

# Gode eksempler på RKV på euv

Gode eksempler på, hvordan erhvervsskoler arbejder med realkompetencevurderinger (RKV'er) på erhvervsuddannelse for voksne (euv)





# Gode eksempler på RKV på euv

Gode eksempler på, hvordan erhvervsskoler arbejder med realkompetencevurderinger (RKV'er) på erhvervsuddannelse for voksne (euv)

2016

**Gode eksempler på RKV på euv**

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form  
på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7958-973-5

# Indhold

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Rammer og organisering</b>	<b>7</b>
2.1	Information om processen frem til RKV	7
2.2	Brug af CV som grundlag for RKV	7
2.3	At skabe tryghed gennem tydeliggørelse af formålet med og rammerne for RKV	8
2.4	Organisering af RKV med hensyn til tid og opgaver	9
<b>3</b>	<b>Redskaber til RKV</b>	<b>11</b>
3.1	Individuelle samtaler i forbindelse med RKV	11
3.2	Selvevaluering som grundlag for samtale	12
3.3	Skriftlige opgaver som supplement til samtaler	13
3.4	Skriftlige opgaver som grundlag for samtaler	14
<b>4</b>	<b>RKV som læreproces</b>	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>Realkompetencer i undervisningen</b>	<b>17</b>
5.1	Læreren tilegner sig viden om eleverne	17
5.2	Læreren inddrager elevernes realkompetencer i undervisningen	18
5.3	Læreren anerkender elevernes viden	18



# 1 Indledning

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at udarbejde et inspirationsmateriale til brug på erhvervsskolerne i deres arbejde med realkompetencevurdering (RKV) på erhvervsuddannelse for voksne (euv).

Data til inspirationsmaterialet er blevet indsamlet i forbindelse med EVA's evaluering af voksenalderen. Evalueringen startede, da reformen trådte i kraft i 2015, og varer frem til 2018. I denne evaluering indgår der otte cases, som udgøres af uddannelsen til social- og sundhedshjælper på to skoler, kontoruddannelserne på to skoler samt tømreruddannelsen og gastronomuddannelsen, der følges på to skoler. EVA har besøgt skolerne og observeret undervisning og RKV og interviewet deltagere og bedømmere i forbindelse med RKV samt elever, lærere, vejledere og ledere. Det er dette datagrundlag, der er brugt til at identificere gode eksempler på inspirerende praksis.

Det skal understreges, at datagrundlaget ikke kan bruges til at generalisere ud fra med hensyn til, hvordan undervisning eller RKV finder sted på andre uddannelser eller skoler. Ligesom vurderingen af, hvad der er gode eksempler, alene er EVA's ansvar. Når vi har fremhævet noget som godt, er der tale om en konkret vurdering af, hvorvidt eksemplet vil kunne inspirere andre skoler i forbindelse med udvikling af deres praksis.

Materialet omfatter i alt 12 eksempler, fordelt på fire temaer: et om rammer, vejledning og organisering, et andet om redskaber til RKV, et tredje om RKV som læreproces og et fjerde om realkompetencer i undervisningen. Med redskaber refererer vi til de aktiviteter, skolerne gør brug af i forbindelse med RKV, som fx samtale, praktisk afprøvning eller multiple choice-test. Det skal understreges, at eksemplerne er dannet ved at analysere praksis på tværs af skoler og uddannelser. Et eksempel knytter således ikke nødvendigvis an til en bestemt uddannelse eller en bestemt skole.

Selvom datagrundlaget er begrænset, efterlader det et indtryk af, at skolerne, et år efter at reformen trådte i kraft, fortsat er i gang med at udvikle gode måder at lave RKV på. Det er derfor håbet, at de eksempler, vi præsenterer i notatet her, kan inspirere til fortsat udvikling af skolernes arbejde med RKV. EVA vil senere følge notatet op med andet inspirationsmateriale.

Til sidst nogle få ord om terminologien: Vi har valgt at skelne mellem elever og deltagere samt mellem lærere og bedømmere på den måde, at vi bruger begreberne elever og lærere, når vi taler om undervisningen, mens vi bruger begreberne deltagere og bedømmere, når vi taler om selve realkompetencevurderingen. På skolerne vil man ofte bruge ordet vejleder eller faglærer om den person, der varetager realkompetencevurderingen. Når vi har valgt at bruge ordet bedømmer, er det for at understrege, at det først og fremmest er en rolle som bedømmer og ikke en rolle som fx vejleder, man har i den situation.





## 2 Rammer og organisering

I dette kapitel præsenterer vi fire eksempler, der handler om rammer omkring RKV, herunder information om RKV og måder at organisere det på.

### 2.1 Information om processen frem til RKV

Da der gælder særlige regler for personer på 25 år og derover, er det vigtigt, at skolerne sikrer en god information om det, man som voksen går ind til, når man tilmelder sig en RKV eller søger optagelse på en erhvervsuddannelse. Når det fungerer godt, oplever eleverne det som en gnidningsløs proces både at opsøge information om RKV og at ansøge. Et eksempel på dette ses hos en elev, der fortæller:

*Jeg ringede ind til en studievejleder, som fortalte, at jeg skulle gå ind på det her link og udfylde [et skema] og sende det afsted, og så ville jeg få svar fra dem senere. Og så fik jeg svar fra dem, studievejledningen, at jeg var blevet indkaldt til den her samtale. [...] det var en tilmelding til RKV. (Elev, kontoruddannelserne)*

Vi har dog flere eksempler på, at deltagere ikke har været helt tilfredse med den information, de har modtaget, inden de skulle deltage i RKV. Fx sagde en deltager:

*Jeg vidste ikke rigtigt, hvad det gik ud på. Jeg savnede måske noget skriftlig information, inden jeg startede. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Mens en anden deltager er blevet forvirret over den information, der blev givet før fremmødet på skolen:

*Jeg havde fået at vide i telefonen, at jeg skulle til RKV, som foregik på den måde, at man var en gruppe på 6 mennesker, som skulle teste på den ene og den anden måde. Så får jeg så et brev om, at jeg skal møde den og den dag [...]. Så tror jeg jo, at det er det, der foregår herude. Så jeg anede ikke, at jeg skulle til en personlig samtale. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Eksemplerne kan bruges til at understrege behovet for tydelig og præcis information som en del af det, der kan skabe en positiv oplevelse for deltagerne.

