

Steffen Hartje
John Steen Johansen

Grundbog i vejledning og kompetenceafklaring

FRITID & SAMFUND

Steffen Hartje
John Steen Johansen

Grundbog i vejledning og kompetenceafklaring

Fritid & Samfunds Forlag

GRUNDBOG I VEJLEDNING OG KOMPETENCEAFKLARING

© Steffen Hartje, John Steen Johansen og Fritid & Samfunds Forlag 2006

Forlagsredaktion

Steffen Hartje

Grafisk tilrettelægning og layout

Fritid & Samfunds Forlag

Illustrationer

Illustrationerne på siderne 58, 73, 74 og 75 er udarbejdet og stillet til rådighed af
Kompetencehuset i Roskilde

Sats og tryk

Sat med Minion og Meta og trykt hos AKA-PRINT A/S, Århus

1. udgave, 1. oplag januar 2006

Oplag

2.500

ISBN 87-90589-04-1

Alle rettigheder forbeholdes. Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med Copy-Dan og kun inden for de i aftalen nævnte rammer. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelse.

Udgivet med støtte fra Dansk Folkeoplysnings Samråd

Kontakt- og distributionsadresse

Fritid & Samfunds Forlag

Skt. Nicolaus Gade 2, 8000 Århus C

Tlf.: 86 18 26 27

www.folkeoplysning.dk

Indhold

Forord

Indledning 8

1. DEL BAGGRUND

Kapitel 1

Baggrunden for interessen for kompetenceudvikling og -afklaring 11

Kompetenceudvikling som en del af målsætningen for livslang læring 12

Uddannelse og erhvervsuddannelse frem mod 2010 15

Implementeringen af livslang læring i Danmark 17

Behovet for kompetenceafklaring på nationalt plan 18

Kapitel 2

Hvordan kan afklaring af uformelle kompetencer foregå? 22

2. DEL KOMPETENCEAFKLARING

Kapitel 3

Hvordan kan man foretage en kompetenceafklaring? 26

Vejledningsbegrebet 26

Formidlingsorienteret vejledning 27

Procesorienteret vejledning 28

Gestaltorienteret vejledning 29

Kritisk orienteret vejledning 30

Konstruktivistisk vejledning 31

Systemisk vejledning 32

Multikulturel vejledning 34

Kapitel 4

Tilgrænsende områder til vejledningsbegrebet 36

Supervision 36

Konsultation 37

Coaching 37

| | |
|---|----|
| Kapitel 5 | |
| <i>Vejledningsmodel til kompetenceafklaring</i> | 39 |
| Fase 1. Før vejledningsforløbet starter | 39 |
| Fase 2. Gennemførelsen af selve vejledningsforløbet | 42 |
| Fase 3. Evalueringsfasen | 44 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| Kapitel 6 | |
| <i>Metoder i vejledningsprocessen</i> | 45 |

| | |
|---------------------------|----|
| Kapitel 7 | |
| <i>Vejledning og etik</i> | 48 |

3. DEL PRAKSIS

| | |
|---|----|
| Kapitel 8 | |
| <i>Et eksempel på hvordan man kan arbejde med kompetenceafklaring i praksis</i> | 52 |
| OECD's DeSeCo-rapport og det nationale kompetenceregnskab | 54 |
| Kompetencemappen | 55 |
| Diskussion af den grafikbaserede del af kompetenceprofilen | 59 |

| | |
|------------------|----|
| Kapitel 9 | |
| <i>Interview</i> | 66 |

| | |
|---------------------------------|----|
| Kapitel 10 | |
| <i>Afsluttende bemærkninger</i> | 71 |

| | |
|-------------------------|----|
| Bilag | |
| <i>Kompetencemappen</i> | 72 |

| | |
|-------------------|----|
| <i>Litteratur</i> | 76 |
|-------------------|----|

| | |
|--------------------------|----|
| <i>Bogens forfattere</i> | 78 |
|--------------------------|----|

Forord

Formålet med denne publikation er at formulere nogle bud på, hvordan man kan afklare og dokumentere uformelle kompetencer. En forudsætning for kvaliteten af en sådan afklaring er, at den foretages i dialog med en kompetent vejleder. Vi har derfor valgt at sætte et særligt fokus på vejlederens opgaver i kompetenceafklaringsprocessen.

Bogens primære målgruppe er alle, der skal arbejde med kompetenceafklaring på virksomhedsniveau, inden for voksenundervisningen samt i foreningslivet.

*Steffen Hartje &
John Steen Johansen
Januar 2006*

Indledning

Kompetenceudvikling er på godt og ondt et af tidens mantra. Uanset hvor man befinder sig i arbejdslivet eller i uddannelsessystemet, bliver der talt om behovet for kompetencetilegnelse og nødvendigheden af, at vi alle livet igennem tilegner os nye kompetencer for at kunne fungere i „vidensøkonomien“.

I værste fald kan jagten på nye kompetencer føre til stress, samt at en stadig større befolkningsgruppe bliver hægtet af arbejdsmarkedet, fordi de ikke opfylder kravene om fleksibilitet, personlig involvering og konstant kompetenceudvikling.

Den øgede fokusering på kompetencebegrebet forstået som et begreb, der er bredere end kvalifikationsbegrebet, fordi det også indbefatter en vis grad af personlig involvering, har også haft nogle positive konsekvenser.

Der er en tiltagende forståelse for, at læring og kompetencetilegnelse ikke er noget, der kun foregår i det formelt kompetencegivende uddannelsessystem, men at det foregår inden for alle livsområder – i fritidslivet, på arbejdspladsen, på ferierejser m.m.

Interessen for kompetencebegrebet medfører derved et opgør med den traditionelle uddannelsestænkning, der næsten udelukkende forbinder læring med noget, der foregår i uddannelsessystemet og som bliver kontrolleret gennem læsning af et bestemt pensum med efterfølgende eksamen.

Hvis den form for læring og undervisning, der eksempelvis foregår på en arbejdsplads, eller i folkeoplysningen og foreningslivet, er lige så givende som den, der foregår i det formelle uddannelsessystem, er der behov for, at man kan få en formel godkendelse (akkreditering) for nogle af disse uformelle kompetencer uden at skulle deltage i et uddannelsesforløb.

Behovet for at få dokumenteret uformelle kompetencer kan også rette sig imod jobsøgning eller mod en virksomheds behov for at lave et „vidensregnskab“.

Bogen er et resultat af et projekt, der har fået støtte fra Dansk Folkeoplysnings Samråd, og som har haft til formål at opstille en model for, hvordan vejledningsopgaven i forbindelse med dokumentation af uformelle kompetencer kan gennemføres.

Netop vejledningsopgaven har en meget central betydning, når de uformelle kompetencer skal dokumenteres, fordi selve dokumentationen i høj grad drejer sig om hjælp til selvhjælp. Det er den vejledningsøgende, der selv skal tage initiativet til og være den udfarende kraft i det forløb, der skal dokumentere gyldigheden af hans uformelle kompetencer. Med- og modspil til denne opgave kan han få af en eller flere vejledere, der kender formålet med forløbet, og som kan stille „de rigtige spørgsmål“ i processen.

Bogen giver nogle bud på, hvordan vejledningsopgaven i forbindelse med kompetenceafklaring kan gribes an ved at gennemgå forskellige vejledningsteorier og -metoder. Desuden opstilles en faseopdelt model for, hvordan en vejledningsmodel til kompetenceafklaring kan se ud.

I den sidste del gennemgås og analyseres et konkret eksempel på en vejledningsmodel og en vejledningspraksis. Det drejer sig om to forløb, der har fundet sted hos Kompetencehuset i Roskilde. I forbindelse hermed takker vi forstander Søren Åkjær og projektudvikler Peder Malskær for deres bidrag til projektet.

1. DEL

BAGGRUND

Baggrunden for interessen for kompetenceudvikling og -afklaring

Den stærkt stigende politiske interesse for kompetenceudvikling har sin rod i en ny forståelse af begrebet „livslang læring“. Ved relanceringen af begrebet i begyndelsen af 1970'erne var det en vision om, at alle voksne borgere skulle have ret til, efter behov og eget valg, at deltage i voksenundervisning hele livet igennem.

I det sidste årti er denne forståelse af begrebet langsomt blevet ændret, i takt med at spørgsmålet om arbejdskraftens uddannelsesniveau er kommet til at fylde mere og mere på den politiske dagsorden. Fra at være en vision om en uddannelsesret er det blevet en del af et politisk program, der skal sikre en mere rationel udnyttelse af de resurser, der er afsat til uddannelsesformål, og som skal udvikle de kompetencer, der er behov for i et videnssamfund.

I denne forståelse af livslang læring er det i høj grad økonomisk vækst og erhvervs kvalificering, der sætter dagsordenen for uddannelsestænkningen. Uddannelsesinvesteringerne bliver i denne optik et værktøj, der skal løse nogle af samfundets vigtigste problemer – konkurrenceevne, arbejdskraftens fleksibilitet, udviklingen af kreativitet, integration, udviklingen af aktivt medborgerskab m.m.

Med den nye forståelse af livslang læring ændres den voksenpædagogiske praksis også i den forstand, at den bliver påvirket af den organisations- og ledelsestænkning, der kendes fra konsulentarbejdet inden for det private erhvervsliv og den offentlige sektor. Det er ikke mere voksenundervisningsområdet, der selv sætter dagsordenen for den pædagogiske praksis, men en udefra styret politisk og økonomisk diskurs.

Den nye forståelse for livslang læring kan begrænse den voksenpædagogiske praksis gennem dens fokusering på arbejdspladslæring og på økonomiske styring, hvor alt skal kunne måles. Den rummer

samtidig også muligheden for, at der kan ske en fornyelse af voksenuddannelsestænkningen, fordi den ophæver det kompetencegivende uddannelsessystems monopol på læring gennem dens erkendelse af, at læring og undervisning ikke er bundet til bestemte rum, men kan foregå overalt i samfundet.

Den tematiserer desuden, at læring er blevet et grundlæggende vilkår i alle livssammenhænge, og at der er ved at ske nogle grundlæggende samfundsforandringer, der kræver, at andre aktører end politikere og økonomer formulerer visioner om, hvad læring er i det 21. århundrede.

KOMPETENCEUDVIKLING SOM EN DEL AF MÅLSÆTNINGEN FOR LIVSLANG LÆRING

I det følgende afsnit er der en uddybende beskrivelse af, hvordan begrebet livslang læring har ændret sig, og hvilke muligheder der ligger implicit i den nye forståelse heraf. Den ændrede opfattelse af begrebet kommer tydeligt til udtryk i EU-Kommissionens beskrivelse af begrebet i 2000, hvor det påpeges, at:

„Livslang læring skal ikke længere blot ses som et enkelt begreb i forbindelse med uddannelse; det skal udvikles til at blive det vejledende princip for udbydelse af og deltagelse i enhver læringsmæssig sammenhæng.“⁽¹⁾

Det uddannelsespolitiske mål om retten til livslang læring bliver hermed bredt ud til ikke kun at omfatte uddannelse inden for uddannelsessystemet, men gøres til det overordnede vejledende princip for udbydelse af uddannelse og deltagelse i enhver læringsmæssig sammenhæng. Dermed tydeliggør formuleringen også det generelle skift, der er ved at ske, i og med at det politiske fokus bliver flyttet fra uddannelse og undervisning til læring og kompetenceudvikling.

At livslang læring udråbes til det vejledende princip, kan ses som udtryk for, at arbejdskraftens kompetencer er blevet et afgørende parameter for virksomhedernes konkurrenceevne, samt at viden forældes hurtigt og derved kræver en konstant opdatering. Desuden medfører den teknologiske udvikling også, at det er nødvendigt for borgerne i den rigeste del af verden konstant at udvikle de personlige resurser for at kunne deltage i det samfundsmæssige liv som aktive medborgere. Ældre medborgere ser sig eksempelvis nødsaget til at lære at bruge it-teknologien for at kunne kommunikere med familie og

venner samt at kunne modtage relevante informationer fra de offentlige forvaltninger.

På EU-topmødet i Lissabon i marts 2000 blev styrkelsen af borgernes kompetencer sat på dagsordenen, og det blev understreget, at borgernes viden er Europas vigtigste aktiv. EU-Kommissionen udsendte efterfølgende, i oktober 2000, et memorandum om livslang læring. Memorandummet indledtes med en begrundelse for, hvorfor der skulle sættes handling bag de mange ord om livslang læring. Medlemslandene var enige om, at livslang læring var vigtig ud fra et demokratisk sigte og af hensyn til beskæftigelse og konkurrenceevne.

Indholdet i den nye forståelse af begrebet bygger i EU's regi således på 2 grundelementer: Hensynet til de enkelte landes konkurrenceevne, hvor det i det grånende Europa er bydende nødvendigt, at borgerne udvikler og opretholder deres beskæftigelsesegnethed, samt nødvendigheden af at udvikle et aktivt medborgerskab i medlemslandene, der bygger på den deltagende demokratiforståelse. Behovet for at udvikle sidstnævnte skal bl.a. ses i lyset af den stigende polarisering mellem forskellige befolkningsgrupper samt den tiltagende individualisering, der kan medføre, at nationernes sammenhængskraft bliver truet. Et eksempel på denne udvikling er de etniske gruppers oprør i Paris, der førte til vandalisme og voldsomme sammenstød med politiet i 2005, men også i Danmark har der kunnet iagttages tilsvarende polariseringstendenser dog i mildere form. Hvis en sådan negativ udvikling skal vendes, er der behov for, at der udvikles en demokratiforståelse, som et stort flertal af medlemslandenes borgere kan tilslutte sig, uafhængigt af hvilke kulturer og religioner de tilhører.

Det erklærede mål på topmødet var intet mindre end at skabe verdens mest konkurrencedygtige, vidensbaseret økonomi. Formålet med *Memorandum om livslang læring* var at lægge op til debat i de enkelte medlemslande og til en fælles europæisk debat om en strategi for implementering af livslang læring på individuelt og institutionelt plan i alle områder af det offentlige og private liv.²⁾

Memorandummet blev sendt til debat i Europa efter den nye åbne koordinationsmetode, der omfatter fastsættelse af europæiske retningslinjer og tidsplaner for specifikke aftalte mål, opstilling af indikatorer og benchmarks, som kan anvendes til at sammenligne god praksis med, omsætning af europæiske retningslinjer til specifikke mål og foranstaltninger, der tager hensyn til nationale og regionale forskelle,

og tilrettelæggelse af gensidige læreprocesser baseret på periodisk overvågning, evaluering og peer-review af fremskridtene.

Livslang læring defineredes i memorandummet som al målbevidst læringsaktivitet, som man løbende deltager i med henblik på at forbedre sin viden, sine færdigheder og sin kompetence.³⁾

Efter høringsrunden og med udsendelsen af *Meddelelsen fra Kommissionen: Realiseringen af et europæisk område for livslang læring* i november 2001 blev definitionen udvidet til:

„Al læringsaktivitet, som man deltager i gennem hele livet, med det formål at fremme viden, færdigheder og kompetencer set i et personligt, borgermæssigt, socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv.“⁴⁾

Fremme af aktivt medborgerskab og fremme af beskæftigelsesegnethed er lige vigtige mål i forbindelse med livslang læring, og de er indbyrdes afhængige. Det fremgår også, at det fremover bliver nødvendigt, at alle, både enkeltpersoner og organisationer, samarbejder effektivt for at gennemføre livslang læring i praksis.⁵⁾

Der opereres med 3 former for læring:

1. Formel læring, der foregår på uddannelsesinstitutioner og fører frem til eksamen.
2. Ikke-formel læring, der udbydes på arbejdspladsen og i civilsamfundets organisationer i bredeste forstand, herunder højskoler, daghøjskoler, oplysningsforbund og foreninger.
3. Uformel læring, der indgår som en naturlig del af hverdagslivet.

Ved lancering af udtrykket life-wide learning understregedes det, at læring er noget, der kan finde sted i hele livet og på alle tidspunkter – formel, ikke-formel og uformel læring supplerer hinanden.⁶⁾

I et bredere perspektiv peges der på, at samarbejde om gennemførelse af livslang læring er den bedste vej til:

- at bygge et rummeligt samfund, som tilbyder alle mennesker lige muligheder for adgang til uddannelse og læring af høj kvalitet gennem hele livet, hvori uddannelsesstilbuddet først og fremmest baseres på den enkeltes behov og krav.
- at opfordre og sætte mennesker i stand til at deltage mere aktivt i alle aspekter af det moderne liv, især det sociale og politiske liv på alle niveauer i samfundet herunder også på EU-plan.

Livslang læring udnævnes som nøglen til at sikre social integration og til opnåelse af lige muligheder for alle. I memorandummet var der udvalgt 6 nøglebudskaber med hver deres målsætning og tilhørende debatspørgsmål:

- Øget investering i menneskelige ressourcer.
- Nytænkning inden for undervisning og læring.
- Værdiansættelse af læring.
- Revurdering af vejledning og rådgivning.
- Læring tættere på borgerne.
- Nye grundlæggende færdigheder til alle.

