viser, at arbejdet med RKV har nået en forholdsvis høj grad af formalisering på skolerne, hvor 70 pct. af respondenterne svarer, at de på skolen har nedskrevne regler, vejledninger mv. vedrørende RKV. Hertil kommer, at 86 pct. svarer, at de på skolen har en eller flere personer, der er særligt ansvarlige for at koordinere RKV-indsatsen på skolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2015, s. 10). Disse personer er oftest vejledere, men kan også være faglærere eller ledere. Undersøgelsen identificerer en række forskellige redskaber og arbejdsværktøjer, som skolerne bruger til at vurdere elevernes kompetencer:

- Samtaler
- Dokumentation, herunder uddannelsesbeviser
- Logbøger og lignende til selvevaluering og/eller dokumentation
- Praktisk afprøvning
- Skriftlige tests
- Tjeklister med hensyn til faglige mål, herunder konkretisering af faglige mål
- Vurdering fra tidligere/nuværende arbejdsgiver med hensyn til elevens kompetencer.

Skolerne anvender altid samtaler og dokumentation, og derudover er især tjeklister med hensyn til faglige mål og vurderinger fra tidligere/nuværende arbejdsgivere benyttede redskaber på størstedelen af skolerne, mens logbøger og lignende kun anvendes af et mindre antal skoler.

En tidligere undersøgelse tyder dog på, at der trods denne formalisering kan være problemer i vurderingspraksis. Det beskrives fx, hvordan nogle skoler har oplevet, "... at elever kom med GVU-planer, som var stort set uforklarlige i forhold

til de kompetencer, eleven reelt havde ifølge skolen” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 29).

Undersøgelserne synes dermed at vise, at selv om man gennem årene har fået systematiseret en praksis knyttet til selve vurderingsprocessen, er der fortsat behov for at diskutere og udvikle både denne praksis og anvendelsen af vurderingerne i forhold til uddannelsesforløbet.

Forudsætninger for anerkendelse

Det er bredt anerkendt, at det at opnå og opleve anerkendelse af erhvervede kompetencer spiller en væsentlig og positiv rolle for voksne ved påbegyndelsen af nye uddannelsesforløb. Det bekræftes også af danske undersøgelser af arbejdet med RKV. I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2007) konkluderer man således:



Deltagerne giver ofte udtryk for stolthed og personlig tilfredsstillelse over at have gennemført et GUV-forløb, og mange er undervejs i forløbet blevet overraskede over, at de kan mere, end de troede. Både uddannelsesinstitutionerne, virksomhederne og deltagerne selv beretter om, at GUV bidrager til et personligt løft. Som en af deltagerne udtaler i et af interviewene: 'Jeg har fået meget ud af forløbet personligt – især viden om, at jeg kan'

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 83)

I den internationale forskning om realkompetencevurdering har flere forskere søgt at perspektivere og uddybe anerkendelsesbegrebet ved at inddrage Axel Honneths teori (Honneth, 2006). Honneths teori bygger på en omfattende diagnose af vilkårene for menneskers eksistens i moderne samfund, og han henter argumenter både fra filosofi, psykologi og sociologi. Han tager udgangspunkt i Hegels tidlige filosofi og Meads socialpsykologi og fremhæver, at begge ser menneskers gensidige anerkendelse som den centrale mekanisme i udviklingen af både individuel identitet og forpligtende fællesskab. ”Menneskelige subjekter opnår nemlig kun et intakt selvforhold i kraft af at se sig selv bekræftet eller anerkendt på grund af værdien af bestemte egenskaber eller rettigheder” (Honneth, 2003, s. 92).

Anerkendelse har forskellige rammer og former. Honneth skelner mellem tre typer: kærlighed, ret og solidaritet.

Kærligheden er den tætte følelsesmæssige sammenhæng og opmærksomhed, som typisk findes i erotiske partnerskaber, tætte venskaber og mellem forældre og børn. Evnen til kærlighed finder han grundlæggende forankret i den tidlige interaktion mellem mor og barn, nærmere bestemt i den situation, hvor de første måneders oplevelse af sammen-smeltning brydes, og hvor skuffelsen over adskillelsen om-dannes til en anerkendelse af moderen som en selvstændig, men stadig elsket person. Kærlighedens anerkendelse støtter menneskers udvikling og selvtillid.