### 2.2 Brug af CV som grundlag for RKV

Det kan være nyttigt at tage udgangspunkt i et CV i forbindelse med RKV. CV'et giver et overblik over, hvilke uddannelsesforløb ansøgeren har været igennem, og hvilke jobs personen har haft. Det følgende citat er et eksempel på, at skolen kobler denne indledende viden om ansøgeren sammen med information om de faglige krav på de relevante uddannelser. På den måde kan man synliggøre sammenhængen mellem det, en person har lært i sit arbejdsliv mv., og de faglige mål, som realkompetencevurderingen har fokus på.

*De sender et CV og et eksamensbevis og [dokumentation for] skolegang og kursusbeviser. Og så informerer vi dem om, hvordan uddannelserne ser ud, fordi det er det, som vi realkompetencevurderer op imod, og det har de meget brug for, for de ved slet ikke, hvad de uddannelser går ud på. [...] Vi tager det som en indledende samtale, og så aftaler vi næste step. (Bedømmer, kontoruddannelserne)*

I citatet nedenfor udtrykker en bedømmer, hvordan CV'et kan bruges, også til at få belyst realkompetencer, som ansøgeren måske ikke selv har været opmærksom på.

*CV'et er jo et vildt vigtigt redskab. Jeg kan ikke kompetencevurdere folk, hvis jeg ikke har et CV. Jeg skal dels have et indtryk af, hvad de har af skolegang, hvad de har af erhvervs-erfaring. Der kan jeg jo også få en idé om, at her kunne der godt være mulighed for en EUV 1, altså noget, som folk ikke selv er opmærksomme på. Det er typisk mig, der gør opmærksom på, at "er du klar over, at du måske kunne få anerkendt dine praktiske erfaringer?" (Bedømmer, kontoruddannelserne)*

CV'et kan, som det fremgår ovenfor, være et godt grundlag for en dialog i forbindelse med en RKV, men det kan naturligvis ikke erstatte en egentlig vurdering af en ansøgers kompetencer. Hvis CV'et indikerer, at en person har realkompetencer, der er relevante for uddannelsen, og dette måske underbygges i en samtale, kan det være en grund til at vurdere det nærmere, fx ved hjælp af en test eller en praktisk afprøvning.

## 2.3 At skabe tryghed gennem tydeliggørelse af formålet med og rammerne for RKV

Vi har set gode eksempler på, at formålet med og rammerne for RKV har været tydelige for deltagerne. At formålet og rammerne for RKV er tydelige, vil sige, at det bliver ekspliciteret over for deltageren, at fokus er på at vurdere og anerkende personens viden, færdigheder og kompetencer og samtidig give mulighed for at bygge videre på dette. Der er et eksempel på en skole, hvor det både italesættes og synliggøres.

### Observation af RKV på en SOSU-skole, hvor formål med RKV bliver tydeliggjort:

En bedømmer præsenterer det overordnede program for RKV-dagene og fortæller deltagerne, at hvis de overhovedet har nogen spørgsmål til RKV'en eller de specifikke aktiviteter, så skal de bare stille dem. Bedømmeren forklarer også, hvorfor der laves RKV, og hvor man kan have fået sine realkompetencer fra.

Flere steder i lokalet hænger der plancher med teksten 'Dét, du kan, dét, du ved'. Bedømmeren fortæller deltagerne, at de er interesserede i at finde ud af, hvad de kan og ved – ikke, hvad de ikke kan og ikke ved – og understreger, at det er en vigtig pointe. Og ligeledes understreges det, at det ikke er en eksamen. Bedømmeren forklarer, at hendes rolle under RKV'en er at hjælpe deltagerne med at få italesat og synliggjort deres realkompetencer.

For nogle deltagere kan det at blive vurderet nemlig skabe minder og følelser, der relaterer sig til tidligere eksamenssituationer, hvor deltageren har haft en ubehagelig oplevelse. Det kan være følelsen af utilpashed og usikkerhed samt frygten for ikke at præstere godt nok, hvilket kan skabe u hensigtsmæssige barrierer med hensyn til at kunne vise ens realkompetencer. Som bedømmer er det derfor vigtigt fra starten af at italesætte, at det ikke er en eksamen, der kan dumpes til, men en vurdering med henblik på en indplacering på en uddannelse. En deltager beskriver oplevelsen af at deltage i RKV således:

*Heldigvis er det opgaver, som jeg skal lave for at vise mine kompetencer, og hvor de ligger henne, og [fokus er] ikke på, om man dumper. Min første tanke var, om jeg nu skulle til flere prøver, men det er jo bare for at vise, hvor man ligger henne niveaumæssigt. (Deltager, tømmeruddannelsen)*

Det er også vigtigt at møde deltageren med åbenhed under RKV'en og at gøre plads til dialog om og spørgsmål om den konkrete opgave, fx den skriftlige test eller praktiske afprøvning. Det gælder både i forbindelse med introduktionen til opgaven og løbende i forbindelse med opgaveløsningen, hvis der fx er noget, deltageren ikke kan eller er i tvivl om. Her kan det også være

åbenhed over for at lade deltagerne støtte hinanden i forbindelse med opgaveløsningen. Det beskriver en deltager her:

*Han [faglæreren] gik rundt iblandt os. [...] Der var masser af hjælp at få, i hvert fald. Vi hjalp meget hinanden også. Dem, jeg sad ved bord med, var foran – så vi hjalp hinanden lidt. Personligt havde jeg ikke brug for så meget hjælp, der var kun lige to opgaver, hvor jeg lige skulle forstå dem korrekt. [...] Han gik rundt, og det passede os alle sammen [godt]. (Deltager, tømreruddannelsen)*

Formålet med at skabe plads til støtte og vejledning er dels at undgå unødige nederlag hos deltageren og dels som bedømmer at få det bedst mulige indblik i, hvor grænserne for deltagerens realkompetencer er. Ved at bedømmeren tilbyder sin støtte og vejledning under RKV'en, forhindres deltagerne ikke i at vise deres realkompetencer på grund af eksempelvis usikkerhed om, hvad opgaven går ud på.

Deltagere og bedømmere på tværs af uddannelser og skoler påpeger vigtigheden af at tydeliggøre formålet med og rammerne for RKV. Bedømmere fremhæver det som et centralt element i deres arbejde med at lave gode RKV'er. For dem handler det om at skabe tryghed under RKV, men også om at skabe de bedst mulige forudsætninger for, at deltageren går fra RKV'en med større selvtillid, lyst og engagement med hensyn til at skulle starte på en erhvervsuddannelse.

## 2.4 Organisering af RKV med hensyn til tid og opgaver

Skolers og uddannelsers RKV-praksis varierer med hensyn til varighed og brug af redskaber. Praksis afhænger blandt andet af, hvor mange og hvilke realkompetencer de voksne kommer med, og hvilken elev-type (euv 1, 2 eller 3) der er tale om. Samtidig er der også variationer i praksis for RKV for samme elevtyper. Hvor nogle uddannelsessteder bruger maks. en halv dag på at gennemføre en samtale og eventuelt en skriftlig opgave for fx en euv 2-elev med relevant erhvervs erfaring, er der andre, som over to dage kombinerer flere redskaber og typer af opgaver som fx samtale, skriftlig opgave og forskellige former for praktisk afprøvning.

Der er flere eksempler på deltagere og bedømmere, som positivt fremhæver de RKV-praksisser, der er karakteriseret ved dels brugen af forskellige redskaber og opgavetyper, dels en varighed på mere end én dag. Disse måder at organisere RKV på har forskellige fordele.

Dels kan kombinationen af redskaber give bedømmeren mulighed for et dækkende billede af deltagerens realkompetencer, da kombinationen af redskaber giver mulighed for bedre at vurdere viden, færdigheder og kompetencer. Dels kan det give deltagere mulighed for at italesætte og demonstrere realkompetencer på forskellig vis. Nogle deltagere har lettere ved at fortælle om, hvad de kan og ved i en samtale, hvorimod andre har lettere ved at demonstrere det ved hjælp af en praktisk opgave. Som bedømmer har man ikke nødvendigvis denne viden om deltagerne på forhånd, men ved at inddrage forskellige typer af opgaver i RKV'en skaber man gode forudsætninger for at imødekomme de forskellige deltageres behov, og samtidig er det et godt afsæt for som bedømmer at få et dækkende billede af deltagerens realkompetencer.

Et eksempel finder vi på en SOSU-skole, hvor deltagerne i RKV skal igennem forskellige typer af opgaver: en skriftlig test, forumteater og en sundheds-challenge. En sundheds-challenge er en opgave, hvor deltagerne i grupper skal beskrive og begrunde aktiviteter, som fremmer sundhed og livskvalitet. En bedømmer fortæller her om fordelene ved at kombinere forskellige typer af opgaver på baggrund af en konkret oplevelse med en deltager:

*Blandt andet er en af aktiviteterne et forumteater. Hvor en [deltager] i går sagde, at alle var meget begejstrede for forumteater, men hun siger så [...]: "Jeg var fuldstændigt ude af min komfort-zone. Det var ikke mig", men hvor jeg så hende ved en challenge, hvor hun tog føringen og varetog hele seancen, der blev jeg overrasket og tænkte "hvis ikke den aktivitet havde været der, og vi kun havde haft skriftlige og et forumteater, så havde hun*

*været begrænset [i at vise, hvad hun kan og ved] ". Så der blev jeg positivt overrasket. Selvfølgelig gør det en forskel, at vi har mange forskellige ting i spil, men også at vi er i dialog undervejs. (Bedømmer, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Vi har også set eksempler på, at RKV'er, der foregår over mere end én dag, kan have den fordel, at de skaber gode forsætninger for tryghed under RKV og dermed for deltageres muligheder for at vise, hvad de kan og ved. Trygheden bliver skabt af, at deltagerne på fx anden dag har en anden fortrolighed med omgivelserne mht. både kulissen, fx køkkenet, og de øvrige deltagere, end der er muligheder for at skabe på førstedagen. Det viser sig blandt andet i forbindelse med håndteringen af opgaven; det fortæller en bedømmer fra gastronomuddannelsen om her:

*Den elev, der kommer ind første dag, er lidt nervøs – den anden dag kommer de ind med en helt anden ro. Der ser jeg mere det afslappede håndværk end den første dag. Den første dag er altså ikke nok, selvom man har en god kemi; jeg ser meget mere på andendagen. Meget mere håndteringssikkerhed. Jeg ser ikke så meget selvsikkerhed i den gruppe, jeg arbejder med. Der er meget omhyggelighed, men vi ved også, at der er noget, der hedder en tidsplan og hænger på den anden side. Og der går det hele mere op i en højere endhed på dag to. [...] Der, hvor jeg tror, at det vil gøre en forskel, er, at uanset hvor gode redskaber, så er folk mere usikre den første dag. Og et eller andet sted er det rart at se deres håndtering på dagen, hvor de har lidt mere ro. Man leverer ikke på samme måde, hvis man er nervøs. (Bedømmer, gastronomuddannelsen)*

Ved kombination af flere redskaber og opgavetyper kan det være hensigtsmæssigt med en særlig opmærksomhed på at skabe gode overgange mellem og introduktioner til aktiviteterne, herunder god information om, hvad der skal ske og hvorfor. Det er også en fordel, at man på skolerne har en opmærksomhed på, hvad der er et hensigtsmæssigt antal af deltagere pr. bedømmer, samt varigheden af en aktivitet i forhold til antallet af deltagere, der skal vurderes.