Under nøglebudskabet om „Nye grundlæggende færdigheder til alle“ er målsætningen at garantere vedvarende adgang til læring for alle med henblik på at opnå eller forny de færdigheder, der kræves for til stadighed at sikre deltagelse i vidensamfundet. De omtalte færdigheder er it-færdigheder, fremmedsprog, teknologisk kultur, iværksætterånd og sociale færdigheder. Bortset fra it er der jo egentlig tale om relativt traditionelle færdigheder – hvorfor er de så vigtige på arbejdsmarkedet lige nu? En stor del af svaret ligger i, at arbejdsgiverne var først til at anerkende sådanne færdigheder som dynamiske og fleksible nøglefaktorer. En arbejdsstyrke, der besidder disse færdigheder, vil løbende kunne tilpasse sig skiftende krav og vilkår.

Mange af de tanker og ideer, der præsenteres i memorandummet, er blevet konkretiseret i flere af de europæiske uddannelsesprogrammer, Leonardo da Vinci, Sokrates, Grundtvig, og i samarbejdet mellem de europæiske universiteter.

UDDANNELSE OG ERHVERVSUDDANNELSE FREM MOD 2010

I 2003 vedtog og udsendte EU-Kommissionen en meddelelse med titlen *Uddannelse 2010 – Lissabon strategiens succes afhænger af hastende reformer*. Meddelelsen var et udkast til den fælles interimrapport som opfølgning på målsætningsrapporten, som Rådet og Kommissionen skulle aflevere til Det Europæiske Råds forårstopmøde i 2004. Hovedbudskabet i meddelelsen var, at medlemsstaterne – og Unionen – ikke ville kunne gennemføre målsætningerne for 2010, hvis reformtempoet ikke blev øget. Med henblik på at øge momentum i processen og sikre gennemførelsen af 2010-målsætningerne foreslog Kommissionen *Fokuserede reformer og investeringer på nøgleområder*. Hvert medlemsland skulle udarbejde nationale politiske prioriteter for investerin-

ger og reformer inden for uddannelse og erhvervsuddannelse på såvel kort som mellemlangt sigt, samt angive hvorledes den nationale indsats kunne bidrage til gennemførelsen af 2010-målsætningerne.

Som led i planen skulle livslang læring gøres til en konkret realitet og senest i 2005 skulle alle medlemsstater have defineret en national strategi for livslang læring samt en sammenhængende handlingsplan for dens implementering omfattende alle dimensioner i uddannelsessystemet, såvel formelle som uformelle. I denne plan skulle medlemsstaterne styrke indsatsen over for grupper med særlige behov. Videre hed det: Der skal senest i 2005 opnås enighed om fælles europæiske referencer og principper. Dette arbejde er allerede drøftet i eksisterende arbejdsgrupper og vedrører:

1. gennemsigtighed
2. fælles principper for anerkendelse af uformel og ikke-formel læring
3. definition af nøglekompetencer som alle skal beherske – og som skal være grundlaget for fortsat succesfuld indlæring
4. definition af kompetencer og kvalifikationer, som lærere behøver for at udføre deres nye funktioner
5. grundlæggende principper for kvalitet i relation til mobilitet.⁷⁾

Hvordan det er gået med at definere en national strategi for livslang læring og udarbejde en handlingsplan for dens implementering i de enkelte medlemsstater, kan der ikke siges noget om på nuværende tidspunkt, men der er ingen tvivl om, at det er en meget ambitiøs plan, som det kan være svært at efterleve inden for det afsatte tidsrum.

Det politiske budskab er imidlertid ikke til at tage fejl af. Gennemførelsen af den nye forståelse for begrebet livslang læring vil have en høj prioritet både i EU og i de enkelte medlemslande med den deraf følgende økonomiske prioritering. Det kan på den ene side skabe bedre vilkår for både de formelle og uformelle læringsarenaer, men kan på den anden side også medføre mere politisk kontrol med den undervisning og kompetenceudvikling, der modtager offentlige tilskud. Den relative autonomi, som uddannelsessystemet har i forhold til politisk styring, vil komme under pres, fordi en nations kompetenceniveau er afgørende for den økonomiske vækst. Ikke mindst folkeoplysningsområdet vil komme i et dilemma, fordi det på den ene side gennem

den nye bredere forståelse for, at læring foregår overalt i samfundet, har mulighed for at blive en vigtig aktør på voksenuddannelsesområdet. På den anden side kan området risikere at miste en del af sin frihed fra politisk styring ved at modtage offentlige tilskud til kompetenceudvikling og derved blive underlagt de bindinger, der følger med disse.

IMPLEMENTERINGEN AF LIVSLANG LÆRING I DANMARK

I Danmark har regeringen nedsat et Globaliseringsråd, der skal komme med nogle bud på, hvordan vi kan løse de nye udfordringer i en stadig mere globaliseret verden. Kommissoriet for rådet udtrykker den samme forståelse for nødvendigheden af kompetenceudvikling, som gør sig gældende på EU-niveau:

„Det danske samfund og den enkelte borger skal rustes bedre til at klare de udfordringer, som møder os fra en stadig mere globaliseret verden. Varer, teknologi, investeringer og arbejdspladser flytter sig hurtigere over landegrænserne. En ny arbejdsdeling mellem landene skaber vækst i den globale økonomi, men indebærer også risici. Lande, som ikke er rustet til den internationale konkurrence, vil falde bagud i velstandsudviklingen.

Og i de enkelte lande vil forskellige grupper af virksomheder og medarbejdere ikke være rustet ens til at møde de nye udfordringer og udnytte de nye muligheder. Danmark skal placere sig blandt de bedste i den globale økonomi. Målet er, at vi kan øge vores velstand og fortsat være et samfund uden store sociale og økonomiske skel.

Det stiller krav til det danske samfund og til den enkelte dansker. Vores velstand afhænger i stigende grad af vores evne til at konkurrere på ny viden og nye ideer, som anvendes til produktion og nye arbejdspladser med en høj værditilvækst. (...)

Vi skal samtidigt skabe gode job til alle, så vi ikke får et dansk samfund i to dele: En elite, der kan klare det hele, og en restgruppe, der hele tiden er udsat for stor ledighedsrisiko og sociale problemer. Vi skal derfor have et generelt løft i uddannelse og kompetencer, så vi ikke får et arbejdsmarked i to hastigheder. Disse udfordringer kræver vilje til fornyelse. Vi skal omprioritere, omstille os og ændre på utidssvarende strukturer og systemer. Det er en fornyelses- og omstillingsproces, som forudsætter aktiv medvirken fra det offentlige, vore virksomheder, den enkelte borger og medarbejder og fra organisationerne.^{«8)}

Kompetenceudvikling og uddannelse bliver erkendt som værende afgørende både for konkurrenceevne og for nationens sammenhængskraft. I en analyse fremhæves det, at

1. vi sakker bagud i uddannelseskapløbet. Det danske uddannelsessystem er ikke længere i verdensklasse.
2. vi forsker ikke nok og får ikke nok ud af vores viden.
3. vi skaber ikke nok vækstvirksomheder.
4. vi har ikke tilstrækkeligt fokus på fornyelse i hele samfundet.⁹⁾

Globaliseringsrådet forslår ikke overraskende, at de udfordringer, som vi står overfor med krav om innovation i et lærende og udviklende samfund, blandt andet skal imødegås ved en udvikling og tilpasning af uddannelsessystemet.

BEHOVET FOR KOMPETENCEAFKLARING PÅ NATIONALT PLAN

De politiske mål om livslang læring og kompetenceudvikling afføder et nationalt behov for kompetenceafklaring. I takt med at der investeres resurser i kompetenceudvikling, har de politiske beslutningstagere behov for at kunne vurdere, om investeringerne har den ønskede effekt. I forhold til det formelt kompetencegivende uddannelsessystem kommer det til at betyde, at eksamensordninger i højere grad skal bygge på kompetenceafklaringer frem for kundskaber i et bestemt pensum. Det vil få den effekt, at en eksaminand kan bestå en eksamen uden at skulle dokumentere kendskab til et bestemt stofområde. Han vil alene blive bedømt på de kompetencer, som han har i forhold til det pågældende fag, fx at kunne tale og skrive et fremmedsprog.

Der vil endvidere være et nationalt behov for at få dokumenteret og formaliseret nogle af de mange uformelle kompetencer, som arbejdsstyrken besidder dels for at få et overblik over det nationale kompetenceniveau hos den voksne del af befolkningen, dels for at kunne målrette uddannelsesindsatsen mod de faktiske kompetencer, som målgruppen besidder. Der vil desuden være en samfundsmæssig gevinst i at få anerkendt nogle af disse kompetencer, fordi anerkendelsen kan få en motiverende betydning for den enkelte, der kan opnå merit, forkorte studietiden og komme hurtigere ud på arbejdsmarkedet, hvor det er en fordel at have en formel godkendelse af de væsentligste kompetencer. Muligheden for at kunne få anerkendt uformelle kompetencer vil også kunne få den effekt, at den enkelte borger i højere grad, end det er tilfældet i dag, frit vil kunne vælge

uddannelses tilbud efter behov og lyst og ikke tvinges ind i bestemte uddannelsesforløb.

Realkompetencereformer

I en række lande er der allerede lavet realkompetencereformer, der giver mulighed for at få godskrevet uformelle kompetencer på lige fod med de eksamensbeviser, der kan erhverves i det formelt kompetencegivende uddannelsessystem, og i Danmark arbejder regeringen for øjeblikket på at gennemføre en lignende reform.

Gennemførelsen af realkompetencereformerne er udtryk for en erkendelse af, at den læringsopfattelse, der adskiller den læring, der foregår inden for det formelt kompetencegivende uddannelsessystem, fra den informelle læring (fx folkeoplysningen) og den uformelle (arbejdspladslæring), ikke alene er forældet, men også udtryk for resursepild. I et moderne samfund er det afgørende ikke, hvor eller hvordan man tilegner sig de nødvendige kompetencer. Det afgørende er, at man mestrer dem.

Behovet for kompetenceafklaring i det private erhvervsliv og den offentlige sektor

I takt med at vidensøkonomien og globaliseringen udvikles, og arbejdskraftens kompetenceniveau er blevet et afgørende parameter for mange virksomheders konkurrenceevne, er det i stigende grad blevet almindeligt at registrere den enkelte medarbejders kompetencer set i forhold til virksomhedens behov for kompetenceudvikling.

Der bliver lavet vidensregnskaber og udviklet it-programmer, der kan registrere og dermed synliggøre den enkelte medarbejders kompetencer til gavn for såvel planlægningsprocessen som for produktions- og organisationsudviklingen.

Behovet for kompetenceafklaring i foreningslivet

Den store fokusering på kompetenceudvikling i samfundet er også begyndt at påvirke foreningslivet og de folkeoplysende organisationer. Der er i denne samfundssektor en stigende opmærksomhed på, at der også her sker en tilegnelse af kompetencer, der kan have relevans for såvel arbejdsmarkedet som for uddannelsessystemet. Som følge heraf har flere organisationer (højskoler, aftenskoler, ungdomsforeninger m.v.) forsøgt at kortlægge, hvilke kompetencer medlemmer/kursister tilegner sig inden for den pågældende organisations arbejdsområde. En

sådan kortlægning kan have betydning for den enkeltes fremtidige karriereforløb og er således et gode for den enkelte borger og for samfundet. Denne udvikling rummer dog også den fare, at det frie foreningsliv gennem en for stærk fokusering på kompetenceudvikling kan blive underlagt nogle af de mekanismer, der kendetegner arbejdsmarkedet og uddannelsessystemet, og på denne måde mister noget af sin frihed.

OPSUMMERING

Det nye indhold i begrebet livslang læring bygger på en erkendelse af, at arbejds-, uddannelses- og levemønstre er under hastig forandring, at læring og kompetenceudvikling kan bidrage til at løse nogle af de største samfundsudfordringer, som de rige lande står overfor i dag – at fastholde den økonomiske vækst samt at udvikle aktivt medborgerskab som modvægt mod eroderingen af de sociale fællesskaber.

Kompetenceudvikling og -afklaring er sat højt på den politiske dagsorden på såvel national som international plan. Denne store fokusering på kompetenceudvikling kan medføre en tiltrængt fornyelse af hele uddannelsestænkningen på grund af dens ophævelse af det primære uddannelsessystems monopol på formel kompetence og kan derved skabe en større fleksibilitet i både de formelle og uformelle læringsarenaer til fordel for både den enkelte og for samfundsøkonomien. Ulempen ved udviklingen kan være, at nogle af de alment dannende elementer i uddannelsesforløb kan forsvinde i jagten på kompetencer, samt at borgere vil kunne opleve kravet om konstant kompetenceudvikling i både arbejds- og fritidsliv som et stort psykisk pres.

NOTER TIL KAPITEL 1

- 1) EU-Kommissionen, *Memorandum om livslang læring*, oktober 2000, p. 3
- 2) EU-Kommissionen, *Memorandum om livslang læring*, oktober 2000
- 3) EU-Kommissionen, *Memorandum om livslang læring*, oktober 2000, p. 3
- 4) EU-Kommissionen, *Realiseringen af et europæisk område for livslang læring*, november 2001, p. 10
- 5) EU-Kommissionen, *Memorandum om livslang læring*, oktober 2000
- 6) EU-Kommissionen, *Memorandum om livslang læring*, oktober 2000
- 7) EU-Kommissionen, *Uddannelse 2010*, november 2003, p. 14
- 8) Citeret fra Kommissorium for Globaliseringsrådet på rådets hjemmeside www.globalisering.dk
- 9) EU-Kommissionen, *Uddannelse 2010*, november 2003

Hvordan kan afklaring af uformelle kompetencer foregå?

Erfaringerne fra nogle af de lande, hvor man allerede har en real-kompetencelovgivning, der gør det muligt at akkreditere uformelle kompetencer (fx Norge og New Zealand), viser, at et akkrediteringsforløb kan opdeles i 2 hovedelementer: Et dokumentationsforløb og et bedømmelsesforløb. I dokumentationsforløbet kortlægges og identificeres sammen med en vejleder de kompetencer, som den vejlednings-søgende har i forhold til eksamensordningens krav. I bedømmelsesforløbet bliver der taget stilling til, om den vejlednings-søgendes kompetencer kan akkrediteres eller ej. Hele akkrediteringsforløbet bør være en integreret evaluerings- og læringsproces, hvor den vejlednings-søgende får en større forståelse for de kompetencer, som han råder over, samt for hvordan de kan anvendes.

Målingsprocedurerne bør være så fleksible, at de kan afspejle de uformelle læringsprocessers kompleksitet og tage hensyn til, at det er voksne mennesker, der er målgruppen. Det betyder, at eksamensordningerne skal tilpasses. De kan ikke være opbygget over et bestemt pensumkrav, men skal kunne bruges til at måle de reelle kompetencer, som den vejlednings-søgende bringer med sig.

Eksempler på mål for akkrediteringsforløbet:

- Mulighed for refleksion over egne læreprocesser er en læreproces i sig selv.
- Motivere den vejlednings-søgende til yderligere kompetenceudvikling og livsoplysning.
- Hjælpe den vejlednings-søgende med at identificere eventuelle læringsbarrierer og støtte vedkommende til at overvinde disse.

Hvem kan være aktører i akkrediteringsforløbet?

En person, der ønsker formel anerkendelse af nogle nærmere bestemte kompetencer, skal kunne vælge blandt mange forskellige aktører, der enten kan foretage vejledning i forbindelse med dokumentationsforløbet, selve bedømmelsen eller begge dele.

Dokumentationsforløbet

I dokumentationsforløbet kan der være mange forskellige aktører. Det eneste, der kræves af disse, er, at de råder over en kompetent vejleder inden for kompetenceafklaringsområdet. Aktørerne kan for eksempel være en arbejdsplads, en folkeoplysende forening, en uddannelsesinstitution m.fl.

Forløbet starter med, at en voksen henvender sig til en vejleder eller tilmelder sig et undervisningsforløb for at få hjælp til at kortlægge nogle af sine uformelle kompetencer med henblik på en eventuel senere formel akkreditering. I denne fase kortlægges, bearbejdes og dokumenteres de uformelle kompetencer, som den vejledningssøgende er i besiddelse af, og han får samtidig gennem vejledning mulighed for at reflektere over, hvilken anvendelse de kan have. Dokumentationsforløbet bør derfor tilrettelægges som en deltagerstyret læreproces, der bygger på hjælp til selvhjælp. Resultatet af dokumentationsarbejdet kan for eksempel være en dokumentationsmappe, der også vil kunne anvendes i andre sammenhæng (fx i forbindelse med jobsøgning, videreuddannelse m.v.).

Bedømmelsesforløbet

I bedømmelsesforløbet er aktørerne et uafhængigt akkrediteringscenter eller en formelt kompetencegivende uddannelsesinstitution. Forløbet kan bestå af en forberedelsesfase og en prøv fase.