Den retlige anerkendelse handler om at blive mødt som et autonomt og respekteret menneske, hvilket samtidig styrker samfundet som fællesskab. ”Gennem erfaringen af den retlige anerkendelse er et subjekt i stand til at betragte sig selv som en person, der sammen med de øvrige samfundsmedlemmer har den egenskab, som gør det muligt at deltage i en diskursiv beslutningsproces” (Honneth, 2006, s. 162). Udvikling af lige rettigheder er et væsentlig led i den retlige anerkendelse.

Solidaritet handler om at blive værdsat i det sociale fællesskab. Hvor den retlige anerkendelse fokuserer på rettigheder og lighed, er solidaritet et spørgsmål om at blive anerkendt for sine særlige egenskaber eller bidrag inden for et differentieret socialt fællesskab. ”Man kan kun føle sig ’værdifuld’, når man føler sig anerkendt med hensyn til de præstationer, man ikke forskelsløst deler med andre” (Honneth, 2006, s. 168). Der er tale om en social solidaritet, der anerkender personer som unikke medlemmer af et fællesskab.

Honneth ser det som vigtigt, at der i samfundet er en balance mellem rammerne for kærlig, retlig og solidarisk anerkendelse. I et af sine nyeste arbejder kritiserer han den socialistiske tradition for at fokusere alt for entydigt på forholdene i den økonomiske sfære og nødvendigheden af at forandre dem – og dermed at forsømme sikringen af rammerne for både kærlighed og demokratisk politik (Honneth, 2015, s. 126-27).

Med Honneths begreber kan realkompetencevurdering ses som et initiativ, der styrker den samfundsmæssige anerkendelse af arbejdsbaseret kompetence og identitet. Arbejdsidentiteten kan i et vist omfang omfatte kærlig anerkendelse (fra tætte samarbejdspartnere og fra familie), men normalt henter den især solidarisk anerkendelse. Med realkompetencevurdering opnår arbejdsidentiteten

også en grad af retlig anerkendelse, som styrker dens sammenhæng med samfundets politiske fællesskab. Anerkendt realkompetence indgår i medborgerskab.

RKV og anerkendelse

Honneths begreber kan således synliggøre det bredere samfundsmæssige perspektiv i arbejdet med realkompetencevurdering og kan dermed også fungere som forståelsesramme og inspiration for arbejdet med RKV (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 362).

Set i et læringsperspektiv kan forståelsen af anerkendelse af kompetence yderligere underbygges med inddragelse af sociokulturelle læringsteorier. Disse betoner dels læring som noget, der udvikler sig i samspillet med andre i de arbejds- og/eller læringsfællesskaber, vi tilhører (fx Wenger, 2004), dels betoner de betydningen af at forstå kompetencer som noget relationelt, som dermed er forbundet med spørgsmål om identitet og subjektivitet (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 353; Hamer, 2011). En sådan tilgang aktualiserer den anerkendelse, der ideelt set kan knytte sig til vurdering af realkompetence og begrunder denne teoretisk, og den kan samtidig perspektivere vurderingen som vigtigt element i processen med at opnå adgang til læringsfællesskaber og deltagelse i disse (Sandberg & Kubiak, 2013, s. 354).

Anerkendelsesperspektivet peger samtidig på, at vurderingen må være en tovejsproces; altså en proces, som både involverer evaluatoren og den, der evalueres, hvis baggrund, oplevelser og vurderinger skal inddrages, sådan at der udvikles en gensidig forståelse (Hamer, 2011). Anerkendelse, både i den retlige og den solidariske sfære, kræver netop denne gensidighed. Undersøgelser af RKV giver mange eksempler på betydningen af dette, fx som beskrevet af en evaluator i nedenstående citat:



Nogle sætter deres lys vældigt meget under en skæppe og kan stort set ingenting, og andre kan alt. Så der har vi valgt at sige, at det tager vi face-to-face med dem. (...)

Så var det faktisk smartere at tage en samtale på baggrund af det, de har skrevet. De er vældigt gode i "Min Kompetencemappe" til at skrive ned, hvad de præcist har arbejdet med og hvor længe og hvordan

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2014, s. 45)

Tilstedeværelsen af en evaluator, som repræsenterer institutionen, men samtidig kan indgå i dialog med den uddannelsessøgende, styrker muligheden for en reel vurdering og dermed anerkendelse.