# 3 Redskaber til RKV

I dette kapitel præsenterer vi fire eksempler, der handler om samtalen både som sådan og i kombination med andre redskaber til at vurdere en deltagers realkompetencer. Der er flere eksempler på skoler, som anvender individuelle samtaler i forbindelse med RKV. I de fleste tilfælde bruges samtaler til flere formål, og vi har eksempler på brug af telefonsamtale med deltageren inden RKV-processen over samtaler som en del af vurderingen af deltagerens realkompetencer til vejledende samtaler efter en praktisk afprøvning, hvor arbejdsgiver deltager. Samlet kan det siges, at et godt eksempel på en individuel samtale i forbindelse med RKV er, hvor samtalen på samme tid opleves som behagelig for eleven og giver ny viden om elevens kompetencer, som bedømmeren kan bruge som grundlag for sin vurdering.

## 3.1 Individuelle samtaler i forbindelse med RKV

Med dette eksempel fokuserer vi på de samtaler, der foregår som led i RKV, og hvor formålet med samtalen er, at den indgår i selve vurderingen af elevens realkompetencer. Vi har set eksempler på, at vurderingsgrundlaget kan blive styrket af en god spørgeteknik under samtalen.

Bedømmerne kan bruge samtalerne som redskab til at synliggøre elevernes realkompetencer. Dette kan ske ved at spørge ind til detaljer om de erfaringer, eleven kommer ind på, eller som fremgår af CV'et eller en selvevaluering, eller som er gennemgået ved en praktisk afprøvning. I citatet herunder uddyber en bedømmer fra en tømreruddannelse, hvordan de erfaringer, deltageren selv kommer ind på, bruges som afsæt til at afsøge deltagerens faglige viden, færdigheder og kompetencer:

*Hvis de nu siger: "Yes, det kan jeg" til et eller andet. Så spørger jeg ind til: "Hvad er det så, du har lavet? På hvilket hus var det? Hvornår?" Sådan at man ligesom får en fornemmelse af, hvilke spær de brugte, hvordan de satte det fast forneden, hvilket udhæng det var. (Bedømmer, tømreruddannelsen)*

I eksemplet fokuserer bedømmeren på at få deltageren til at uddybe sine svar. Med indgående kendskab til deltagerens tidligere erfaringer har bedømmeren bedre forudsætninger for at kunne vurdere elevens kompetencer. Et andet eksempel på, hvordan bedømmeren bruger spørgeteknik til at komme nærmere ind på elevernes realkompetencer, kommer til udtryk i et citat fra en elev på SOSU-hjælperuddannelsen:

*Så spurgte de om: "Hvad gør du på dit arbejde? Forklar dagen. Hvad er det for nogle ting, du har taget dig af? Hvilket ansvar har du haft? Hvem har du samarbejde med?" Sådan nogle forskellige ting. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Samtalerne giver bedømmeren en mulighed for at spørge ind til, hvad eleverne har af praktiske erfaringer, samt at åbne op for, at eleverne kan reflektere over egne kompetencer. Når det virker godt, ser vi, at eleverne ikke opfatter samtalerne som farlige. Snarere opleves samtalerne som trygge, fordi der spørges ind til nogle velkendte erfaringer:

*Der er nogle snedige spørgsmål, hvor man kan se, at de får afdækket nogle ting, som vi ikke helt kan gennemskue. [...] Men det meste af det var en gennemgang af de her faglige færdigheder og viden om de konkrete ting og sager. Men det startede frit med, at jeg skulle fortælle, hvad jeg er for en mærkelig en. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

De spørgsmål, eleven i citatet bliver stillet, opleves ikke nødvendigvis som svære at svare på. Til gengæld giver svarene bedømmeren en bedre forståelse af elevens erfaringer og refleksionsniveau.

Med citaterne herover har vi vist et udsnit af, hvordan individuelle samtaler bruges til at synliggøre og vurdere elevernes realkompetencer.

### 3.2 Selvevaluering som grundlag for samtale

Det kan være hensigtsmæssigt at benytte selvevalueringer som redskab i forbindelse med RKV. Med selvevalueringer som redskab kan bedømmerne få et systemiseret kendskab til elevernes erfaringer. Med dette eksempel fokuserer vi på, hvordan skoler kan arbejde med selvevalueringer i forbindelse med RKV.

Formålet med selvevalueringen er, at eleven skal evaluere sine egne kompetencer og reflektere over erfaringer og færdigheder. Med en selvevaluering spores eleverne ind på, hvad de kan og ikke kan, og behovet for uddannelse synliggøres hermed.