I forberedelsesfasen henvender den voksne sig til en vejleder på et akkrediteringscenter eller en kompetencegivende uddannelsesinstitution med sit dokumentationsmateriale for at aftale formalia i forbindelse med selve prøven. Det beslutes, hvilke kompetencer der skal bedømmes, og på hvilket niveau bedømmelsen skal foregå på.

Selve prøven skal foregå ud fra en eksamensordning, der er tilpasset en kompetencevurdering, og som giver mulighed for at anvende flere forskellige eksamensformer. Det er vejlederens opgave at sammenholde personens uformelle kompetencer med eksamenskrav og -ordninger, som de skal søges anerkendt i forhold til.

BAGGRUND

I prøvefasen bedømmer en censor, om de uformelle kompetencer opfylder de formelle krav i henhold til eksamensordningen på den pågældende uddannelse. Bedømmelsen kan foregå ved anvendelse af flere forskellige evalueringsmetoder og en kombination af disse (mundtlig og skriftlig eksamen, portfolio, interview, demonstration af færdigheder, projekt m.m.).

Hvis den vejledningssøgende består prøven, udstedes et eksamensbevis, der svarer til det bevis, vedkommende ville få ved at følge et traditionelt uddannelsesforløb. Der skal være tale om en fuldstændig formel ligestilling af de to eksamensforløb.

2. DEL

KOMPETENCEAFKLARING

Hvordan kan man foretage en kompetenceafklaring?

I de følgende kapitler gives der nogle bud på, hvordan man konkret kan arbejde med kompetenceafklaring. Uanset om kompetenceafklaringen foretages i en virksomhed, i det civile samfund eller med henblik på en formel akkreditering af uformelle kompetencer, er der en række fælles opgaver, der skal løses, og nogle fælles forudsætninger, der skal være til stede, for at forløbet kan blive vellykket. Det er disse fælles opgaver og forudsætninger, der behandles i de følgende kapitler. En afgørende forudsætning for et godt kompetenceafklaringsforløb er, at det bliver foretaget i samarbejde med en kompetent vejleder. En kompetent vejleder er i denne sammenhæng en person, der kan arbejde med forskellige vejledningsformer og -metoder og som har kendskab til det, der er genstanden for vejledningen: kompetenceafklaringen.

Vejledningsbegrebet

Det kan være et problem for en ny vejleder, der vil sætte sig ind i de forskellige vejledningsformer, at selve vejledningsbegrebet ikke defineres entydigt, men har flere forskellige betydninger, alt efter hvilken sammenhæng det anvendes i. Der er dog nogle fælles forståelser i den måde, som begrebet bruges på i forbindelse med en professionel vejledningspraksis. For det første at det er den vejledningsøgende, der er i fokus i vejledningsforløbet, og for det andet at vejledning opfattes som en pædagogisk proces, der har læring som mål. Den norske lektor Sidsel Tveitens definition af vejledningsbegrebet udtrykker tydeligt denne fælles forståelse. Vejledning er „en pædagogisk og relationel proces, med opdagelse, læring, vækst og udvikling som mål, og den lærende i fokus. Vejledningens hovedform er dialog.“⁽¹⁾

Vejledningsopgaven er ifølge Sidsel Tveiten primært en pædagogisk opgave, der gennemføres med den vejledningssøgende som subjekt og har læring som mål. I forbindelse med kompetenceafklaring kan vejledningsopgaven defineres således: Gennem læring at bidrage til afklaring af den vejledningssøgendes kompetencer med henblik på personlig udvikling og fortsat læring.

Vejledningsforløbet kan i forbindelse med afklaringen af de uformelle kompetencer typisk tage udgangspunkt i den vejledningssøgendes hidtidige praksis i såvel arbejds- som fritidsliv og gøre dem til genstand for en dybtgående refleksion. Kvaliteten af vejledningssamtalen vil være afhængig af vejlederens lærings- og vejledningskompetencer samt dialogen mellem vejleder og den vejledningssøgende.

I forhold til en konkret praksis har vejlederen flere forskellige vejledningsteorier at vælge imellem. Hovedparten af disse har deres udspring i større teoridannelser: konstruktivisme, marxisme, systemisk tænkning m.m.

FORSKELLIGE VEJLEDNINGSFORMER OG -TEORIER

Nedenstående er en kort gennemgang af nogle af de mest brugte vejledningstyper og deres sammenhæng med forskellige vejledningsteorier.

Formidlingsorienteret vejledning

Minder i sit udgangspunkt om „tankpasserpædagogik“, der opfatter den pædagogiske opgave som en formidlingsopgave. Deltagerne opfattes som „tomme kar“, der skal fyldes kundskaber på. Af samme årsag er det i den formidlingspræget vejledning ikke dialogen, der er i centrum, men formidlingen fra vejleder til den vejledningssøgende.

Kendetegn ved den formidlingsorienterede vejledning:

- Vejlederen er rådgiver, der forsøger at overføre information, kundskaber og holdninger til den vejledningssøgende.
- Den vejledningssøgende er objekt for rådgivningen.
- Vejledningsprocessen er resultatorienteret.
- Vejledningen er ikke tilrettelagt som en læreproces for den vejledningssøgende.

Den formidlingsprægede vejledning adskiller sig således på flere punkter fra de øvrige vejledningsteorier: Den er ikke tilrettelagt som en læreproces. Fokus er ikke på processen, men på resultatet af vejledningsopgaven. Den bygger ikke på en dialog mellem vejleder og vejledningssøgende, den sætter ikke den vejledningssøgende i centrum for forløbet, men har fokus på formidling fra vejleder til vejledningssøgende.

På trods af disse mangler kan det være relevant at kunne håndtere den formidlingsprægede vejledningsmetode, fordi den kan være den mest relevante vejledningsform i bestemte situationer. Eksempelvis i forbindelse med meget kortvarige vejledningsforløb, eller ved vejledningsforløb der har karakter af instruktion eller vejledning om fakta (fx om dagpengeregler m.m.).

Procesorienteret vejledning

Den procesorienterede vejledning opfylder i modsætning til den formidlingsprægede vejledning kravet om at opfatte vejledningsforløb som en læreproces. Metoden er baseret på dialog mellem vejleder og den vejledningssøgende med den vejledningssøgende i centrum.

Grundopfattelsen i den procesorienterede vejledning er, at vejledning er person- og kontekstafhængig. Det vil sige, at vejledningsprocessen skal tage udgangspunkt i den konkrete situation, som den vejledningssøgende befinder sig i. Af samme grund er vejledningmålene ikke absolutte. De kan ændres efter de konkrete behov, der opstår i processen. Udgangspunktet for vejledningssamtalen set fra vejlederens side er, at han skal fokusere på det, som den vejledningssøgende er god til, så de sammen kan få kortlagt de områder, den vejledningssøgende mestrer.

Andre kendetegn ved den procesorienterede vejledningssamtale:

1. Vejledningssamtalen skal være udviklende for både den vejledningssøgende og vejlederen.
2. Begge parter skal begrunde deres meninger.
3. Vejlederen skal tillægge mødet mellem den vejledningssøgende og lærestoffet stor betydning.
4. Vejlederen må ikke dominere processen som i den formidlingsorienterede vejledning, men skal i stedet indtage en lyttende og udforskende profil.
5. Vejlederen skal være opmærksom på, at selve vejledningsprocessen

- også skal gøres til genstand for refleksion, og at denne refleksion kan være en værdifuld læreproces for både vejleder og vejledningssøgende.
6. I den procesorienterede vejledning opfattes både produkt og proces som værende vigtigt.
 7. Vejlederen fremsætter ikke råd, men opstiller alternativer for den vejledningssøgende til de temaer, der er til diskussion.
 8. Den procesorienterede vejledning kan typisk bestå af en række fokusområder med forskellige prioriteringer.
 9. Da procesorienteret vejledning sætter den vejledningssøgende i centrum, kræver den, at vejlederen konsekvent fastholder dette udgangspunkt. I den konkrete vejledningssituation kan det for eksempel betyde, at den vejledningssøgende gennemfører noget, som vejlederen ikke selv ville have gjort.
 10. Vejlederen har som et af målene i vejledningen at udvikle en undersøgende/forskende holdning hos den vejledningssøgende. Det kan for eksempel ske ved at forsøge at motivere ham til at tage imod nye udfordringer.

Den procesorienterede vejledningsproces skal helst ske i en tryk atmosfære, og der skal være den nødvendige tid til at reflektere over de forskellige fokusområder. Procesorienteret vejledning egner sig sjældent godt til korte vejledningsforløb, fordi samtalerne ofte tager lang tid.

Gestaltorienteret vejledning

Den gestaltorienterede vejledning bygger på den praksis og teori-dannelse, der ligger til grund for gestaltterapeutisk tænkning og den konfluente pædagogik. Den konfluente pædagogik er kendetegnet ved, at den tillægger det oplevelsesmæssige aspekt stor betydning i læreprocesser. Ifølge denne pædagogiske retning skal læringsforløb tilrettelægges således, at deltagerne selv får mulighed for at opleve og udvikle kundskaber, færdigheder og holdninger.

Underviseren skal ikke forklare, hvad deltagerne kommer til at opleve, fordi det begrænser selve oplevelseseffekten. Jo mindre, der fortælles om et emne, jo større mulighed er der for, at deltagerne selv får mulighed for at opdage og opleve det. Først efter at deltagerne har oplevet genstanden for undervisningen, skal der sættes ord på oplevelsen.

Kendetegn ved den gestaltorienterede vejledning:

1. Lægger vægt på, at vejlederen er en god observatør, der skal kunne have fokus på den vejledningssøgendes tonefald, kropssprog, mimik m.m.
2. Vejlederen skal kunne analysere sine egne følelser, tanker, holdninger i vejledningsprocessen.
3. Vejlederen opfattes som en katalysator i en proces.
4. Vejlederen skal kunne omforme meningsindholdet i vejledningssamtalen og melde det tilbage til den vejledningssøgende.
5. Hverken hensigten med eller målene for vejledningen tages op på forhånd, og ofte diskuteres de heller ikke bagefter.
6. Den gestaltorienterede vejledning bygger på princippet om „opdagelseslæring“ forstået således, at målet er, at den vejledningssøgende først skal „opleve“ objektet for læringen, og der derefter skal sættes ord på oplevelsen.
7. Eksempler på metoder i den gestaltorienterede vejledning: Fantasi-rejser, rollespil, feltstudier.

På mange måder ligner den gestaltorienterede og den procesorienterede vejledning hinanden meget. De har begge den vejledningssøgende i centrum for vejledningsopgaven. Forskellen mellem de to former er at finde i det læringssyn, som vejledningen bygger på. Den gestaltorienterede vejledning har desuden et større fokus på det følelsesmæssige aspekt i vejledningssamtalen og kan siges at være endnu mere orienteret mod den vejledningssøgendes behov end den procesorienterede vejledning ved ikke på forhånd at udmelde tydelige mål for vejledningsprocessen.

Kritisk orienteret vejledning

Den kritisk orienterede vejledning udspringer af ungdomsoprøret i 1970'erne og er bl.a. inspireret af den brasilianske uddannelsestænkner Paulo Freires pædagogiske og politiske arbejde samt den tyske Frankfurterskole med filosoffer og sociologer som Oskar Negt og Jürgen Habermas. Målet for den kritisk orienterede vejledning er at bidrage til at gøre den vejledningssøgende i stand til at reflektere over personlige og samfundsmæssige problemer og derved hjælpe vedkommende med at frigøre sig fra forskellige former for undertrykkelse – både den selvforskyldte undertrykkelse og de samfundsmæssige undertrykkelsesmekanismer.

Kendetegn ved den kritisk orienterede vejledning:

1. Vejledningens fokusområder skal kunne ses i en samfundsmæssig kontekst.
2. Bygger på et ligeværdigt forhold mellem alle parter i vejledningsprocessen.
3. Opfatter alle kulturer som ligeværdige.
4. Opfatter den vejledningssøgende som en del af en større social helhed.
5. Vejledningen tilrettelægges som eksemplarisk læreproces, der giver den vejledningssøgende mulighed for at erkende, bearbejde og reflektere over enkelte personlige problemstillinger og deres relation til mere komplekse samfundsmæssige forhold.

Kritisk orienteret vejledning er især brugbar til at afdække magtforhold og deres baggrund samt til at undersøge forholdet mellem den enkelte og den samfundsmæssige virkelighed, som han indgår i. Metodisk set er der ikke den store forskel mellem den kritisk orienteret og den procesorienterede vejledning.

Konstruktivistisk vejledning

En konstruktivistisk vejledning bygger på den konstruktivistiske filosofi, der hævder, at der ikke findes en „objektiv“ virkelighed, men at der eksisterer mange forskellige „virkeligheder“, som hvert menneske ud fra sansning, viden og erkendelse opbygger. Hvert menneske konstruerer således en individuel tolkning af virkeligheden, og gennem disse konstruktioner dannes vores selvopfattelse og vores forsøg på at skabe mening i livet.

Vores verden som mennesker konstrueres socialt. Vi handler altid i en kontekst af andre mennesker og miljøet, og det er muligt at rekonstruere vores verden og finde nye måder at se sig selv på. Det er gennem handlingen, at vi skaber os selv.

Udgangspunktet for den konstruktivistiske vejledning er, at den enkelte vejledningssøgendes verden er konstrueret gennem interaktion og kommunikation med andre. Metoden tillægger sproget en meget stor rolle/betydning, fordi den hævder, at sproget er et vigtigt redskab, der giver mulighed for, at vi kan danne egne og fælles konstruktioner. Sproget kan derfor karakteriseres som et værktøj, der er meningskabende for den enkelte.

Andre kendetegn ved den konstruktivistiske vejledningssamtale:

1. Har fokus på den vejledningssøgendes personlige meninger, handlinger og livsoplevelse samt på forholdet mellem, hvad den vejledningssøgende mener, sammenholdt med, hvordan han handler.
2. Den konstruktivistiske vejleder forsøger at hjælpe den vejledningssøgende med at opbygge en eller flere alternative konstruktioner, der kan udvikle ham. Det kan ske ved, at vejlederen i processen udforsker og udfordrer den vejledningssøgendes konstruktioner.
3. Den tager udgangspunkt i, at mennesker befinder sig i en bestemt sammenhæng, og at det er med den baggrund, at vedkommende siger, hvad han gør.
4. Konstruktivistisk vejledning opfattes som en kulturcentreret aktivitet. Kultur forstås i en konstruktivistisk optik som en model for, hvordan man lever.

Konstruktivistisk vejledning er især anvendelig til at sætte fokus på relationer mellem mennesker og de sammenhænge, som de indgår i.

Systemisk vejledning

Systemisk vejledning²⁾ bygger på systemisk tænkning, der vandt indpas i Danmark i løbet af 1970'erne i terapeutisk behandling. Ordet system stammer fra det græske ord „systema“, som betyder at sammenstille. Et system kan defineres som en samling af forskellige elementer, der er i interaktion med hinanden.

Grundlæggerne af den systemiske tænkning var den østrigske biolog Ludwig von Bertalanffy samt den amerikanske antropolog Gregory Bateson. Ludwig von Bertalanffy formulerede en systemisk teori som et opgør mod den naturvidenskabelige idé, at verden kan forstås ved, at man analyserer enkelte elementer af den isoleret. I stedet mente han, at man skulle fokusere på samspillet mellem de enkelte elementer som helheder (systemer). En central pointe hos Ludwig von Bertalanffy er, at ethvert system er mere end summen af de enkelte elementer. Et system lader sig kun identificere ved at studere helheden. Derved bliver hans tænkning også et opgør med de videnskaber, der forsøger at forklare verden som et simpelt årsag-virkningsforhold.

Gregory Batesons bidrag til den systemiske tænkning bestod bl.a. i hans arbejde med at belyse betydningen af relationer mellem mennesker. Der er relationer til stede, hver gang mennesker mødes, og det er

Gregory Batesons hypotese, at mennesker bedst beskrives ved at iagttage relationerne mellem dem. Det giver ikke mening kun at beskrive et møde mellem to mennesker ud fra individuelle egenskaber, som de har, eller ud fra de forskelle, der kan være på de to personer, fordi også forskelle er relative. Hvis en person beskrives som „dygtig“, er det altid set i forhold til andre, der er knap så „dygtige“ osv.