Ud over de problemstillinger, der knytter sig til selve vurderingen, kan der dog også peges på vanskeligheder af pædagogisk-didaktisk karakter, som netop kan forstås på den ovenfor beskrevne teoretiske baggrund. Det fremgår fx af nedenstående kort beskrevne case fra en af de nævnte undersøgelser:

"CASE: Mand i midten af 30'erne, der har haft en række forskellige job, senest en årrække som lagerarbejder, og tager logistikassistentuddannelsen som GUV.

Han arbejder ved forsvaret og har kontrakt med militæret. Her får alle i hans stilling tilbudt en uddannelse, når de er over 25 og har arbejdet i stillingen i mindst to år. Hans primære motivation var at få en uddannelse, men han ville også gerne have mere i løn, hvilket man får når man bliver faglært. (...)

Kompetencevurderingen var ikke som forventet, idet han havde regnet med at få planlagt et individuelt forløb. Men alle blev vurderet til at have de kompetencer, der skulle til for at få merit, og derefter fik alle en ens uddannelsesplan udleveret.

Det var svært at skulle gå i skole igen. Han var ikke vant til den nye undervisningsform med gruppe- og projektarbejde. Det var også svært at skulle finde informationer på nettet selv, men han lærte det hurtigt. Fagligt lærte han, hvordan tingene foregik i det civile. Han lærte meget nyt og havde mange ahaoplevelser. Han følte dog ikke, at det passede med hans hverdag inden for forsvaret. Han gennemførte uddannelsen uden problemer, men er i dag skuffet over slet ikke at få lejlighed til at anvende sine ny erhvervede kompetencer. Han har allerede glemt mange af dem, men føler dog, at han står bedre rustet, hvis han skulle søge job i det civile"

(Danmarks Evalueringsinstitut, 2007, s. 35.)

Når alle får en ens uddannelsesplan udleveret, signalerer det en retlig anerkendelse, men ikke en samtidig solidarisk anerkendelse af den særlige kompetence, som manden møder uddannelsessystemet med. Det er en skuffelse og styrker ikke motivationen. Samtidig oplever han det som vanskeligt

at skulle starte på en uddannelse igen; han har skullet integreres i et nyt læringsfællesskab med nye arbejdsformer. Alligevel har han lært nyt og gennemført uddannelsen; men hans daglige arbejde giver kun i begrænset omfang lejlighed til at anvende den nye viden, og han oplever således ikke anerkendelse af sine nye kompetencer på sin arbejdsplads. Eksemplet peger på den begrænsning, som ligger i, at den retlige anerkendelse primært gælder inden for den offentlige sfære – herunder uddannelsessystemet – mens den inden for arbejdslivet kun i begrænset omfang kan understøtte en solidarisk anerkendelse.

RKV kan som udgangspunkt spille en vigtig og positiv rolle for voksnes beslutning om at påbegynde en uddannelse og for at fastholde motivationen frem gennem uddannelsesforløbet; men der er pædagogisk-didaktiske udfordringer i at anvende resultatet af RKV konstruktivt i undervisning og læring (Wahlgren & Aarkrog, 2014). På dette område er det vort indtryk, at praksis er forholdsvis uafklaret, og at der er behov for refleksion over, hvordan RKV kan inddrages i uddannelsesforløbene. Man kan med fordel skelne mellem to måder at gøre dette på, nemlig dels ved at underviserne på et givet forløb får generel dokumentation af vurderingerne (men ikke nødvendigvis af de enkelte vurderinger), og dels ved at deltagerne selv kan bruge den indsigt, vurderingen har givet, i deres læreprocesser. Begge dele kræver, at skolerne arbejde med RKV udvikles fra at være en administrativ praksis til i højere grad at dokumentere og anerkende kompetencer på en måde, som understøtter undervisning og læring. I forhold til de enkelte studerende kræver dette også en højere grad af gensidighed i vurderingsprocessen.