Omfanget af selvevalueringen varierer, til dels afhængigt af hvor og hvornår eleven laver selvevalueringen, samt hvilken uddannelse der er tale om. Vi har set eksempler på selvevalueringer, der laves på skolen inden praktisk afprøvning, selvevalueringer, der laves hjemmefra, og selvevalueringer, der laves i samarbejde med en bedømmer. Selvevalueringer, der tager en halv time på skolen, og selvevalueringer, der tager to timer derhjemme. En elev på en tømreruddannelse fortæller:

*Det var nogle papirer, vi udfyldte sammen. Et afkrydsningsskema. Mindede lidt om den logbog, vi har med herop, hvor vi skal udfylde, hvad vi kunne. Lidt om, hvad jeg havde arbejdet med. Om jeg kunne finde ud af at sætte en dør i eller vinduer. (Elev, tømreruddannelsen)*

For at give eleverne mulighed for at lave selvevalueringen bedst muligt kan man overveje, hvordan selvevalueringen præsenteres for eleven. Hvis eleverne laver selvevalueringen på skolen, kan introduktionen foregå mundtligt. Hvis eleverne skal lave opgaven hjemme, er det derimod hensigtsmæssigt med et skriftligt følgebrev, der præsenterer og forklarer opgaven og formålet. Et eksempel på dette ses i introduktionen til en selvevaluering fra en uddannelse til social- og sundhedshjælper.

#### Introduktion til selvevalueringskema

Først bedes du besvare nogle faktuelle spørgsmål om din baggrund. Derefter bedes du besvare spørgsmålene skrevet med blåt. Det er selvfølgelig individuelt, hvor lang tid man vil bruge på opgaven, men ca. 2 timer vil være nok til at give dig et billede af dine kompetencer. Du må meget gerne beskrive konkrete eksempler på opgaver med borgere både i stikord, som en hel fortælling, tegne det (og vedlægge tegningen) eller hvordan du bedst kan svare på spørgsmålene, så du er forberedt til RKV. (Selvevalueringskema fra SOSU-uddannelse)

Eksemplet viser, hvordan selvevalueringen kan være en relativt omfattende opgave, og hvordan der kan åbnes for forskellige former for besvarelse, hvilket kan imødegå, at deltageren oplever fx det at skulle udtrykke sig på skrift som en barriere. Selvevalueringen kan bruges senere som udgangspunkt for en individuel samtale.

Med en færdig selvevaluering som grundlag for samtalen har bedømmeren noget helt konkret at tage udgangspunkt i. Dette kan være en hjælp i forbindelse med at skulle vurdere elevens viden, færdigheder og kompetencer.

### 3.3 Skriftlige opgaver som supplement til samtaler

Der er forskellige eksempler på skoler, som anvender skriftlige opgaver som supplement til samtaler i forbindelse med RKV. En skriftlig opgave, som omhandler kompetencer eller viden, der relaterer sig til de faglige mål på uddannelsen, kan vise viden, som kan være svær for deltagerne at forklare overordnet, eller som kræver mere tid at gennemgå mundtligt, end rammerne for den enkelte skoles RKV giver. For eksempel kan skriftlige opgaver, der har fokus på overgangskravene mellem grundforløb og hovedforløb, bidrage til at få styr på den viden, som deltagerne har, og som er relevant for at vurdere, hvilke kompetencer fra grundforløbet som deltageren eventuelt allerede har. Udover at vise, hvad deltageren ved, kan en skriftlig opgave også være et hjælpemiddel i forbindelse med afklaringen af, hvad deltagerne kan. Ved at eleverne løser en skriftlig opgave med et mere praktisk sigte, fx en tegneopgave, kommer der større fokus på, hvad de kan. De skriftlige opgaver kan derfor bruges på flere forskellige måder i arbejdet med at vurdere elevens kompetencer på forskellige taksonomiske niveauer.

I forbindelse med en RKV på SOSU-hjælperuddannelsen, hvor der var sammensat et program over to dage med flere elementer, blev der brugt en skriftlig opgave, som havde fokus på personlig hygiejne. Eleverne skulle beskrive rækkefølgen, hvori de ville udføre den personlige hygiejnegleje af en borger. Samtidig skulle de skrive, hvad de særligt ville være opmærksomme på i den forbindelse. Dette eksempel giver bedømmerne en viden om, hvad eleverne ved om personlig hygiejne, og hvordan de omsætter denne viden til handling.

#### Observation af RKV på SOSU-hjælperuddannelsen, hvor deltagerne arbejder med en skriftlig opgave om personlig hygiejne

En deltager spørger, om de skal regne med, at der kun er en klud til rådighed, når de skal beskrive rækkefølgen i forbindelse med den personlige hygiejne. Bedømmeren svarer deltageren, at der er alle de klude, der er behov for, og at de vender tilbage til, hvor ofte man skifter klude og fade, en anden gang. I løbet af opgaveløsningen er der flere deltagere, der spørger, om borgeren har afføring på sig, om han er sengeliggende eller oppegående, m.v. De får at vide, at det er en "normal" vask af en sengeliggende borger.

I eksemplet ses det, at deltagerne løser opgaven, ud fra hvad de ved. De stiller spørgsmål om opgavens formulering og rammer, da de netop kender til situationer, som vil påvirke løsningen af opgaven, fx om borgeren er henholdsvis sengeliggende eller oppegående. Den skriftlige opgave er her med til at bringe den viden, som deltagerne allerede har, i spil.

I det næste eksempel er det ikke så meget deltagerens viden, men hvad han kan, der er fokus på med udgangspunkt i en skriftlig opgave.

På en tømreruddannelse får de elever, hvor der er tvivl om deres kompetenceniveau, en skriftlig opgave, hvor de skal tegne forskellige objekter i flere forskellige vinkler og størrelser. En bedømmer beskriver, at opgaven er sammensat således:

*Vi springer hurtigt videre, så han får det grundlæggende ligesom de andre og den forhistorie, hvilke principper der ligger bag, osv. Selve tegneteknikken i linjer, linjetykkelse og den slags, den springer vi ret hurtigt hen over. Fordi det er hans tegningsforståelse, der er fokus på. Så springer vi hurtigt videre til nogle sværere opgaver i forhold til de andre, som bare tegner fra en ende af. Hvis han kan tegne afsnit 4, så er han så langt henne, at han kan springe ind i uge 8. (Bedømmer, tømreruddannelsen)*

Her bruges den skriftlige opgave som en test af elevens tegningsforståelse. Hvis eleven viser en god forståelse, får han afkortet dele af sit grundforløb. Den skriftlige opgave giver i den forbindelse viden om, hvad eleven kan. Har han forståelse af at tegne i forskellige perspektiver, og hvor meget ved han allerede om dette? I dette eksempel kan det skriftlige arbejde være en selvstændig del af vurderingen af deltagerens kompetencer og forholdet mellem disse og uddannelsens indhold.