Når mennesker indgår i relationer, vil de altid reagere herpå, også selv om de ikke har til hensigt at gøre det. Gregory Bateson mener, at man altid selv er medskaber af de relationer og magtforhold, som man indgår i, og at relationer altid skal ses i forhold til den sammenhæng, som de indgår i. Relationer både formes af og er med til at forme den sammenhæng (kontekst), de indgår i. Den betydning, man tillægger en handling fra en anden person, som man er sammen med, afhænger af, hvilken kontekst handlingen udføres i, om det er i et offentligt rum, eller om det er i et hjem, om det er en eksamenssituation eller en mere uformel læringssituation m.m. Den betydning, som en vejleder eller underviser tilskriver en social situation, afhænger af den forståelsesramme eller det perspektiv, som han vælger: „Der er selvsagt tale om valg, der er begrænset af de erfaringer og den viden, de har, og af den kultur, de lever i. Men opmærksomheden på, at vi automatisk anlægger en ramme for vores iagttagelser, kan åbne vores øjne for, at den samme situation kan opfattes på forskellige måder, hvilket kan medvirke til at give os ny indsigt og nye handlemuligheder.“³⁾

Hos Gregory Bateson deles relationer op i 2 hovedgrupper:

1. Symmetriske relationer
2. Komplementære relationer.

Den symmetriske relation er en lighedsrelation, hvor begge parter adfærd er af samme type, i modsætning til en komplementær eller asymmetrisk relation, der er karakteriseret ved, at parternes adfærd er af forskellig type (ulighedsrelation). I den systemiske tænkning opfattes samfundet således som et samspil mellem menneske og en lang række forskellige systemer. Hvert system har sine egne regler, normer, sprogbrug m.m., som det enkelte menneske indgår i et samspil med. I en vejledningsproces, der bygger på en systemiske tankegang, skal vejlederen:⁴⁾

- kunne sætte sig ind i og forstå de systemer, den vejledningsøgende tilhører, fx familien, kammeratskaber, religion og etnisk baggrund.
- erkende sin egen baggrund og dens betydning.

- kunne arbejde med at inddrage den vejledningssøgendes relation til andre.
- kunne analysere forskellige typer af relationer ud fra en helhedsbetragtning.

Systemisk vejledning har sin styrke i forhold til at sætte fokus på relationer mellem mennesker og „systemer“. Herunder hvad der sker, når noget skal overflyttes fra et system til et andet. Eksempelvis når uformelle kompetencer skal gøres formelle.

Multikulturel vejledning

I takt med at andelen af flygtninge og indvandrere udgør en stigende andel af befolkningen i Europa, og der sker en øget polarisering imellem forskellige befolkningsgrupper, er der behov for kulturelt reflekterende vejledere. I multikulturel vejledning er kulturforståelse ikke blot et område, som vejlederen skal huske at medtænke i vejledningsprocessen. Kulturforståelsen er en integreret del af hele vejledningsprocessen, og er et af de vigtigste parametre for, om vejledningssamtalen bliver vellykket eller ej. I den multikulturelle vejledningsteori ses vejledningen gennem „kulturelle briller“.

I et individualiseret samfund som for eksempel det danske er de familiemæssige bånd og de sociale bånd mellem enkeltpersoner blevet løsere i takt med den kulturelle frisættelse og den stigende rigdom. I modsætning hertil socialiseres befolkningen i en kollektivistisk kultur, som de fleste flygtninge og indvandrere tilhører, fra fødslen ind i en gruppekultur, hvor sammenholdet er en afgørende faktor, og hvor de gamle kulturtraditioner stadig udgør en meget væsentlig magtfaktor. I en kollektivistisk kultur har en persons identitet basis i det sociale netværk, som man tilhører. I en individualistisk kultur skal den enkelte i høj grad opbygge sin egen identitet.

Forskellen mellem individualistisk og kollektivistisk kultur er stor, og repræsentanter fra de to kulturformer kan have svært ved at forstå hinandens tankegang. Når disse modsætninger mødes i en vejledningssamtale, er det vigtigt at være opmærksom på disse forskelle og de konflikter, der eventuelt kan udspringe heraf. Det er denne opmærksomhed, som en multikulturelt orienteret vejledning kan være med til at skærpe.

Kendetegn ved en multikulturel vejledningssamtale:

1. Vejlederen skal have indsigt i forskellige kulturer og kulturelt betinget adfærd.
2. Vejlederen skal være opmærksom på, at både vejledningssøgende og vejleder reagerer følelsesmæssigt på et møde mellem forskellige kulturer.
3. Vejlederen skal have fokus på:
 1. Egne kulturelle værdier.
 2. Den vejledningssøgendes livs- og værdisyn.
 3. Passende kulturelle interventionsmåder.
 4. At der er store forskelle mellem kollektivistiske og individuelle kulturer.

Multikulturel vejledning er især anvendelig til at sætte fokus på kulturens store betydning for mødet mellem vejleder og den vejledningssøgende.

Hvilken form for vejledning, en vejleder skal praktisere, afhænger ofte af, hvilken vejledningstradition der eksisterer inden for den pågældende organisation, det er derfor sjældent et valg, som den enkelte vejleder selv træffer. Selv om man som vejleder primært arbejder med en bestemt vejledningsteori, vil det være en fordel at have kendskab til andre former for vejledning dels som inspiration dels for at kunne sammenligne egen praksis med andres. Et kendskab til andre vejledningsformer kan også være gavnligt, når man skal vejlede en vejledningssøgende, der tidligere er blevet vejledt ud fra andre vejledningsteorier, end den man selv praktiserer.

NOTER TIL KAPITEL 3

- 1) Sidsel Tveiten, *Veiledning – mer enn ord*, 2. udgave, p. 24
- 2) Hjemmesiden for UddannelsesGuiden, www.ug.dk, om systemisk vejledning.
- 3) Mads Hermansen, Ole Løw, Vibeke Petersen, *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, p. 31
- 4) Her citeret fra hjemmesiden for UddannelsesGuiden, www.ug.dk, om systemisk vejledning.

Tilgrænsende områder til vejledningsbegrebet

På samme måde som det vil være en fordel for en ny vejleder at have kendskab til forskellige vejledningsformer og -teorier, er det også en fordel at kende nogle af de begreber og metoder, der relaterer sig til vejledningsbegrebet. De mest kendte af disse er: supervision, coaching og konsultation. I daglig tale bruges begreberne vejledning, supervision, coaching og konsultation ofte i flæng, og det kan i praksis være svært at skelne dem fra hinanden. Det er dog muligt at beskrive nogle generelle forskelle mellem dem.

Supervision

Supervision er en erhvervsorienteret vejledningsform, der ligger tæt op af rådgivning. Den har sit udspring inden for de pædagogiske og psykologiske fagområder, men er senere blevet udbredt til mange andre erhvervsgrupper. Supervision er kendetegnet ved at være en vejledningsform, der foregår mellem én, der har en særlig kompetence inden for et bestemt område, og en eller flere, der ikke har samme kompetence. Genstanden for supervisionen vil typisk være et fagligt forhold og i mindre grad dreje sig om personlige forhold.

I den oprindelige forståelse af supervision var der tale om et meget kontrolleret uddannelsesforløb, hvor det er supervisoren, der har det formelle ansvar for supervisantens opgaver, men i de senere år er der sket et skift, så begrebet ikke kun forstås og anvendes i et „mesterlæreforhold“, men nu også dækker over en bestemt samtaleform, som finder sted mellem lige kompetente deltagere. Sidstnævnte benævnes „kollegial supervision“ og kan være svært at skelne fra de øvrige vejledningsformer.

Konsultation

I modsætning til den „klassiske mesterlæres“ opfattelse af supervision foregår en konsultation mellem personer på omtrent samme kompetenceniveau. Konsultationen drejer sig ligesom supervisionen om arbejdsrelaterede problemstillinger og kommer typisk i gang, ved at en „konsultant“ søger vejledning hos en „konsulent“. En konsultation bygger på et kontraktforhold mellem parterne og foregår i en tidsbegrænset periode, hvor konsulenten forholder sig til klientens oplevelse af et eller flere problemer.

I en konsultation har konsulenten et ansvar for selve konsultationsprocessen, men han har i modsætning til en supervisor ingen kontrolfunktion eller et formelt ansvar for konsultantens arbejdsopgaver. Konsulenten kommer typisk fra et tilgrænsende fagområde til konsultanten. De råd, der fremkommer i konsultationen, kan følges eller afvises af konsultanten.

Coaching

Den moderne forståelse af begrebet coaching har sit udspring i idrætsverdenen, hvor det blev brugt og stadig bruges som et synonym for en instruktion, hvor man fokuserer på de psykologiske faktorer i forbindelse med sportsudøvelsen.

I USA begyndte forskellige managementteorier i 1970'erne at anvende nogle af de metoder og teknikker, der blev brugt i coachingen, og der begyndte at ske en udvidelse af forståelsen af begrebet. Det blev nu ikke længere kun knyttet sammen med idrætspræstationer, men blev nu også udtryk for en bestemt ledelsesform og organisations-tænkning i det private erhvervsliv – „udviklingsorienteret ledelse“.¹⁾

I dag er der sket en yderligere udvikling af begrebets betydning, der gør det svært at afgrænse det i forhold til vejledningsbegrebet, på grund af at det også har fået læring og personlig udvikling som mål: „Coaching er at låse op for et menneskes potentiale til at maksimere egne præstationer. Det er at hjælpe mennesker til at lære frem for at undervise dem“²⁾, og det er udtryk for en bestemt arbejdsform, hvor målet er at udvikle den coachedes faglige og personlige potentialer, og hvor styringen fra coachens side primært er baseret på spørgsmål. Både vejledning og coaching har som mål at udvikle læreprocesser med den vejledte eller coachede som subjekt i processen. Begge former vil frigøre potentialer i læreprocessen og kan bruges i mange forskellige sammenhænge.

Forskellen på coaching og procesorienteret vejledning er, at det i coaching er den, der skal coaches (fokuspersonen), der suverænt bestemmer målsætningerne for processen. En coachs eneste opgave er at støtte den pågældende i forløbet ved at lytte og stille de „rigtige spørgsmål“.

De rigtige spørgsmål skal:³⁾

1. skærpe fokuspersonens egen opmærksomhed på situationen
2. afklare fokuspersonens relation til den konkrete situation
3. afklare fokuspersonens evner
4. hjælpe fokuspersonen til at fokusere på den subjektive vurdering af situationen
5. hjælpe fokuspersonen med at fokusere på sine egne strategier til at løse opgaven
6. hjælpe fokuspersonen til umiddelbart at forholde sig til sin egen konkrete handlemåde
7. hjælpe fokuspersonen med at frigøre fantasi og „skøre“ forestillinger i forhold til konsekvenser af mulige og ønskværdige ændringer.

På et overordnet plan kan coaching, ifølge Reinhard Stelter, bidrage til at udvikle „kreativ tænkning“. Kreativ tænkning defineres som en aktivitet, der kan føre til nye og overraskende løsninger i stedet for de traditionelle „rigtige“ løsninger, og består af 4 faser:

1. Forberedelsesfasen
2. Inkubationsfasen
3. Illuminationsfasen
4. Verifikationsfasen.

Der er for tiden en meget stor interesse for coaching. En interesse, der skyldes, at coachingteknikkerne har vist sig at være anvendelige i mange sammenhænge, og at den ekstreme individorienterede målsætning passer vældig godt ind i den individualiserede kultur, som vi befinder os i for øjeblikket.

NOTER TIL KAPITEL 4

- 1) Reinhard Stelter (red.), *Coaching, læring og udvikling*, p. 23
- 2) J. Whitmore er citeret fra *Coaching, læring og udvikling*, p. 14
- 3) *Hvad er coaching?* artikel i *Coaching, læring og udvikling*, p. 27

Vejledningsmodel til kompetenceafklaring

I det følgende kapitel er der udformet en model, der er tænkt som et værktøj til en vejleder, der skal arbejde med kompetenceafklaring på virksomhedsniveau, i folkeoplysningen eller inden for det formelle kompetencegivende uddannelsessystem. Modellen illustrerer nogle af de overvejelser, som vejlederen kan foretage i de forskellige faser af et vejledningsforløb, der har som mål: at bidrage til afklaring af den vejledningssøgendes uformelle kompetencer med henblik på personlig udvikling og fortsat læring samt eventuelt skabe grundlaget for en senere formel akkreditering af én eller flere af de uformelle kompetencer.

Det er hensigten, at modellen skal kunne bruges som inspiration til den konkrete planlægning, som vejlederen selv skal stå for. Modellen, der både kan anvendes til gruppevejledning og individuel vejledning, deler forløbet op i en række faser før, under og efter selve vejledningsforløbet.

FASE 1. FØR VEJLEDNINGSFORLØBET STARTER

Planlægningsfasen

I planlægningsfasen sker forarbejdet til selve vejledningsprocessen. Det afgøres, hvem der er målgruppen, og hvilken form for kompetenceafklaring der er tale om, og hvad den skal bruges til. Skal den bruges til at registrere kompetencer i en virksomhed eller en offentlig forvaltning? Føre til en formel kompetenceafklaring i form af en prøve? Eller skal den bruges i forbindelse med jobsøgning eller et helt tredje formål?

I planlægningsfasen skal det også afgøres, om der er tale om vejledning af enkeltpersoner, eller om det skal være gruppevejledning, samt hvilke kompetencer vejlederen skal besidde. I denne fase undersøges

det også, hvilke institutioner der eventuelt kan være samarbejds-partnere. Hvis forløbet skal resultere i, at den vejledningssøgende går op til en formel prøve inden for det kompetencegivende uddannelses-system eller på et uafhængigt evalueringscenter, er det vigtigt, at der eksisterer et formelt samarbejde med det pågældende uddannelses-system, og er en klar aftale om, hvordan arbejdsdelingen i forløbet kan foregå. Til hjælp i planlægningsfasen kan man eventuelt udfærdige en planlægningsmodel, der beskriver centrale elementer i den vejlednings-proces, der skal gennemføres.

Overvejelser over formålet med forløbet

Hvad er det konkrete formål med kompetenceafklaringen for den vejledningssøgende:

- Jobsøgning?
- Personlig afklaring?
- Karriereplanlægning?
- Udfærdigelse af en personlig plan for videre læring?
- Formel akkreditering i det kompetencegivende uddannelsessystem?
- En kombination af flere af ovennævnte elementer eller noget helt andet?

Hvilke mål skal indfries i forløbet?

Hvilke mål og delmål skal indfries i afklaringsforløbet? Eksempler på mål:

- Mål i forhold til den faglige afklaring.
- Mål i forhold til den personlige udvikling.
- Afklaring af behovet for efteruddannelse i en organisation.
- Mål i forhold til gruppen, hvis der er tale om en gruppevejledning.
- Mål i forhold til det videre afklaringsforløb, hvis afklarings-processen skal føre til en formel akkreditering af de uformelle kompetencer.
- Hvordan en realistisk målsætning sikres i forhold til den afsatte tid.

Valg af vejledningsmetoder

Hvilke vejledningsmetoder og læringsstrategier vil passe til målsætningen for det konkrete vejledningsforløb? Her kan nogle af overvejelserne være:

- Hvilke læringsstrategier og vejledningsmetoder passer til målgruppen?

- Hvordan sikres det, at de vejledningssøgende bliver subjekter i processen, hvis der skal gennemføres en procesorienteret vejledningsmetode?
- Hvordan sikres det, at alle deltagerne er aktive i processen ved gruppevejledning?

Dokumentation

Det vil lette kompetenceafklaringen i nogle forløb, hvis den vejledningssøgende medbringer forskellige former for dokumentation af sine kompetencer.

- Hvilke materialer skal den vejledningssøgende eventuelt medbringe som dokumentation for de uformelle kompetencer?
- Hvordan kan den medbragte dokumentation gøres til genstand for refleksion og vejledning?

Etik

I forbindelse med alle vejledningsforløb bør vejlederen være opmærksom på, hvilke etiske hensyn der eventuelt skal tages.

- Hvilke etiske hensyn skal der eventuelt tages i forberedelsen?

Overvejelser om brug af it-værktøjer

Skal der bruges it-værktøjer i vejledningen? Der findes efterhånden mange it-programmer, der kan bruges til at opsamle og systematisere forskellige kompetencetyper. Nogle af disse værktøjer kan så absolut være en hjælp i kortlægningen af de uformelle kompetencer. Man skal dog være opmærksom på den styrende funktion af vejledningsforløbet, som denne software kan have.

Rammefaktorer

Rammefaktorer er faktorer, der begrænser eller muliggør vejledningsforløbet. Det kan eksempelvis dreje sig om, hvorvidt det er et dårligt eller godt miljø, som vejledningen finder sted i, hvornår den foregår osv.

- Hvilke rammefaktorer er der i forløbet?
- Hvordan begrænses deres negative virkning?
- Hvordan styrkes deres positive virkning?

Skal der foretages en evaluering af forløbet?

Hvis der skal foretages en evaluering, er det nødvendigt at have en klar forståelse af, hvad den skal bruges til.

- Hvad skal evalueres?
- Hvad er formålet med evalueringen?
- Hvem skal foretage den?
- Hvem skal bruge den efter forløbet?

Hvilke opgaver kan den vejledningssøgende have før selve vejledningsforløbet?

Den vejledningssøgende vil i de fleste tilfælde også skulle forberede sig til forløbet. Det er derfor nødvendigt, at han i god tid får besked på, hvilke opgaver der skal løses i forberedelsesfasen.