Som tidligere nævnt skal RKV i erhvervsuddannelsernes voksenforløb også tjene til at vurdere, hvor lange forløbene skal være. Det kan begrundes med hensynet til, at folk med reelle kompetencer ikke skal besværes med for lange uddannelsesforløb, men det udtrykker selvsagt også statens bestræbelse for at spare på uddannelsesressourcerne. I praksis giver det en række problemer (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016). Opdelingen i tre forskellige spor inden for euv kombineret med forskellige forløb inden for hvert spor gør det vanskeligt for skolerne at etablere sammenhængende lærings- og undervisningsmiljøer for de voksne. For de enkelte uddannelsessøgende bliver det sværere at vurdere, om de skal satse på en uddannelse, når de ikke kender uddannelsens længde, før deres RKV er gennemført i starten af forløbet. Eftersom RKV med reformen blev gjort til den indledende del af uddannelsen, betød gennemførelse af RKV mindre tid til gennemførelse af det faglige uddannelsesforløb. Dette har formodentlig været medvirkende til, at

der under den nye ordning helt overvejende er blevet gennemført meget korte RKV'er. Ved de 20 uddannelser med størst RKV-aktivitet i perioden 2015-16 blev 75 pct. af RKV'er gennemført på én dag, og i mange tilfælde indgik der ikke samtaler (Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, s. 30-31). Der er nu foretaget den ændring, at RKV gennemføres som enkeltfag før påbegyndelsen af uddannelsesforløbet. Det kan måske til en vis grad afbøde de nævnte problemer; men udviklingen viser, hvordan en uddannelsespolitik fokuseret på økonomisering kan underminere den retlige og solidariske anerkendelse af arbejdskompetencer, som vurdering af realkompetencer potentielt bidrager til.

Afslutning

Realkompetencevurderingerne er et væsentligt element i den fortsatte udvikling af uddannelse rettet mod voksne, der af forskellige årsager endnu ikke har opnået en kompetencegivende uddannelse, eller som får behov for efteruddannelse. Dette kan forstås og begrundes med inddragelse af Honneths teori om anerkendelse og den pædagogiske forskning, den har inspireret, samt sociokulturel teori om læring. Imidlertid fremgår det, at det samtidig er en praksis, hvor forskellige elementer og interesser ikke altid spiller sammen, og hvor der er behov for yderligere udvikling. I forhold til dette arbejde finder vi det vigtigt at fastholde, at realkompetencevurderingen ikke blot skal føre til en afslutning af, om personen skal optages på et uddannelsesforløb, og hvorvidt forløbet skal afkortes. Vurderingen skal give personen en reel og nuanceret dokumentation af kompetencer, som også kan bruges praktisk i pædagogikken og undervisningen. Vi har forsøgt at argumentere for, at dette netop forudsætter en reelt anerkendende tilgang.

Litteratur

Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office. (Cedefop reference series).

Danmarks Evalueringsinstitut (2007). *Grunduddannelse for Voksne (GVU)*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014). *Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne. En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Merit og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2016). *Status over den nye erhvervsuddannelse for voksne. Notat om de første erfaringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Geiger, E. (red.), Ehlers, S., Wärvik, G.-B. & Larsen, A. (2011). *Effektive strategier for livslang læring i de nordiske lande*. Nordisk Ministerråd, TemaNord 2011:561.

Hamer, J. (2011). *An Ontology of RPL: Improving Non-traditional Learners' Access to the Recognition of Prior Learning Through a Philosophy of Recognition*. *Studies in Continuing Education* 34(2): 113-127.

Hauch, A. & Jørgensen, J. R. (2008). *Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse – en håndbog*. Undervisningsministeriets håndbogsserie, nr. 3, 2008.

Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, A. (2015). *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.

Jørgensen, C.H. (2016). *Reformen af erhvervsuddannelserne – en gang til, forfra og om igen*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, under udgivelse.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2015). *Erhvervsuddannelse for voksne (euv)*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Sandberg, F. & Kubiak, C. (2013). *Recognition of prior learning, self realisation and identity within Axel Honneths theory of recognition*, *Studies in Continuing Education*, 35:3, 351-365.

Undervisningsministeriet (2004). *Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. Redegørelse til Folketinget*. November 2004. København: Uddannelsesstyrelsen.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2014). *Fra ufaglært til faglært – Realkompetence og pædagogik*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber – Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.