### 3.4 Skriftlige opgaver som grundlag for samtaler

Der er også eksempler på skoler, der benytter skriftlige opgaver som grundlag for samtaler i forbindelse med RKV. Den skriftlige samtale eller skemaet til udfyldelse kan give anledning til en udbydende snak om elevens erfaring og viden og dermed være med til at italesætte viden, som eleven ikke selv bringer frem i samtalen, eller som ikke er erkendt viden. Når skriftlige opgaver bliver brugt på denne måde, så bliver endnu et taksonomisk niveau bragt i spil, nemlig elevens evne til at begrunde og forklare sit valg.

På en gastronomuddannelse benytter bedømmeren en skriftlig opgave i forbindelse med den indledende samtale, som alle EUV-elever på den pågældende skole skal igennem. De deltagere, som har erfaring fra en relevant branche, får et samtalskema med opgaver. En opgave går ud på at sammensætte en ugemenu med dagens varme ret, tre dage med salat og to med smørrebrød og noget "til den søde tand", hvor der tages hensyn til sæsonen. Som navnet indikerer, er der altså tale om et værktøj til samtale, som er lavet til at give bedømmeren viden om deltagerens forståelse af grundlæggende kompetencer.

#### Observation af RKV-samtale på gastronomuddannelsen, hvor der bruges et samtalskema

Bedømmeren og deltageren kigger på ugeplanen – deltageren gennemgår retterne. Deltageren fortæller, at nogle af retterne laver de på arbejdet – kulmule med asparges og nye kartofler. Deltageren nævner fem varme retter. To med fisk, en med okse, en med svin og en med kylling. Deltageren siger undskyldende om en ret, at det godt nok ikke lige er i sæson, og i forbindelse med en anden ret, hvor der står spidskål, nævner deltageren, at både spidskål og sommerkål er i sæson. Bedømmeren lytter og nikker anerkendende og siger flere gange, at det lyder godt. Som noget sødt foreslår eleven en medalje med rabarberkompot og siger, at flere ting med rabarber vil passe til sæsonen. Bedømmeren er enig i, at man skal bruge rabarber, mens de er i sæson.

Bedømmeren forklarer, hvilken viden opgaven giver ham om deltagerens kompetencer:

*Det er både nogle fagbegreber og noget om sæson, der var meget mere tydelige i hans tilgang og den måde, han udvalgte råvarer på. Variationen, hvordan det var fisk, svin, okse, fugl og fisk igen. Der var fisk to gange, godt nok, men hans forståelse af variation viste han i meget højere grad i det materiale, han lavede [end en anden elev, der også var til RKV]. (Bedømmer, gastronomuddannelsen)*

I forbindelse med samtalen får deltageren vist, at han kender til de råvarer, der er i sæson, og at han ved, at spidskål og sommerkål kan bruges på samme måde, og han får illustreret sin forståelse af variation i sammensætningen af en menu til en hel uge. Bedømmeren fortæller, at han gennem samtalen og deltagerens præsentation af menuplanen får et grundlag, som han oplever er stærkt nok til at vurdere, om deltageren har relevant erfaring, som kan erstatte den undervisning, som han i dette tilfælde ikke får, da han bliver indplaceret som euv 2-elev.

Eksemplet viser, at de skriftlige opgaver kan styrke vurderingen af den enkelte deltagers kompetencer på flere planer. Opgaven er udformet således, at deltageren for det første får mulighed for at vise, hvordan han vil sammensætte en ugemenu, og derudover giver det, at den skriftlige opgave er en integreret del af RKV-samtalen, mulighed for at gennemgå opgaven med deltageren, således at deltageren får feedback og samtidig får mulighed for at vise sin viden på en anden måde. Denne tilgang kan give et mere dækkende billede af deltagerens realkompetencer og har også andre fordele, som vi tidligere har været inde på.



## 4 RKV som læreproces

Vi har eksempler på, at det har positiv betydning for deltagerne i RKV, at de får et læringsudbytte af at deltage i RKV. Dette læringsudbytte kan bestå dels af ny viden, dels af ny indsigt i egne kompetencer. Den tid, der bliver brugt på RKV, indgår som en del af den samlede uddannelses-tid, og alene det er grund til at sætte fokus på, at deltagerne i RKV får et læringsudbytte.

Vi har set eksempler på, at det kan styrke deltagerens motivation for uddannelse, at deltageren allerede under RKV oplever, at de på skolen kan lære noget inden for et fag, som de måske har stor erfaring med. På den anden side er der også voksne, som har brug for, at bedømmeren synliggør deres realkompetencer, således at de opnår tillid til, at de på grund af deres erfaring kan blive dygtige faglærte på kortere tid. En deltager illustrerer den vægt, som han tillægger bedømmerens vurdering:

*Hvis han vurderer, at mine kompetencer er så gode, at jeg ikke behøver et så langt uddannelsesforløb, så er der jo heller ikke nogen grund til at skulle blive uddannet i 4½ år. Så det synes jeg faktisk er en meget fin måde at gøre det på. (Deltager, tømreruddannelsen)*

Nogle voksne oplever, at de skal tage en erhvervsuddannelse for at få papir på det, de kan, snarere end for at lære noget nyt, der kan gøre dem dygtigere til deres fag. En situation fra en RKV illustrerer, hvordan en god RKV-proces kan påvirke denne indstilling:

### Observation af RKV på SOSU-hjælperuddannelsen

Efter første del af dagens program er der en lille øvelse, hvor deltagerne skal vælge et billede, som siger noget om, hvordan de har det. Bedømmeren beder om, at nogle af deltagerne deler deres refleksioner i plenum. En deltager har valgt et billede af en murstensvæg og fortæller, at det har hun valgt, fordi hun troede, at hun havde styr på det hele. Men nu har hun indset, at hun med uddannelsen kan bygge videre på det, hun kan.