Eksempler på opgaver:

- Indsamling af dokumentation. Hvilke former for dokumentation af de uformelle kompetencer skal den vejledningssøgende indsamle før forløbet? Dokumentationen kan for eksempel både være skriftlige materialer og produkter (fx film, fysiske ting, software m.m.).
- Gennemtænke sin hidtidige praksis i forhold til kompetencer, der skal afklares.
- Sætte sig ind i formalia i forbindelse med forløbet, hvis det skal føre til en formel akkreditering.

FASE 2. GENNEMFØRELSEN AF SELVE VEJLEDNINGSFORLØBET

Selve vejledningsforløbet består af en opstartsfasen, en kontraktfase, en gennemførelsesfase og en afslutningsfase.

Opstartsfasen

Opstartsfasen er det første møde mellem vejleder og den eller de vejledningssøgende, hvor de typisk præsenterer sig for hinanden både personligt og fagligt. Desuden kan forventninger til kompetenceafklaringsforløbet afstemmes med de krav og mål, der eventuelt er til forløbet. I opstartsfasen kan vejlederen være opmærksom på:

- Hvilke forventninger og mål parterne har til kompetenceafklaringsforløbet.
- Hvilke formelle krav der eventuelt skal overholdes.
- Hvordan man ved gruppevejledning sikrer sig, at gruppen socialiserer sig på den bedst mulige måde.

Kontraktfasen

Det vil være en fordel for alle parter i et kompetenceafklaringsforløb, hvis der indgås en formel aftale i form af en kontrakt, fordi den vil kunne tydeliggøre hele processen, og de forventninger, der er til denne, samt hvilke aftaler der skal overholdes.

En kontrakt kan indeholde følgende elementer:

- En skriftlig beskrivelse af forløbet.
- Overvejelser om åbenhed og ærlighed.
- Afklaring af, om der skal være tavshedspligt.
- Afklaring af, hvilke krav den vejledningssøgende skal opfylde i forbindelse med dokumentationen af de uformelle kompetencer.
- Aftale om, hvilke former for dokumentation den vejledte skal bruge i forløbet.
- Aftale om, hvorvidt der skal ske en skriftlig opsamling af forløbet, og om hvem der skal foretage en sådan.

Gennemførelsesfasen

Denne fase omfatter selve kompetenceafklaringsforløbet. Det er her, at selve vejledningspraksissen udfolder sig, hvor de vejledningssøgende er subjekter i processen, og hvor vejlederens vigtigste rolle er at stille „de rigtige“ spørgsmål. Som start på denne fase kan vejlederen gå et spadestik dybere end i opstartsfasen i forsøget på at få svar på, hvad der er den vejledningssøgendes intentioner med kompetenceafklaringsprocessen. I gennemførelsesfasen kan vejlederen:

- notere, hvordan den vejledningssøgende tolker sine kompetencer.
- notere, hvad der efter hans mening forløber i overensstemmelse med den vejledningssøgendes oplysninger, og hvad der ikke gør det.
- spørge ind til kompetencer ud fra den vejledningssøgendes beskrivelse af sine arbejds- og fritidsaktiviteter, som den vejledningssøgende ikke selv er opmærksom på.
- sørge for en systematisk opsamling af alle relevante uformelle kompetencer.
- sikre, at kompetencebeskrivelserne gøres til genstand for refleksion hos den vejledningssøgende.
- motivere til fortsat læring og udvikling.

Afslutningsfasen

Som afslutning på selve vejledningsforløbet kan vejlederen forelægge den vejledningsøgende en skriftlig kompetenceprofil.

Kompetenceprofilen er resultatet af kompetenceafklaringen og kan efter forelæggelsen gøres til genstand for diskussion. Desuden kan følgende elementer indgå i afslutningsfasen:

- Den vejledningsøgendes opfattelse af de forskellige faser i kompetenceafklaringen.
- Overvejelser over, hvilke kompetencer der kan godskrives i det formelle uddannelsessystem eller efter andre formelle standarder.
- Overvejelser over, hvordan kompetenceafklaringen bruges i forhold til den videre personlige udvikling og fortsat læring.
- Hvordan et behov for mere uddannelse indfries, hvis et sådant er til stede.
- Overvejelser over, hvad den vejledningsøgende har lært om sine egne kompetencer.

FASE 3. EVALUERINGSFASEN

Hvis det blev besluttet at foretage en evaluering, forelægges den i denne fase. Evalueringsfasen kan indeholde følgende overvejelser:

- Overvejelser over, om intentionen og målet med vejledningsforløbet blev realiseret.
- Overvejelser over, hvad forløbet har lært den vejledte.
- Refleksion over, hvad der fandt sted i de forskellige faser af forløbet.

Bevis/dokumentation

Evalueringsfasen afsluttes med, at den vejledte får et bevis, der beskriver de uformelle kompetencer, der er blevet dokumenteret i forløbet, samt eventuelt en uddannelsesplan for fortsat læring.

Metoder i vejledningsprocessen

På samme måde som det er vigtigt for en ny vejleder at have kendskab til forskellige vejledningsformer og -teorier, er det også nødvendigt at have kendskab til nogle af de forskellige metoder, der bruges i vejledningsprocessen. Der er mange forskellige vejledningsmetoder, som det kan være relevant at anvende i et kompetenceafklaringsforløb. Nedenstående er nogle enkelte eksempler herpå.

Oplevelsesnotatet

Oplevelsesnotatet er et skriftligt notat, der kan beskrive, hvad der er foregået i for eksempel et vejledningsforløb. Det adskiller sig fra et referat ved at være subjektivt og fokuserer mere på de personlige oplevelser end på de faktiske forhold. Oplevelsesnotatet udtrykker, hvordan den, der skriver, havde det i situationen, hvad han tænkte, følte og sansede.

Formålet med notatet er, at den, der skriver notatet, gennem skrivningen får mulighed for at åbne for nye tanker og refleksioner. Det kan være et godt udgangspunkt for refleksion og samtaler mellem vejleder og den vejledningssøgende, fordi det kan sætte ord på det, som var udtalt i forløbet.

Log

Når der anvendes en log inden for den konfluente pædagogik, er det for at skabe bevidsthed om, hvordan tanker, kundskaber, følelser, holdninger, kropsreaktioner og handlinger indgår som en helhed i læringsituationer. Hensigten med at skrive en log eller metalog er at bearbejde oplevelser og erfaringer gennem en adskillelse af de kognitive, affektive og kropslige processer. Ved at separere disse processer og sætte ord på dem bliver man ifølge den konfluente pædagogik mere bevidst om, hvad der sker i selve processen:

„Ved å bli oppmerksom på hva som er hva, og ved å reflektere over de ulike prosessene er det muligt å legge til rette for tankene og fornuften bliver styrende for handlingene. Når jeg bliver oppmerksom på hva fornuften sier meg, og hvilke følelser jeg har i situasjonen, kan det være lettere for meg å la fornuften bli styrende for handlingene dersom det er hensiktsmessig. Det kan selvsagt også være hensiktsmessig at følelsene styrer handlingene, men i en faglig sammenheng er det viktig å være særlig bevisst på dette.“⁽¹⁾

En log kan således være et værktøj til at bearbejde oplevelser og erfaringer.

Fortællingen – den narrative metode

Et af formålene med at bruge fortællingen som formidlingsform i vejledning er at analysere den vejledningssøgendes nuværende og tidligere praksis, for eksempel for at kortlægge uformelle kompetencer både for vejleder og den vejledningssøgende.

Gennem fortællingen kan den vejledningssøgende formidle oplevelser og erfaringer fra både arbejds- og fritidsliv og kan ved at sætte ord på gøre skjulte kompetencer synlige både for ham selv og for vejlederen. Fortællingen kan også bidrage til at belyse handlinger, som ikke er lette at beskrive. Den efterfølgende analyse og refleksion kan bidrage til, at den vejledningssøgende erkender, at han råder over flere kompetencer end først antaget.

Rollespil

Kan bruges til at forberede sig til en situation samt til at analysere tidligere situationer. I et rollespil kan deltagerne spille forskellige roller inden for et bestemt tema eller en situation. Hvis den vejledningssøgende senere skal op til en prøve med henblik på at få akkrediteret uformelle kompetencer, kan han forberede sig ved at gennemspille situationen. Denne mulighed kan især have relevans for vejledningssøgende, der er uvante med eller bange for „eksamenssituationer“. Rollespil kan også bruges til at analysere noget, der er sket tidligere, og som det kan være relevant at reflektere over.

Det er vigtigt, at alle deltagerne i et rollespil har klart definerede roller, og at de kan spille andre roller end sig selv. Et rollespil kan eksempelvis starte ved, at en vejledningssøgende fremlægger en problemstilling, der via et rollespil gøres til genstand for refleksion.

Et rollespil kan bestå af 4 faser:

1. Planlægningsfasen – hvor hensigten med spillet defineres samt hvilke roller der er, og hvilken kontekst det foregår i.
2. Spilfasen – hvor spillet gennemføres.
3. Afslutningsfasen – hvor deltagerne diskuterer spillet og deres roller med henblik på at få en dybere erkendelse af den problemstilling, der har været genstand for spillet.
4. Evaluering af hele forløbet.

Rollespil kan også anvendes til at tydeliggøre forholdet mellem teori og praksis, ved at der i afslutningsfasens refleksioner indgår teoretiske overvejelser.

Eksternalisering

Genstande inddrages som metaforer i vejledningsarbejdet, fx en udstoppet fugl, et billede, en figur osv. Disse ting kan fungere som konkrete genstande, som den vejledningssøgende kan identificere sig med. Vedkommende vælger en ting og forklarer valget og udtrykker sig derved igennem det. Metoden, der primært bliver brugt i konstruktivistiske vejledningsprocesser, er anvendelig i begyndelsen af et vejledningsforløb, fx i en præsentation.

NOTER TIL KAPITEL 6

- 1) Sidsel Tveiten, *Veiledning – mer enn ord*, 2. udgave, p. 109

Vejledning og etik

I forbindelse med vejledning og kompetenceafklaring er det af afgørende betydning, at etikken ligesom fagligheden er i orden. Begrebet etik stammer fra de to beslægtede ord *éthos*, der betyder sædvaner eller uskrevne love (socialetik), og *éthos*, der betyder standpunkt, indstilling, sindelag (individetik). Etik handler om den systematiske refleksion over menneskets værdier, handlinger og motiverne for disse. Etik i klassisk forstand er læren om det rette liv og kan videnskabeligt inddeles i beskrivende etik, meta-etik og vejledende etik. I etikken ligger således implicit at forudsætte, at vejlederen er i stand til selv at reflektere systematisk over menneskelige værdier, handlinger og motiver samt at vejlede andre til samme.

I vores samfund er der stor tilslutning til det humanistiske menneskesyn. Mennesket er et subjekt, der har frihed ansvar og menneskeværdighed. Mennesket er altid et mål i sig selv og må derfor aldrig behandles som et middel. Dette betyder, at det altid kan gøre krav på respekt for sin egen skyld.

Et humanistisk menneskesyn forudsætter, at der findes mennesker, som frit kan vælge på grundlag af egne etiske overvejelser og tage konsekvensen af sine handlinger. Mennesket er et socialt væsen, som bærende på bevidste og skabende kræfter er afhængigt af sit miljø og sine relationer.

Med det sigte at styrke bevidstheden om vejledning udformede R.U.E. (Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning) i 1995 retningslinjer for vejledningen for at betone grundprincippernes betydning for vejledning. R.U.E.s retningslinjer er baseret på 5 principper:

1. Respekt for den vejledningssøgende og dennes ret til selvbestemmelse.
2. Uafhængighed og neutralitet i vejledningen.
3. Åbenhed om de rammer og vilkår, hvorunder vejledningen foregår.

4. Fortrolighed som udgangspunkt for vejledningssamtalen.
5. Saglighed i form af at alle givne oplysninger skal være korrekte og ajourførte.

Retningslinjerne handler om vejledning og dermed vejledernes adfærd. Der er ikke fastsat egentlige regler for vejledning og vejledere.

Etiske retningslinjer for vejledning er med til at øge kvaliteten af vejledningen og dermed af hele processen med dens udviklingsorienterede, pædagogiske og sociale dimensioner. Etiske retningslinjer skal være med til at sikre, at vejledning er i overensstemmelse med det menneskesyn, der ligger til grund for loven om uddannelses- og erhvervsvejledning.

Loven har udgangspunkt i FN's erklæring om menneskerettigheder og ILO's konvention (Den Internationale Arbejdsorganisation, særorganisation under FN) og henstilling om erhvervsvejledning og erhvervsuddannelse i forbindelse med udvikling af de menneskelige resurser. Centralt i dette står det enkelte menneske og anerkendelse af ligeværd og selvbestemmelse. Det er den enkeltes ønsker, behov og forudsætninger, der er udgangspunkt for vejledningen. Den enkeltes ret til selv at træffe beslutninger skal respekteres.

Vejledning er en udviklingsorienteret proces med pædagogiske og sociale dimensioner, hvor indholdet bliver til viden og erkendelse, som er grundlag for beslutninger og valg.

Grundlaget for vejledning er respekt for den vejledningssøgende og dennes ret til selvbestemmelse. Vejlederen skal være bevidst om sin faglighed og sit ansvar i vejledning og skal tage udgangspunkt i den vejledningssøgendes personlige integritet og suveræne ret til at vælge og træffe beslutninger. Det er desuden vejlederens opgave at tilstræbe en balance mellem at stimulere og udfordre og reflektere og respektere vejledningssøgendes interesser.

Vejlederen må ikke have skjulte dagsordener. Etisk forsvarlig vejledning bør indeholde elementer med såvel konfrontation som udfordring. Vejledningens formål er at forbedre den enkeltes beslutningsgrundlag på baggrund af optimal viden og egen aktivitet. Vejledningen skal være neutral og uafhængig og varetage den vejledningssøgendes interesser. Vejlederens bevidsthed om egen faglighed, normer og forudsætninger er en betingelse for, at disse ikke kommer i vejen for en god vejledning. Dermed understreges det samtidig, at institutionelle interesser ikke må være styrende for vejledningen.

En fuldstændig neutral og ikke-værdiladet vejledning er ikke mulig. Men den etiske udfordring for vejlederen handler om at være i stand til at bruge sin viden til at fremme den vejledningssøgendes interesser.

I vejledningen skal der være åbenhed om rammer og vilkår og dermed om eventuelle institutionelle interesser i vejledningen. Åbenhed er et afgørende kriterium i vejledningen og en forudsætning for den vejledningssøgendes valg.

Vejledning skal være omfattet af fortrolighed. Det er afgørende for vejledningen, at den vejledningssøgende kan have tillid til vejlederen, og den information, der formidles, skal være pålidelig ved at være korrekt og opdateret. Vejledningen skal i det hele taget være båret af professionalisme og ansvarlighed for opgaven.

Retningslinjerne fra 1995 er under revision. Relevans og udformning er under debat i „Via vejledning“¹⁾ på grundlag af et oplæg om kvalitetssikring og vejledningsetik. I oplægget hedder det blandt andet, at nye retningslinjer må være bredt accepterede, generelt forbindende beskrivelser, ud fra de underliggende vidensområder og indeholde og bygge på:

- respekt
- ærlighed, åbenhed og gennemskuelighed
- viden og resurser
- varsomhed og grundighed
- effektivitet og hjælpsomhed
- lovlighed og autoritet
- samarbejdsvilje og ansvarlighed
- tillid og troværdighed.

Vejledning står centralt i regeringens redegørelse om realkompetence.²⁾ Der er tale om et så omfattende behov, at en reform af voksenvejledning må betragtes som en forudsætning for, at en kommende reform om realkompetence kan virke efter hensigten.

NOTER TIL KAPITEL 7

- 1) *Via vejledning* er debatforummet på UddannelsesGuiden: www.ug.dk. Oplægget om kvalitetssikring og vejledningsetik var på hjemmesiden den 25. januar 2005.
- 2) Undervisningsministeriet, *Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. Redegørelse til Folketinget*, november 2004.

3. DEL PRAKSIS

Et eksempel på hvordan man kan arbejde med kompetenceafklaring i praksis

For at vise hvordan man i praksis kan arbejde med kompetenceafklaring, er der i det følgende en gennemgang af, hvordan arbejdet foregår på Kompetencehuset i Roskilde.

Kompetencehuset arbejder med, hvad de kalder for en systematisk kompetenceprofilering, der bygger på den antagelse, at alle mennesker besidder en række formelle og uformelle kompetencer opbygget gennem tilværelsen. Kompetencer kan anskues som en mosaik, som kan være særdeles mangfoldig og uoverskuelig for den enkelte. Den er opbygget over tid, og der foreligger sjældent en ordnet dokumentation over kompetencerne. Især ikke for de uformelle kompetencers vedkommende.

Kompetencehuset har gennem det seneste år arbejdet med udviklingen af systematisk kompetenceprofilering, som et forsøg på at foretage en afklaring og dokumentation af personers uformelle kompetencer. Der har været arbejdet med forskellige målgrupper: ledige og ansatte inden for forskellige SOSU-arbejdsområder (Social- og Sundhedsuddannelserne) – de fleste med kort uddannelsesbaggrund.