Bedømmeren spørger deltageren, om denne erkendelse er god eller dårlig. Deltageren siger, at det nok er godt nu, hvor hun har valgt at starte på uddannelsen. Nu, hvor hun kan se, at hun har mere at lære, frygter hun ikke længere, at hun bare skal kede sig på skolen.

Vi har set eksempler på, at bedømmeren aktivt kan styrke deltagerens læring om forholdet mellem deres realkompetencer og uddannelsens mål. Det kan ske, ved at bedømmeren sætter ord på, hvilken viden og hvilke kompetencer der afklares gennem elementerne i RKV-processen, og hvordan det hænger sammen med uddannelsens mål. Det har betydning, at bedømmeren får synliggjort både bredden og niveauet i uddannelsen. Vi har set gode eksempler på, at synliggørelsen af uddannelsens mål kan understøttes af papirer eller plancher.

Bedømmeren kan med fordel give eksempler på, hvordan deltagerne gennem uddannelsen vil blive støttet i at tilegne sig de kompetencer, de mangler. En deltager fortæller om sin erkendelse af bredden i uddannelsen og dét, som han dermed havde brug for at lære:

*Spørgsmålene [under RKV] relaterer sig til uddannelsen sådan generelt inden for et bredt spektrum, så man får ligesom en idé om, hvad man går ind til, uden at man bliver afskrækket. Jeg kan kun tale for mig selv, men jeg er ikke blevet afskrækket af noget. Der er nogle*

*ting, jeg skal arbejde med, det er jeg ganske udmærket klar over, men det er ikke sådan, at jeg tænker "Wow! Det her er uoverskueligt, og det bliver svært". Det vil jeg sige nej til.*  
(Deltager, SOSU-hjælperuddannelsen)

# 5 Realkompetencer i undervisningen

Dette kapitel fokuserer ikke på RKV som sådan, men på måder, hvorpå lærerne efterfølgende i undervisningen kan gøre brug af de voksnes realkompetencer. Der er eksempler på, at læreren kan gøre en stor forskel for elevernes motivation og læreproces ved aktivt at undersøge og inddrage de voksne elevers erfaringer og kompetencer i undervisningen. For en del af de voksne elever vil det være mange år siden, at de sidst har deltaget i undervisning, men de har arbejdslivserfaring enten inden for uddannelsesområdet, fra beslægtede områder eller fra et andet område. Nogle voksne elever vil have erfaringer med at deltage i andre erhvervsuddannelser eller videregående uddannelser. I det følgende præsenteres tre eksempler på, hvordan læreren kan tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes realkompetencer.

## 5.1 Læreren tilegner sig viden om eleverne

Første skridt er, at læreren opnår viden om den voksnes erfaringer og kompetencer. I flere cases tilrettelægges man så vidt muligt RKV og undervisning, så mindst en af de lærere, eleven møder under sit første skoleophold, har deltaget i vurderingen af elevens realkompetencer.

Der er flere gode eksempler på lærere, der arbejder systematisk med at få kendskab til elevernes erfaringer og kompetencer i starten af skoleopholdet. En lærer fra tømreruddannelsen fortæller om, hvordan han får den enkelte elevs erfaringer til at blive fælles viden i klassen og en resurse, han senere kan bruge i undervisningen:

*Når vi starter i klassen, så bruger vi altid den første time – eller længere tid, når klasserne er større – på, at jeg spørger ind til, hvad de har lavet, og hvad de kommer med af håndværksmæssig erfaring. Også en generel snak. Mange af dem kender jo ikke hinanden i forvejen. En måde at danne et fællesskab på, men også en måde, hvorpå jeg finder ud af, hvem jeg kan trække på i klassen fremadrettet. Så ved jeg fx, hvis der er en, der har lavet tag. Nu snakker vi indimellem om arbejdsmiljø og risici i faget – der var en, som i forbindelse med en opstartssamtale fortalte mig, at de havde kravlet rundt på nogle tage på et tidspunkt, uden at vi snakkede mere om det. Og så snakkede vi på klassen om det her med sikkerhed, da jeg så vælger at spørge ham, der havde kravlet på tag, om, hvordan de dengang havde arbejdet med sikkerheden. På den måde kan man hele tiden inddrage deres erfaringer, [...] når det passer. Det giver et bedre flow. (Lærer, tømreruddannelsen)*

Andre eksempler er lærere, der gennemfører individuelle samtaler med eleverne i løbet af den første uge, hvor de eventuelt inddrager selvevalueringsskema fra RKV'en eller resultater fra de første opgaver, der er løst. Der er også lærere, der spørger ind til erfaring og har små uformelle samtaler om det, mens eleverne laver praktisk arbejde.

Fælles for de gode eksempler er for det første, at læreren er opmærksom på systematisk at få viden om de voksne elever med henblik på at bruge det aktivt i undervisningen. For det andet er det et fællestæk, at læreren får både viden om erfaring, som har givet eleven kompetencer, der er meriteret for gennem RKV, og viden om erfaring, som ikke har givet merit, men stadig er et afsæt for elevens læreproces.

## 5.2 Læreren inddrager elevernes realkompetencer i undervisningen

Der er også flere gode eksempler på, at lærerne inddrager elevernes erfaringer i undervisningen. Et eksempel fra teoriundervisning på tømreruddannelsen:

### Observation af en teorilektion, tømreruddannelsen

Der er blevet talt om forskellige underlag, som trægulve kan lægges på. Læreren spørger en erfaren elev, om han mon ikke har arbejdet med nogle underlag, som læreren har glemt at nævne. Eleven fortæller, at han har været med til at lægge et nyt gulv oven på et gammelt. Læreren spørger om, hvorfor et gammelt gulv ikke er et godt underlag, og holdet diskuterer problematikkerne. Eleven fortæller, at det var blevet gjort i en boligforening, hvor en mand havde brændt hul i gulvet, og hvor viceværten insisterede på den billigst mulige udbedring. Læreren medgiver, at det er en situation, eleverne meget vel kan komme til at stå i. Holdet taler om, hvordan man i sådanne situationer sikrer sig mod at få klager senere.

To elever fortæller om, hvad det gør for undervisningen, at læreren inddrager erfaringer:

*Ja, det er jo den eneste måde, vi rigtig kan diskutere tingene på. Det er jo, hvis man har prøvet det på en eller anden måde. Jeg nævnte det i undervisningen med et gulv, der var brændt hul i. Så ja, nogle gange bruger vi historier fra det virkelige liv til at forklare med. (Elev, tømreruddannelsen)*

*Det synes jeg kun er godt, for det fremmer forståelsen. Så sætter vi det i relation til noget, i stedet for at det bare er tænkte eksempler. (Elev, tømreruddannelsen)*

Også på andre uddannelser er der gode eksempler på, at læreren lader teori om, hvordan man skal gøre noget, krydse klinger med de voksne elevers erfaring med, hvordan man rent faktisk gør det i praksis, hvor det skal gå stærkt, være billigt eller gøres, som de erfarne faglærte kollegaer plejer at gøre det. Dermed skabes der et afsæt for at diskutere spændingsfeltet mellem høj faglighed og krav om pragmatiske løsninger.

## 5.3 Læreren anerkender elevernes viden

Endelig har vi også flere gode eksempler på, at lærere anerkender den viden, som de voksne elever kan have med sig fra andre uddannelser og/eller tidligere arbejde på et andet område. En lærer fra kontoruddannelserne fortæller om, hvordan han tidligere meget aktivt har brugt nogle af de voksne elevers særlige viden i undervisningen og oplevet, at det både fik de pågældende elever til at vokse og gav liv til undervisningen til glæde for alle:

*Jeg havde ret stor succes med at vide, hvad deres baggrund var. Jeg havde en, der kun manglede lidt af sit speciale for at være samfundsvidenskabelig kandidat, og så var han gået ned med stress og havde været fuldstændig nede i 6-8 år, og nu ville han så starte som kontorelev. Jeg havde en skolelærer, der underviste i dansk. Så lavede jeg nogle sær-aftaler med dem. "Når nu vi i morgen skal tale om grundlovens paragraf 3, så er det da dejligt, at du, den samfundsfaglige, underviser i det." Det var en kæmpe succes. Og skriftlig kommunikation. Dansk læreren vidste mere, end jeg gjorde. Så hvorfor skulle jeg undervise i det? Så kom hun med et indlæg. De voksede virkelig af det. [...] Jeg har en, der har været SOSU. Det bringer hun meget i spil, når vi taler velfærd, og det er spændende. Jeg kan godt fortælle en masse teoretisk og komme med eksempler, men når der først er en af dem, der siger "jeg var ude hos den gamle ... og så skal du høre. Så blev der sparet." (Lærer, kontoruddannelserne)*

Et eksempel på, hvordan en sådan tilgang fra læreren kan opleves af en elev, ses hos en elev på uddannelsen til social- og sundhedshjælper. Eleven har mange års erfaring som klinikassistent og

er blevet bedt om at dele sin viden med holdet. Af eksemplet herunder fremgår det, hvordan hun har formået at gøre det ud fra sit kendskab til arbejdet som SOSU-hjælper:

Interviewer: *I sidste uge havde I noget om tænder. Det ved du meget om.*

Elev: *Ja. Ja, der fortalte jeg så lidt om tænder, og hvor vigtigt det er at pleje sine tænder. Det er faktisk et af de vigtigste organer, man har. Det er rigtig vigtigt, fordi det går ud over meget, hvis man ikke kan tygge sin mad. [...] Men det vigtigste, hvor jeg sagde, at de skulle tjekke de ældres tandstatus: Hvor mange tænder har de i munden? Har de kun proteser? Jeg har været med ude hos en borger, da jeg startede som ufaglært, hvor der faktisk var en SOSU-hjælper, der stod og børstede tænder på en borger, der havde protese i munden. Der tænkte jeg "Arrghhh", der blev jeg nødt til at sige noget. Sådan vil jeg jo ikke have, at mine medstuderende går ud og gør også. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Ovenstående eksempler viser, at det giver værdi både til den enkelte elev og til holdet, når læreren lader elevens specialviden komme frem. En elev fortæller om sin oplevelse af, at læreren ikke insisterer på at vide bedst, men går i dialog:

*Vi har også prøvet, at hvis en har sagt: "Det er altså ikke helt rigtigt, det, du siger", så siger læreren: "Nå, okay, vil du så sige det?" Det synes jeg, at de er gode til. (Elev, SOSU-hjælperuddannelsen)*

Dette er et udbredt perspektiv blandt de voksne elever, vi har mødt: at den gode lærer lader sin viden udfordre og giver alt det, eleverne kan, ved og har oplevet, plads i undervisningen.

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.