En systematisk udarbejdet kompetenceprofil er ikke et statisk billede af personen, men et øjebliksbillede af en dynamisk proces og udgør derved et oplæg til selvhjælp. Det er vigtigt, at der løbende foregår et arbejde med profileringen i takt med personens skiftende livssituationer. For at profilen kan få betydning for den enkelte, skal den være både personlig, dynamisk og have integreret opfølgning. Dette opnås på brugerniveau ved at sikre en generel forståelse af kompetenceprofileringen og ved at give den enkelte et godt indblik i mulighederne for brug af dokumentationen af kompetencerne såvel i arbejds-, fritids- som uddannelseslivet.

I denne proces understreges vigtigheden af den enkeltes egen deltagelse og følelsen af personlig relevans samt særlig vægt lagt på dialogen mellem vejleder og vejledningsøgende under processen.

Personens muligheder for at bruge den systematiske dokumentation er meget afhængig af gennemskuelighed og opbygning af dokumentationen. For at skabe transparens bruger Kompetencehuset en række etablerede standarder i alle profileringer med særlig vægt på Europass¹⁾. Standardisering er ligeledes forudsætningen for fortolkning af sammenligninger og en ensartet udbygning af portfolio.

Dokumentationen samles i en kompetencemappe, som bliver personens arbejdsredskab. Mappen er samlingspunkt for alle elementer i personens kompetencemosaik. Disse personlige kompetencedokumentationer suppleres med aktuelle anbefalinger fra vejlederen til fortsat personlig strategiudvikling i job- og fritidslivet.

I arbejdet med den systematiske kompetenceprofilering tages udgangspunkt i den „enkeltes personlige kompetence“, som defineres som *fællesmængden af kompetencer fra arbejdslivet, fritidslivet og uddannelseslivet*, idet der fokuseres på personens anvendelse af det lærte, uanset hvor anvendelsen finder sted, eller hvor den er erhvervet.

Nøglekompetencer

I modellen arbejdes der med de uformelle kompetencer ud fra en række såkaldte nøglekompetencer, der har reference til givne standarder og normer. Der er dog i dag ikke nogen alment anerkendt definition af begrebet „nøglekompetence“, men diskussionen om det kan ses som udtryk for at få defineret nogle generelle kompetencer, hvis gyldighed rækker ud over den bestemte kontekst, hvori de erhverves.

Der er tale om kompetencer, som antages at have en bred gyldighed med stor betydning for at kunne navigere i såvel det civile som i det professionelle liv.

Dermed bliver nøglekompetencerne i en række sammenhænge også *forudsætninger* for at anvende faglige kompetencer i arbejdslivet. For eksempel anvender man sin sociale kompetence, som er identificeret som en af nøglekompetencerne i det moderne arbejdsliv, i samarbejdet med andre, uanset hvilken specifik faglig sammenhæng der er tale om. Og man anvender for eksempel sin læringskompetence, når man skal fungere med skiftende opgaver, teknologi og organisering.

OECD'S DESECO-RAPPORT OG DET NATIONALE KOMPETENCEREGNSKAB

Kompetencehusets arbejde med nøglekompetencer er inspireret af såvel OECD's DeSeCo-rapport samt arbejdet med at opstille et nationalt kompetenceregnskab. I OECD har der siden 1997 været arbejdet med beskrivelser af såkaldte nøglekompetencer. I projektet DeSeCo (Defining and Selecting Key Competences) defineres kompetence som: „evnen til at møde et komplekst krav med succes eller udføre en kompleks aktivitet eller opgave.“⁽²⁾ Der er 12 deltagende OECD-lande i DeSeCo-projektet, og i det videre arbejde er der forsøgt formuleret nogle 'generiske metakompetencer' fælles for landene. De overordnede kompetencebehov, der danner grundlag for dette, er at kunne handle selvstændigt og reflektivt, at kunne anvende redskaber interaktivt og at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper. Projektet understreger det tætte samspil mellem det nationale og det overnationale niveau. DeSeCo har dannet grundlag for formuleringen af de i alt 10 nøglekompetencer, som indgår i de involverede landes kompetencepolitiske strategier. I Danmark foregår dette arbejde i regi af Det Nationale Kompetenceregnskab under Undervisningsministeriet³⁾. De 10 kompetencer er:

- Læringskompetence
- Kommunikationskompetence
- Social kompetence
- Literacy kompetence
- Miljø- og naturkompetence
- Helbredskompetence
- Selvledelseskompetence
- Kulturel kompetence
- Kreativ og innovativ kompetence
- Demokratisk kompetence.

Det er ambitionen at finde frem til de kompetencer, der er nødvendige i videnssamfundet, og med vedtagelsen af *Realiseringen af et europæisk område for livslang læring* er der formuleret en ramme for livslang læring med det erklærede mål:

„ ... dels at sætte borgerne i stand til at bevæge sig frit mellem læringsmiljøer, job, regioner og lande, så deres viden og kompetence udnyttes bedst muligt, dels at opfylde den Europæiske Unions og

ansøgerlandenes mål og ambitioner om mere velfærd, rummelighed, tolerance og demokrati.“⁴⁾

Nøglekompetencerne beskriver således alle menneskers forudsætninger for at forstå og håndtere tilværelsens udfordringer:

„Evnene til at møde krav af en høj grad af kompleksitet, omfattende såvel viden, færdigheder, strategier og rutiner som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter og som er muligt at lære“.⁵⁾

DeSeCo's forståelsesramme for 'individuel kompetence' er følgende:

„Kompetencebegrebet omfatter udover specifik viden og konkrete færdigheder, også de rutiner og strategier, som individet anvender til at tilegne sig viden og færdigheder såvel som de holdninger og værdier der er nødvendige for at kunne agere både selvstændigt og i samarbejde med andre individer i arbejdslivet“.⁶⁾

Sammenfattende er der tale om en meget dynamisk og personlig beskrivelse af kompetencebegrebet. Personen skal se sine kompetencer som noget, der kun får indhold og værdi, når de er i spil, enten i arbejds-, fritids- eller uddannelseslivet. Kompetenceprofilen skal derfor løbende vedligeholdes og opdateres i takt med skiftende omstændigheder. Dette opnås ved personens indsigt, accept og ejerskabsfølelse til kompetenceprofilen. Vigtige nøgleord er her gennemskuelighed, personlig relevans og tryghed for deltageren.

En beskrivelse af omfanget af nøglekompetencerne er en vigtig del af dokumentationen af de uformelle kompetencer og indgår derfor i den systematiske kompetenceprofilering (herefter forkortet SKP).

KOMPETENCEMAPPEN

Kompetencehusets SKP-mappe beskriver og dokumenterer personens formelle og uformelle kompetencer ved at bruge en række veletablerede standarder. Kompetencemappen er samlingspunkt for alle elementerne i personens kompetencemosaik. Brugen af de etablerede standarder er vigtig for troværdighed og gennemskuelighed af dokumentationen. Den samlede systematiske kompetenceprofilering kan dermed deles op i følgende:

- Europass-cv'et med indsamling af diverse personlige dokumentationer (obligatorisk).
- Nøglekompetencer og særlige kompetencer (valgfri).
- It-kompetencer (valgfri).

- Sprogkompetencer (valgfri).
- FVU (valgfri).
- Personlighedstypeindikator (valgfri).
- Jobkompetencer og jobprøvning (valgfri).

Opbygning og udfyldelse af Europass-cv'et i SKP'en er en obligatorisk introduktion til indsamling og præsentation af personlig dokumentation og dermed tankegangen i hele arbejdet med den systematiske kompetenceprofilering. De øvrige elementer er valgfrie og kan tilføjes dokumentationen over tid. I arbejdet med dokumentation af de uformelle kompetencer tages som sagt udgangspunkt i „Nøglekompetencerne“:

Social kompetence

At kunne indgå i gensidigt givende og konstruktive relationer med andre mennesker og at kunne udtrykke egne og aflæse andres følelser. Social kompetence kommer for eksempel i spil i samarbejde, forhandlinger og konfliktløsningssituationer.

Literacy

Der findes ikke et dækkende begreb på dansk, men det defineres som: At være i stand til at forstå, anvende og reflektere over skrevne tekster for gennem dette at opnå sine mål, udvikle sin viden og sine muligheder og være i stand til at deltage i samfundslivet. (Skrevne tekster skal her forstås i meget bred betydning og omfatter for eksempel også matematik, statistik, naturvidenskab m.v.)

Læringskompetence

Omfatter såvel tekniske/metodiske færdigheder, strategiske og motivationsmæssige aspekter. Kompetencen forudsætter bevidsthed om egne læreprocesser. Denne bevidsthed kan bl.a. komme til udtryk ved rutine og evne til at planlægge og vurdere egne læreprocesser med henblik på realisering af selvstændig læsning.

Kommunikationskompetence

Begrebet defineres i OECD's kompetenceudviklingsprojekt som evnen til at tænke, handle og lære.

Selvledelseskompetence

Individets evne og vilje til at tage ansvar for planlægning og gennemførelsen af eget arbejde inden for accepterede rammer mellem individ og virksomhed.

Demokratisk kompetence

Demokratiet forudsætter en „dannet“ befolkning. En demokratisk dannet befolkning skal bl.a. have nogle fælles referencepunkter, som danner det holdningsmæssige grundlag for demokratiet. Man skal have et fælles sprog, fælles kommunikationskoder, og der skal være accept af forskellighed. Demokratiske kompetencer udvikles primært i praksis ved at møde og deltage i demokratiet.

Natur- og miljøkompetence

Individets miljøkompetence omfatter evne og motivation til – alene og sammen med andre – at reflektere over problemer og løsninger relateret til miljø og på baggrund heraf aktivt bidrage til ønskede forandringer med reduceret miljøpåvirkning.

Kulturel og interkulturel kompetence

Kulturbegrebet er bredt. Det dækker „finkultur“, som er kunst, æstetik, kulturel viden, medier m.v. Det kan være et beskrivende kulturbegreb forstået som noget, den enkelte er bærer af og som er med til at fastholde forestillingen om, at der til hver nation hører et folk og en nation.

Kreativ og innovativ kompetence

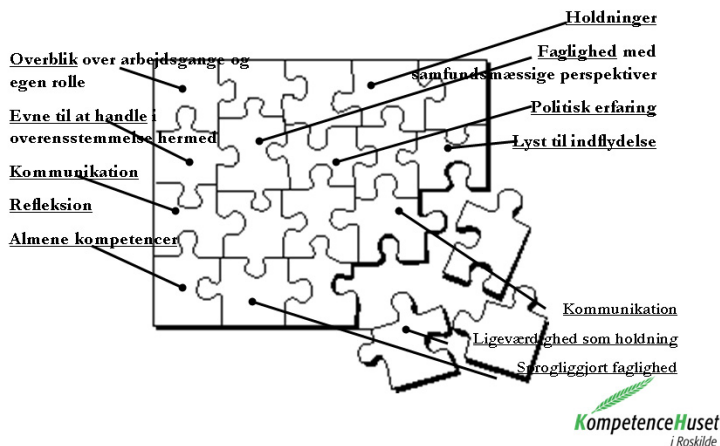
Kreativ og innovativ kompetence er en persons evne til, hvis resurserne og situationen tillader det, at gennemføre synlige fornyelser inden for et givent videns- og praksisdomæne.

Kropskompetence

Kropskompetence kan defineres som en persons evne til at sanse sin omverden og handle kropsligt henholdsvis bevæge sig situations-tilpasset i forhold til omverdenens konkrete udfordringer. Som en del af en persons kropskompetence bestemmes kroppens funktionalitet. En reduktion af kroppens funktionalitet er med til at reducere mulighederne for aktiv livsudfoldelse.

En beskrivelse af omfanget af nøglekompetencerne er en vigtig del af dokumentationen af de uformelle kompetencer og indgår derfor i den systematiske kompetenceprofilering. Der er for mange mennesker et grundlæggende behov for at arbejde med nøglekompetencerne, specielt i forbindelse med planlægning og udførelse af personlig strategiuudvikling. For at muliggøre dette gøres kompetencebeskrivelsen operationel ved hjælp af følgende model:

For at muliggøre et procesbetonet arbejde med de enkelte kompetencer anskues den samlede kompetenceprofil som en mosaik:



Eksemplet beskriver komponenterne i „Teamarbejde og Gruppe-dynamik“

Personens forudsætning for at udnytte sit kompetencepotentiale *fuldt ud* afhænger i modellen af kompetencekomponenternes „sammenpasning“. Er for eksempel „Ligeværdighed som holdning“ underrepræsenteret, kan det indgå i en beskrivelse af utilstrækkelighed i „Teamarbejdssituationer“ osv.

I dialogen med personen bruges et grafiske billede af repræsentationen af de enkelte kompetencekomponenter som et vigtigt redskab under skrivningen af den tekstbaserede del af kompetenceprofilen og som dokumentation ved formuleringen af anbefalingerne til den fortsatte personlige strategiudvikling.

Systematisk kompetenceprofilering har to hovedkomponenter: en *grafikbaseret del*, som er udarbejdet på basis af personens besvarelse af et antal spørgsmål ud fra et antal tematiske udsagn, og en *beskrivende, tekstbaseret del*, som er udarbejdet i et dialogbaseret samarbejde med personen.⁷⁾

DISKUSSION AF DEN GRAFIKBASEREDE DEL AF KOMPETENCEPROFILEREN

I SKP kortlægges det øjeblikkelige kompetencebillede med følgende formål:

- synliggørelse af den personlige kompetence for personen selv
- fremme af den personlige strategiudvikling.

Disse formål nødvendiggør brugen af afbildninger. Synliggørelsen i SKP baseres på et kvantitativt udtryk for personens præferencer i relation til læringens forskellige komponenter. For at opnå denne synliggørelse præsenteres personen for et antal udsagn med udgangspunkt i læringens forskellige komponenter og bliver bedt om at give sin holdning til kende. Holdningerne er ikke værdiladede, men udtrykker blot, hvordan personen ser sig selv i forhold til indholdet af hvert udsagn.

Antal tilvalg (situationer, hvor personen sér sig selv klarest) i forhold til hver komponent giver et billede af „omfanget“ af hver komponent. Dette omfang gives et simpelt grafisk billede som i sin enkleste form kan være et søjlediagram. Det grafiske billede bruges efterfølgende som et vigtigt redskab i dialogen med personen under skrivningen af både kompetenceprofilen og anbefalinger til den fortsatte personlige strategiudvikling.

Modulet starter med præsentation og gennemgang af kompetencetemaet. Som det allerførste udfærdiger alle deltagere en skriftlig selvevaluering for at beskrive, hvordan de ser selvledelseskompetencen hos sig selv. Kursusholdet gennemgår derefter kompetencetemaet ved hjælp af „mindmapping“ for i fællesskab at afdække og afstemme alle aspekter af temaet. Næste punkt er en personlig kompetenceprofilering ved at besvare et sæt spørgsmål, efterfulgt af en tematisk, praktisk øvelse, og en afsluttende besvarelse af et ekstra sæt spørgsmål. Temaøvelsens forløb følges af en observatør, som udfylder et observationsskema for hver af deltagerne. Den skriftlige selvevaluering, de besvarede spørgsmål og observationsskemaet fra temaøvelsen sammenlignes i den samlede beskrivelse af selvledelseskompetencen for deltageren.

Synliggørelsen af kompetenceprofilen er endvidere vigtig af følgende årsag: SKP skal ses som et dynamisk øjebliksbillede af personen, som *kun* kan få betydning, hvis personen til stadighed arbejder med det, det vil sige løbende opdaterer SKP'en og målrettet bruger det

til personlig strategiudvikling. Dette kræver ideelt set, at alle ændringer let kan aflæses grafisk.

Den vigtigste forudsætning for SKP'ens succes er imidlertid personens følelse af ejerskab. Ejerskabet er fuldstændigt afhængigt af gennemskueligheden af SKP'en som metodisk dokumentation. Gennemskueligheden kan kun opbygges ved at basere SKP'en på etablerede standarder med klare grafiske udtryk af relevante sammenhænge og gennem forståelse og indsigt.

Som stærke sider ved den konkrete praksis fremhæves gennemskueligheden. Det handler om, at modellen systematisk fremlægges for deltagerne, så de oplever og forstår den systematiske tilgang til kompetenceafklaring. De får derved et redskab, som de kan bruge til at strukturere deres egen afklaringsproces.

Gennemskueligheden i metoden er yderligere forankret i det konsekvente arbejde med allerede etablerede standarder. Brug af Europass ved opbygningen af cv'et og en gradueret beskrivelse af sproglige færdigheder i forhold til afklaring af de sproglige kompetencer. Herigennem kan deltageren på en meget aktiv og praktisk måde forholde sine egne kompetencer til etablerede standarder og være aktivt med i selve afklaringen og dermed gennemskue processen.

Ved beskrivelsen af it-færdigheder benyttes ECDL⁸⁾, hvorved deltageren får et meget konkret og let gennemskueligt billede af sine kompetencer inden for it-området, idet der på baggrund af testen udskrives en oversigt over styrker og svagheder, alt sammen udtrykt i procenter. I forhold til en afklaring af læse-stave-regne-færdighederne inddrages ud fra samme overvejelser også allerede etablerede standarder.

Brugen af ovenstående standarder har også den åbenlyse fordel, at de kan ligge til grund for en styrkelse af mobiliteten set i et europæisk perspektiv. Metoden knytter således an til noget allerede kendt og accepteret i andre europæiske lande, hvorfor en profilering i et land vil kunne overføres til et hvilket som helst andet europæisk land.

Præsentationen af komplicerede sammenhænge befordres i modellen ved brug af hensigtsmæssig grafik. Deltagernes store interesse har vist sig at være „billedet“ af sig selv og efterfølgende „billedet“ af ændringer. Bruges de grafiske afbildninger som styringsværktøj ved planlægning af personlig eller gruppemæssig strategiudvikling, kan overordnede behov aflæses på et øjeblik.

Ligeledes er den indledende øvelse i stand til at på en meget konkret måde at vise den sammenhæng, der er mellem kompetencer erhvervet inden for de forskellige områder, som modellen opererer med, og er dermed i stand til på et meget konkret plan at skabe en forståelse af disse mere abstrakte sammenhænge.

Operationel tilgang til arbejdet med egne kompetencer

Når arbejdet med en given kompetence aktualiseres, for eksempel når behovet for at forbedre sin personlige kommunikation eller behovet for at forbedre en gruppes kommunikation melder sig, har mange en oplevelse af kompetencen som en „black box“, hvor mulighederne for at videreudvikle kompetencen er begrænsede. Kompetenceprofilingsmodellen tilbyder en opdeling af kompetencen i elementer, som hver for sig kan gøres til genstand for evaluering og udvikling. Modellen gør på denne måde kompetencen operationel og dynamisk.

Personligt ejerskab til egen kompetenceprofil

For at gøre en afgørende forskel for personen skal der etableres et ejerskab til den personlige kompetenceprofil. Dette opnås i modellen, ved at deltagerne direkte informeres om profileringens opbygning, baggrunden for, at den netop er tilrettelagt, som den er, og gennem involvering af deltagerne i alle faser, herunder en udbredt personlig dialog, både deltagerne imellem og mellem vejleder og deltager.

Som svagheder ved modellen anføres, at den systematiske kompetenceprofilering i sin helhed stiller væsentlige krav til formidleren på grund af sit omfang og stiller krav om en omfattende baggrundsviden.

På grund af tidsforbruget vil det næppe være realistisk at arbejde hele modellen igennem på en gang, men omvendt egner modellen sig netop til at igangsætte en afklaringsproces på 2-4 dage, og så give deltagerne mulighed for at arbejde videre selv med andre elementer, som så kan samles op senere.

En model med moduler 2+2 dage, med en mellemliggende egenaktivitet, har vist sig at være god, hvorimod enkelt dage med lang tid imellem let kan bevirke, at kontinuiteten i processen bliver svær at etablere. Denne model lægger op til, at processen ikke går i stå, men kræver omvendt muligheden og interessen for, at der rent tidsmæssigt afsættes ressourcer til fordybelsen. Tilsvarende stiller formidlingen af det operationelle koncept krav til deltagerne på grund af sin abstrakte

karakter. Disse forhold skal være i orden for at etablere ejerskab til den personlige kompetenceprofil.

Modellen bedømmes som både attraktiv og overskuelig i de foreliggende deltagerevalueringer fra FOA- og Hvalsø-forløbene. Redskabet som helhed er bedømt som værende særdeles relevant.

Overskueligheden søges befordret og fastholdt gennem mappen, som er det skelet, som den enkelte kan bygge profileringen op omkring, og hvor der løbende samles op på de aktiviteter, som den enkelte gennemgår. Dermed etableres der en ramme for de samlede aktiviteter, og mappens størrelse kommer til at afspejle omfanget af den enkeltes profileringsaktiviteter.

Refleksion over egen læring

Deltagerne fik først en introduktion til selve kompetencebegrebet, og herunder blev også behovet for deres egen refleksion over de forskellige kompetencer fremlagt. Efterfølgende blev begreberne afstemt ved hjælp af mindmapping for deltagergruppen som helhed. Hermed fik deltagerne et redskab til at kunne fastholde og strukturere deres egne refleksioner, og selve produktet i form af en afbildning af mindmappen sættes ind i mappen og kan efterfølgende være med til at fastholde udbyttet af refleksionen.

Den enkelte deltager besvarede herefter en række udsagn med relevans for den valgte kompetence, hvorved der blev gennemført en selvevaluering. Herefter løste alle deltagerne en samarbejdsopgave igen med relevans til det valgte kompetencetema.

Samarbejdsopgaven bruges som inspiration til refleksion og inspiration gennem en afsluttende dialog før den afsluttende besvarelse af et større antal kompetencerelevante udsagn. Det er vigtigt, at der er „substans“ i samarbejdsopgaven. Der er flere tilfælde med grupper, som løste opgaverne „lidt for hurtigt“, simpelthen fordi grupperne fungerede „lidt for godt“.

I denne forbindelse er det vigtigt at tilstræbe så stor autenticitet i opgaverne som muligt, hvorfor de enkelte temaøvelser forsøges struktureret med udgangspunkt i situationer fra deltagerens konkrete arbejdspladser, eller i hvert fald fra de fagområder, som de arbejder indenfor. Dette betød, at der i temaøvelserne benyttedes et plejehjemsunivers med begreber og dilemmaer fra denne verden.

Modellen er omfangsrig, men indeholder for så vidt intet overflødig, da der lægges op til, at der kan inddrages netop de områder, som den enkelte eller gruppen har behov for. Det vil sige, at der ud over nogle grundlæggende, obligatoriske profileringer kan vælges netop de profileringer, som der er behov for. I tråd med det operationelle koncept gøres kompetenceprofilen dynamisk gennem integreret opfølgning.

Der er imidlertid 2 aspekter, som kræver fortsat udvikling:

1. Deltagernes stillingtagen til de præsenterede udsagn er endnu for følsom for personlige fortolkninger og den enkeltes „humør“ den dag, der skal tages stilling til udsagnene. Det kræver et fortsat arbejde med disse udsagn og en akkumulering af besvarelser for at øge udsagnskraften. Jo flere forløb, der bliver gennemført, jo større validitet.
2. Metodens gennemslagskraft på sigt vil afhænge af indsigt i og accept fra både medarbejdere og ledelsesniveau i virksomhederne. Dette forudsætter med afsæt i medarbejderne, at der sker en promovering af modellen over for virksomhedsledere og beslutningstagere. Denne proces er Kompetencehuset i gang med i Roskilde, hvor et pilotprojekt for tillidsrepræsentanter under FOA (Forbundet af Offentligt Ansatte) inden for SOSU-området følges op af forhandlinger med ledelsen for at søge at få accept for metoden og dens udbredelse til hele gruppen af SOSU-assistenten på sygehuset. På længere sigt er det så planen, at FOA vil forsøge at få udbredt metoden til også at omfatte andre medarbejdergrupper inden for sygehusvæsenet såvel i Roskilde som i Køge.

It-baseret kompetenceopsamling

It-baseret afvikling af kompetenceprofilering har endnu ikke været brugt på deltagniveau i FOA- og Hvalsø-forløbene, blandt andet fordi der ikke har været afsat tid nok til, at alle aktiviteter har kunnet blive afprøvet. Med stigende holdstørrelser vil webbaseret profilering blive påkrævet med de svagheder, som ligger i alle bruger-pc-interaktioner.

I forhold til mindmapping-aktiviteterne har it-båret mindmapping været vellykket. Hele processen er blevet kørt ind på en computer, og deltagerne kan derfor straks få et synligt billede af processen.

Den enkelte deltagers kompetenceafklaring

Deltagerens oplevelse af relevans er central for opbygningen af ejerskabet til kompetenceprofileringen. Det kan nødvendiggøre brug af (mange) professionsspecifikke eksempler. Et andet aspekt er tryghed: „Vil dette billede af mig kunne misbruges?“

Kompetenceprofilen er i alle forløbene set af deltagerne som en mulighed for at synliggøre praktiske kompetencer som supplement til dokumentation af de ikke-formelle kompetencer. Den enkelte deltagers kompetencer i relation til en konkret uddannelse kan kortlægges inden for rammerne af kompetencemodellen, forudsat at den pågældende uddannelses kompetencekrav er kendt.

Samspil mellem vejleder og deltager

I de afholdte forløb var der gode erfaringer med at veksle mellem to vejledere under afviklingen. Konkret mellem en vejleder med en metodisk set „blød profil“ med et stærkt billedsprog og en vejleder med en mere „kontant profil“ til præsentation af metoder og begreber. Et af de vigtige resultater fra dette samspil er synliggørelsen af overførsel af læring mellem meget forskellige arenaer.

Det fulde faglige udbytte kan imidlertid først vurderes, når Hvalsø-forløbene er afsluttet medio januar 2006. Deltagerne samler indtryk og erfaringer i løbet af ca. 1 måned før sidste kursusdag.

Ved løsningen af samarbejdsopgaverne forudsættes kombinationer af kommunikation, logik, billedsans, oplevelse af egen rolle m.m. Grupper, hvor alt dette kommer ubesværet i spil, løser opgaverne hurtigt.

Projektet afsluttes primo 2006, og der arbejdes med at tilbyde værktøjet i forhold til en større kreds af SOSU-assistenter og på længere sigt også til sygeplejersker, serviceassistenter, portører m.fl.

NOTER TIL KAPITEL 8

- 1) Europass – det europæiske samarbejde om transparens og dokumentation af uddannelser og kompetencer. Konkret består Europass af 5 dokumenter: CV, Certificate Supplement, Diploma Supplement, Mobilitetsbevis og Sprogportfolio. Se nærmere på www.ciriusonline.dk
- 2) DeSeCo, *Strategy Paper*, 2002, p. 8
- 3) Citeret fra hjemmesiden for Det Nationale Kompetenceregnskab: www.nkr.dk
- 4) EU-Kommissionen, *Realiseringen af et europæisk område for livslang læring*, november 2001, p. 3
- 5) Dokumentationsrapport fra Det Nationale Kompetenceregnskab, 2002, p. 46
- 6) Dokumentationsrapport fra Det Nationale Kompetenceregnskab, 2002, p. 8
- 7) For nærmere om projektet se Kompetencehusets hjemmeside www.rdhs.dk
- 8) ECDL – European Computer Driving Licence. Det internationalt godkendte pc-kørekort.

Interview

Interview med forstander Søren Åkjær og projektudvikler Peder Malskær fra Kompetencehuset i Roskilde om, hvordan modellen til systematisk kompetenceafklaring har virket i forbindelse med et kursusforløb.

Interviewer: *Giv nogle eksempler på, hvad I betragter som modellens stærke sider?*

Informanter: Vi opfatter dens gennemskuelighed, dens mulighed for at visualisere sammenhænge, dens operationelle tilgang til arbejdet med egne kompetencer, samt det at den giver et personligt ejerskab til egen kompetenceprofil, som nogle af de mest givende sider i arbejdet med modellen.

Gennemskueligheden

Gennemskueligheden handler i vid udstrækning om, at modellen *systematisk* fremlægges for deltagerne således, at de skridtvis forstår selve den systematiske tilgang til kompetenceafklaringen. Herigennem oplever de, at de får et redskab, som de kan bruge til at strukturere deres egen afklaringsproces.

Gennemskueligheden i metoden er yderligere forankret i, at vi konsekvent arbejder med allerede etablerede standarder, nemlig Europass ved opbygningen af cv'et og en gradueret beskrivelse af sproglige færdigheder i forhold til afklaring af de sproglige kompetencer. Herigennem kan deltageren på en meget aktiv og praktisk måde forholde sine egne kompetencer til etablerede standarder og være aktiv med i selve afklaringen og dermed også gennemskue processen.

Ved beskrivelsen af it-færdigheder benytter vi ECDL, hvorved deltageren også på dette område får et meget konkret og let gennemskueligt billede af sine kompetencer inden for it-området, idet der på baggrund af testen udskrives en oversigt over styrker og svagheder, alt sammen udtrykt i procenter.

I forhold til en afklaring af læse-stave-regne-færdighederne indtager vi igen allerede etablerede standarder, hvilket ligger i forlængelse af ovenstående overvejelser.

Visualisering af sammenhænge

Præsentationen af komplicerede sammenhænge befordres i modellen ved brug af hensigtsmæssig grafik. Deltagernes store interesse har vist sig at være „billedet“ af sig selv og efterfølgende „billedet“ af ændringer.

Bruges de grafiske afbildninger som styringsværktøj ved planlægning af personlig eller gruppemæssig strategiudvikling, kan overordnede behov aflæses på et øjeblik (fx behovet for at styrke kommunikationen aflæses i et billede af demokratikompetencen og er dermed med til at pege på behovet for uddannelses- og efteruddannelsestilbud).

Ligeledes er den indledende øvelse med „Våbenskjoldet“⁽¹⁾ i stand til på en meget konkret måde at vise den sammenhæng, der er mellem kompetencer erhvervet inden for de forskellige områder, som modellen opererer med, og er dermed i stand til på et meget konkret plan at skabe en forståelse af disse mere abstrakte sammenhænge.

Operationel tilgang til arbejdet med egne kompetencer

Når arbejdet med en given kompetence aktualiseres, for eksempel når behovet for at forbedre sin personlige kommunikation eller behovet for at forbedre en gruppes kommunikation melder sig, har mange en oplevelse af kompetencen som en „black box“, hvor mulighederne for at videreudvikle kompetencen er begrænsede. Kompetenceprofileringsmodellen tilbyder en *opdeling* af kompetencen i elementer, som hver for sig kan gøres til genstand for evaluering og udvikling.

Modellen gør på denne måde kompetencen operationel og dynamisk. I de igangværende forløb er denne tankegang blevet modtaget særdeles positivt som en længe efterspurgt innovativ måde at arbejde med personlige kompetencer på.

Personligt ejerskab til egen kompetenceprofil

For at virke, det vil sige for at gøre en afgørende forskel for personen, skal der etableres et tæt ejerskab til den personlige kompetenceprofil. Dette opnås i modellen ved, at deltagerne direkte informeres om profileringsens opbygning, baggrunden for at den netop er tilrettelagt, som den er, og gennem involvering af deltagerne i alle faser, herunder

en udbredt personlig dialog, både deltagerne imellem og mellem vejleder og deltager.

Deltagerne i de afholdte forløb tilkendegiver, at de kommer til at føle et ejerskab til profileringen, som de føler, tager udgangspunkt i netop deres behov, og som derfor føles autentisk og nærværende.

Interviewer: *Hvilke svagheder har der været ved anvendelsen af modellen?*

Informanter: Den systematiske kompetenceprofilering i sin helhed stiller væsentlige krav til formidleren på grund af sit omfang, og stiller krav om en omfattende baggrundsviden.

På grund af det tidsmæssige forbrug vil det nok ikke være realistisk at køre hele modellen igennem på en gang, men omvendt egner modellen sig netop til at igangsætte en afklaringsproces på 2-4 dage og så give deltagerne mulighed for selv at arbejde videre med andre elementer, som der så kan samles op på senere.

En model med moduler 2+2 dage, med en mellemliggende egenaktivitet, har vist sig at være god, hvorimod enkelt dage med lang tid imellem let kan bevirke, at kontinuiteten i processen bliver svær at etablere. Denne model lægger op til, at processen ikke går i stå, men kræver omvendt muligheden og interessen for, at der rent tidsmæssigt afsættes resurser til fordybelsen.

Tilsvarende stiller formidlingen af det operationelle koncept krav til deltagerne på grund af sin abstrakte karakter. Disse forhold skal være i orden for at etablere det omtalte ejerskab til den personlige kompetenceprofil.

Interviewer: *Selvom I opfatter modellen som gennemskuelig, kan den lidt patchworkagtige sammensætning så ikke virke uoverskuelig for deltagerne?*

Informanter: Modellen er bedømt som både attraktiv og overskuelig i de foreliggende deltagerevalueringer. Redskabet som helhed er bedømt som værende særdeles relevant. Ingen har oplevet det som „patchwork“. Overskueligheden søges befordret og fastholdt gennem mappen, som er det skelet, som den enkelte kan bygge profileringen op omkring, og hvor der løbende samles op på de aktiviteter, som den enkelte gennemgår. Dermed etableres der en ramme for de samlede aktiviteter, og mappens størrelse kommer til at afspejle omfanget af den enkeltes profileringsaktiviteter.

Interviewer: *Hvordan tilskyndede I deltagerne til at reflektere over egen læring?*

Informanter: Deltagerne fik først en introduktion til selve kompetencebegrebet og herunder blev også behovet for deres egen refleksion over de forskellige kompetencer fremlagt. Efterfølgende blev begreberne afstemt ved hjælp af mindmapping for deltagergruppen som helhed.

Hermed fik deltagerne et redskab til at kunne fastholde og strukturere deres egne refleksioner, og selve produktet i form af en afbildning af mindmappen sættes ind i mappen og kan efterfølgende være med til at fastholde udbyttet af refleksionen. Den enkelte deltager besvarede herefter en række udsagn med relevans for den valgte kompetence, hvorved der blev gennemført det, som vi kalder en selvevaluering.

Herefter løste alle deltagerne en samarbejdsopgave igen med relevans til det valgte kompetencetema. Samarbejdsopgaven bruges som inspiration til refleksion og inspiration gennem en afsluttende dialog før den afsluttende besvarelse af et større antal kompetence-relevante udsagn.

Umiddelbart har der ikke været egentlige vanskeligheder, men oplevelsen af, at der er „substans“, er „kød på“ i samarbejdsopgaven, er vigtig. Vi har således haft flere grupper, som løste opgaverne „lidt for hurtigt“, simpelthen fordi grupperne fungerede „lidt for godt“.

I denne forbindelse er det vigtigt at tilstræbe så stor autenticitet i opgaverne som muligt, hvorfor de enkelte temaøvelser forsøges struktureret med udgangspunkt i situationer fra deltagerens konkrete arbejdspladser, eller i hvert fald fra de fagområder, som de arbejder indenfor. Dette betød, at vi i temaøvelserne benyttede os af et plejehjemsunivers med begreber og dilemmaer fra denne verden.

Interviewer: *Er der elementer i modellen, der var overflødige i den konkrete praksis?*

Informanter: Modellen indeholder for så vidt intet overflødigt, da der lægges op til, at der kan inddrages netop de områder, som den enkelte eller gruppen har behov for, det vil sige, at der ud over nogle grundlæggende obligatoriske profileringer kan vælges netop de profileringer, som der er behov for. I tråd med det operationelle koncept gøres kompetenceprofilen dynamisk gennem integreret opfølgning.

Interviewer: *Har I opdaget mangler ved den?*

Informanter: Der kan fremhæves 2 aspekter, som kræver fortsat udvikling:

1. Deltagernes stillingtagen til de præsenterede udsagn er endnu for følsom for personlige fortolkninger og den enkeltes „humør“ den dag, der skal tages stilling til udsagnene. Det kræver et fortsat arbejde med disse udsagn og en akkumulering af besvarelser for at øge udsagnskraften. Jo flere forløb, der bliver gennemført, jo større validitet.

2. Metodens gennemslagskraft på sigt vil afhænge af indsigt i og accept fra både medarbejdere og ledelsesniveau i virksomhederne. Dette forudsætter med afsæt i medarbejderne, at der sker en promovering af modellen over for virksomhedsledere og beslutningstagere. Denne proces er vi i gang med i Roskilde, hvor et pilotprojekt for tillidsrepræsentanter under FOA inden for SOSU-området følges op af forhandlinger med ledelsen for at søge at få accept for metoden og dens udbredelse til hele gruppen af SOSU-assistenten på sygehuset. På længere sigt er det så planen, at FOA vil forsøge at få udbredt metoden til også at omfatte andre medarbejdergrupper inden for sygehusvæsenet såvel i Roskilde som i Køge.

Interviewer: *Hvordan foregik samspillet mellem vejledere/deltagere?*

Informanter: I de afholdte forløb har vi haft gode erfaringer med at veksle mellem to vejledere under afviklingen. Konkret mellem en vejleder med en metodisk set „blød profil“ med et stærkt billedsprog og en vejleder med en „kontant profil“ til præsentation af metoder og begreber. Et af de vigtige resultater fra dette samspil er synliggørelsen af overførsel af læring mellem meget forskellige arenaer.

NOTER TIL KAPITEL 9

- 1) „Våbenskjoldet“ – deltageren dekorerer sit eget våbenskjold med symboler, der fortæller om den pågældende selv.

Afsluttende bemærkninger

Kompetencehusets arbejde med systematisk kompetenceprofilering viser, at det er muligt at arbejde med kompetenceafklaring i forhold til godkendte standarder, selv om man ikke er en formel kompetencegivende uddannelsesinstitution.

Ved at gøre brug af etablerede standarder opnår man at gøre kompetencebeskrivelserne gennemskuelige for en bredere offentlighed, hvad der styrker kompetencebeskrivelsernes validitet.

Eksemplerne fra Kompetencehuset viser desuden betydningen af at kunne visualisere kompetencebeskrivelserne. Den vejledningssøgende vil gennem visualiseringen have bedre mulighed for at bedømme sine kompetencer ud fra et helhedssyn.

Behovet for kompetenceafklaring vil ganske givet være stærkt stigende i de kommende år og vil komme til at foregå i mange forskellige sammenhænge: på arbejdspladser, i uddannelsesinstitutioner, inden for folkeoplysningsområdet, i foreningslivet m.m.

Det vil således være oplagt, at der for at fremme læring og kompetenceudvikling igangsættes lignende udviklingsprojekter i tilknytning til forskellige typer af arbejdspladser og voksenuddannelse.

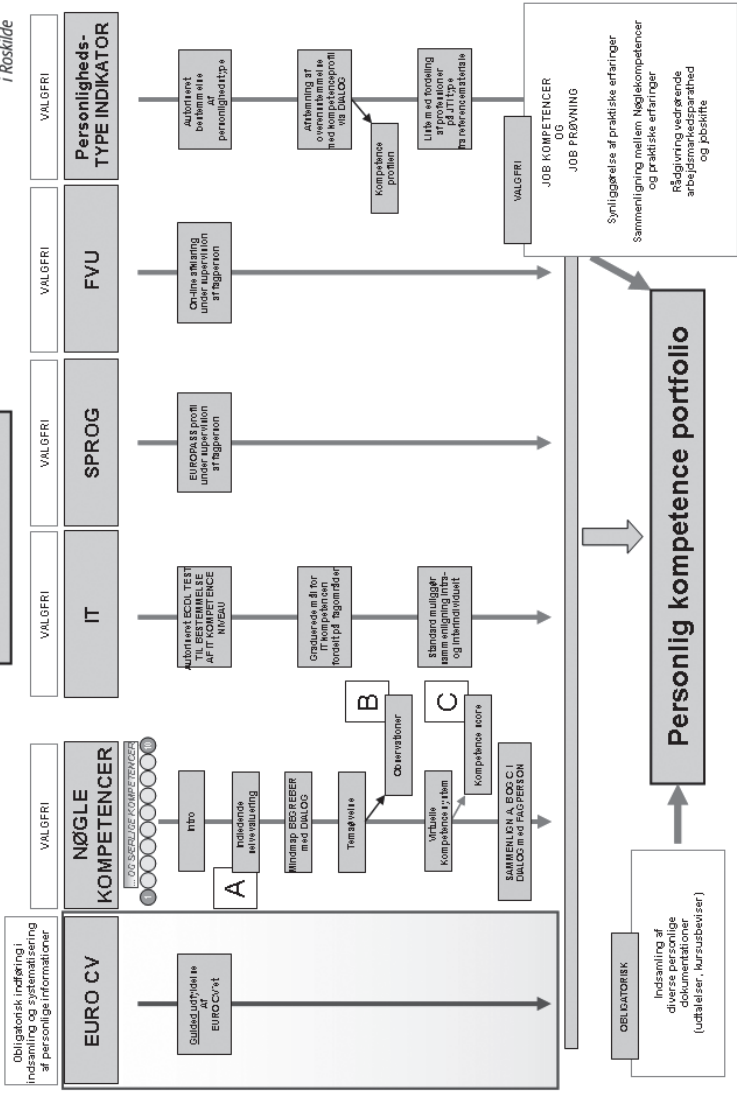
Kompetencemappen

Kompetencemappen beskriver og dokumenterer som sagt personens formelle og uformelle kompetencer ved at bruge en række veletablerede standarder. Kompetencemappen er som tidligere anført samlingspunkt for alle elementerne i personens *kompetencemosaik*. Brugen af de etablerede standarder er afgørende for troværdigheden og dermed gennemskueligheden af dokumentationen. Den samlede systematiske kompetenceprofilering (SKP) kan dermed deles op i følgende kapitler:

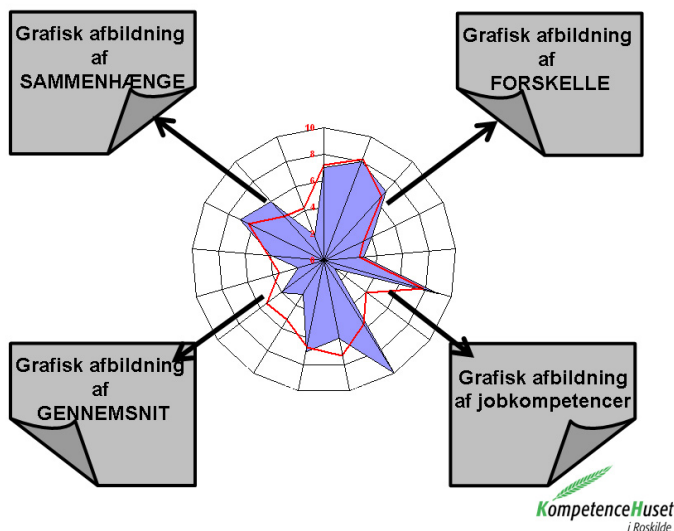
- Europass-cv'et med indsamling af diverse personlige dokumentationer (obligatorisk).
- Nøglekompetencer og særlige kompetencer (valgfri).
- IT-kompetencer (valgfri).
- Sprogkompetencer (valgfri).
- FVU (valgfri).
- Personlighedstypeindikator (valgfri).
- Jobkompetencer og jobprøvning (valgfri).

På modstående side diagram over den systematiske kompetenceprofilering.

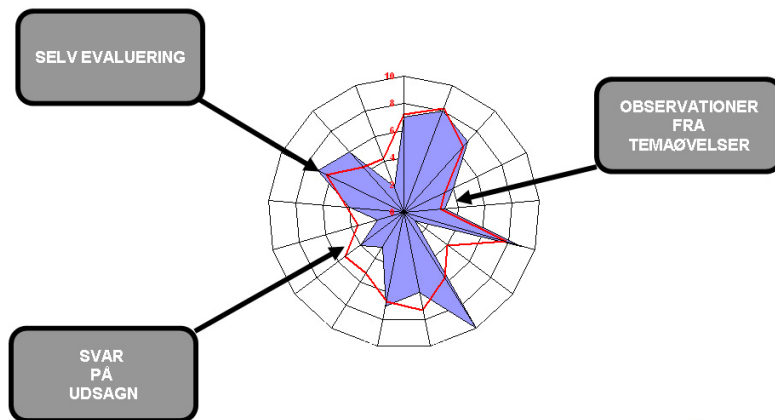
GENEREL INTRO



I dialogen med personen bruges et grafisk billede af repræsentationen af de enkelte kompetencekomponenter som vigtigt redskab under skrivningen af den tekstbaserede del af kompetenceprofilen og som dokumentation ved formuleringen af anbefalingerne til den fortsatte personlige strategiudvikling. Nedenstående figur giver et eksempel på et grafisk billede af repræsentationen af (nøgle)kompetencer hos en fiktiv person:



Repræsentationen af kompetencekomponenter bestemmes på følgende måde:



Litteratur

Andersen, A.M. et al: *Forventninger og færdigheder – danske unge i international sammenligning*, AKF, DPU og SFI-Survey, København, 2001.

Anerkendelse af realkompetencer i uddannelserne. Redegørelse til Folketinget. November 2004. Undervisningsministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Kulturministeriet samt Økonomi- og Erhvervsministeriet. Undervisningsministeriets Forlag, København, 2004.

DeSeCo: *Strategy Paper*, 2002, findes på www.statistik.admin.ch.stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf

Egan, Gerard: *Den kompetente vejleder*, R.U.E. Skriftserie, København, 2002.

Giddens, Anthony: *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, København, 1996.

Habermas, Jürgen: *Demokrati og retsstat*, Hans Reitzels Forlag, København 2005.

Hermann, Stefan: *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Learning Lab Denmark, København, 2003.

Hermansen, Mads, Ole Løv & Vibeke Petersen: *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, Forlaget Alinea, København, 2004.

Illeris, Knud (ed.): *Udspil om læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, København, 2002.

Jakobsen, Karin & Per S. Søndergaard: *Multikulturel Vejledning*, Uddannelsesstyrelsens Temahæftserie nr. 2/2002, Undervisningsministeriet, København, 2002.

Johansen, John Steen & Steffen Hartje: *Anerkendelse af realkompetencer*, AOF Danmark og Fritid & Samfund, som indstik i *Folkeoplysning* nr. 3/2004, Århus, 2004.

Lauvås, Per & Gunnar Handal: *Vejledning og Praktisk Fagteori*, Klim, Århus, 1997.

Memorandum om livslang læring, Kommissionen for de europæiske fællesskaber. Europa-Kommissionen, Arbejdsdokument fra EU-kommissionens tjenestegrene. Bruxelles, 30. oktober 2000.

Mills, C. Wright: *Den sociologiske fantasi*, Hans Reitzels Forlag, København, 2002.

Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab, Dokumentationsrapport fra Det Nationale Kompetenceregnskab, Undervisningsministeriet, København, 2002.

Salling Olesen, Henning: *Den udfoldede modernitets læringsrum. Læring, erfaringsdannelse og selvregulering*. Artikel i „Voksnes Læringsrum“, red. af Carsten Nejst Jensen, Billesø & Baltzer, Værløse, 2003.

Realiseringen af et europæiske område for livslang læring, Kommissionen for de europæiske fællesskaber. Europa-Kommissionen, Generaldirektoratet for Uddannelse og Kultur og Generaldirektoratet for Beskæftigelse, Sociale Anliggender og Arbejdsmarkedsforhold, Bruxelles, 21. november 2001.

Rubenson, K.: *Lifelong Learning for All: Challenges and Limitations of Public Policy. I: Conference report: Adult lifelong learning in a Europe of Knowledge*. Eskilstuna, Sverige, 21.- 23. marts 2001.

Peavy, R. Vance: *Konstruktivistisk vejledning*, R.U.E. Skriftserie, København, 1998.

Stelter, Reinhard (red): *Coaching, læring og udvikling*, Psykologisk Forlag, København, 2002.

Tveiten, Sidsel: *Veiledning – mer enn ord*, Fagbokforlaget, 2. udgave, Bergen, 2002.

Uddannelse 2010. Lissabon strategiens succes afhænger af gennemførelsen af hastende reformer, Kommissionen for de europæiske fællesskaber, Bruxelles, 11. november 2003.

Hjemmesider

AOF Danmark www.aof-danmark.dk

Cirius Danmark www.ciriusonline.dk

Europa-Kommissionen www.europa-kommissionen.dk

Folketingets EU-oplysning www.eu-oplysning.dk

Fritid & Samfund www.folkeoplysning.dk

Globaliseringsrådet www.globalisering.dk

Kompetencehuset i Roskilde www.rdhs.dk

Det Nationale Kompetenceregnskab www.nkr.dk

UddannelsesGuiden www.ug.dk

Undervisningsministeriet www.uvm.dk

Bogens forfattere

STEFFEN HARTJE

Steffen Hartje er cand.phil. i nordisk sprog og litteratur. Han er centerleder for Fritid & Samfund, Voksen Pædagogisk Center i Århus Amt og FolkeoplysningsSamvirket i Århus Kommune. Han har i 20 år arbejdet med kultur- og fritidspolitik på mange forskellige niveauer. Det er sket gennem undersøgelser, udviklingsarbejde, konsulentopgaver, foredragsvirksomhed og som skribent af bøger og artikler om emnet.

JOHN STEEN JOHANSEN

John Steen Johansen er cand.pæd.psych., konsulent i AOF Danmark, hvor han bl.a. arbejder med EU-projekter, nordiske projekter og folkeoplysende voksenundervisning særligt i relation til livslang læring, aktivt medborgerskab og kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling er på godt og ondt et af tidens mantra. Uanset hvor man befinder sig i arbejdslivet eller i uddannelsessystemet, bliver der talt om behovet for kompetencetilegnelse og nødvendigheden af, at vi alle livet igennem tilegner os nye kompetencer for at kunne fungere i „vidensøkonomien“. I takt med den stigende fokusering på kompetenceudvikling følger et tilsvarende behov for at kunne foretage kompetenceafklaring. I denne forbindelse har vejledningsopgaven en meget central betydning, fordi afklaringen i høj grad drejer sig om hjælp til selvhjælp.

Bogen giver nogle bud på, hvordan vejledningsopgaven i forbindelse med kompetenceafklaring kan takles ved at gennemgå forskellige vejledningsteorier og -metoder samt opstille en faseopdelt model for, hvordan en vejledningsmodel til kompetenceafklaring kan se ud. I den sidste del af bogen gennemgås og analyseres et konkret eksempel på en vejledningsmodel og en vejledningspraksis.