

Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne

En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne

2014

Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsud-

En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne

2014

**Standardmerit, meritpraksis og realkompe-
tencevurdering på erhvervsuddannelserne**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-780-9

Indhold

1	Resume	7
2	Indledning	9
2.1	Undersøgelsens formål	9
2.2	Undersøgelsens design	9
2.2.1	Afgrænsning af uddannelser, der indgår i undersøgelsen	9
2.2.2	Afgrænsning af erhvervsskoler mv., der indgår i undersøgelsen	10
2.2.3	Skriftlige redegørelser fra skolerne	10
2.2.4	Interviewundersøgelse	11
2.2.5	Produkter og tidsplan	11
2.2.6	Bemanding	11
2.3	Terminologi og definitioner	11
2.4	Rapportens opbygning	12
3	Tværgående overvejelser	13
3.1	Snitflader mellem standardmerit og RKV	13
3.2	Brugen af standardmerit og meritpraksis	14
3.2.1	De objektive kriterier bag standardmeritter eller meritpraksisser	15
3.2.2	Afkortning som følge af standardmerit og meritpraksis	15
3.3	Arbejdet med RKV	16
3.3.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	16
3.3.2	Værktøjer og metoder, der anvendes på skolerne i forbindelse med RKV	18
3.3.3	Afkortning som følge af RKV	22
4	Detailhandel	25
4.1	Standardmerit	25
4.1.2	Meritpraksis	25
4.1.3	Skolernes brug af standardmeritter	26
4.1.4	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	26
4.2	RKV	27
4.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	27
4.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	28
4.2.3	Perspektiver på RKV	29
5	Elektriker	31
5.1	Standardmerit	31
5.1.1	Standardmeritter og meritpraksis	31
5.1.2	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	31
5.2	RKV	32
5.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	32
5.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	33
5.2.3	Perspektiver på RKV	33
6	Industrioperatør	35
6.1	Standardmerit	35
6.1.1	Standardmerit	35

6.1.2	Skolernes brug af meritpraksis	35
6.1.3	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	35
6.2	RKV	36
6.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	36
6.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	37
6.2.3	Perspektiver på arbejdet med RKV	38
7	Kontor	41
7.1	Standardmerit	41
7.1.1	Standardmeritter	41
7.1.2	Meritpraksis	42
7.1.3	Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser	42
7.1.4	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	43
7.2	RKV	44
7.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	44
7.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	44
7.2.3	Perspektiver på RKV	46
8	Personbefordring	47
8.1	Standardmeritter	47
8.1.1	Standardmerit	47
8.1.2	Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser	48
8.1.3	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	48
8.2	RKV	49
8.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	49
8.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	50
8.2.3	Perspektiver på RKV	51
9	Serviceassistent	53
9.1	Standardmerit	53
9.1.1	Standardmeritter	53
9.1.2	Meritpraksis	54
9.1.3	Brugen af standardmeritter	54
9.1.4	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	54
9.2	RKV	55
9.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	56
9.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	56
9.2.3	Perspektiver på brugen af RKV	57
10	Social- og sundhedsuddannelsen	59
10.1	Standardmerit	59
10.1.1	Standardmeritter	59
10.1.2	Meritpraksis	60
10.1.3	Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser	61
10.1.4	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	62
10.2	RKV	62
10.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	62
10.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	63
10.2.3	Perspektiver på RKV	65
11	Træfagernes byggeuddannelse	67
11.1	Standardmerit	67
11.1.1	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	67
11.2	RKV	68
11.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	68
11.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	68

11.2.3	Perspektiver på RKV	69
12	Vejgodstransport	71
12.1	Standardmerit	71
12.1.1	Standardmeritter	71
12.1.2	Meritpraksis	72
12.1.3	Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser	72
12.1.4	Perspektiver på standardmerit og meritpraksis	72
12.2	RKV	73
12.2.1	Processer og organisering i forbindelse med RKV	73
12.2.2	Om de enkelte redskaber til RKV	73
12.2.3	Perspektiver på RKV	74

Appendiks

Appendiks A:	Oversigt over datamateriale	75
Appendiks B:	Referenceliste	76

1 Resume

EVA har i denne undersøgelse belyst brugen af standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering (RKV) på 9 udvalgte erhvervsuddannelser på 17 udvalgte erhvervsskoler. Undersøgelsen har haft som sigtepunkt at give eksempler på skolernes praksis som led i arbejdet med erhvervsuddannelse for voksne (euv) fra 2015.

Standardmerit og meritpraksis

Skolerne anvender samlet set en række standardmeritter, der er bekendtgørelsesfastlagte. Skolerne anvender desuden en række meritpraksisser, som ikke er fastlagt i bekendtgørelserne, men som fx fremgår af uddannelsesordningerne. Det er ikke egentlige standardmeritter, men de opfattes som relativt faste tommelfingerregler. Undersøgelsen viser, at der er store forskelle uddannelserne og skolerne imellem både med hensyn til, om der eksisterer standardmeritter, hvorvidt der overhovedet gives afkortning på baggrund af meritpraksisser, hvilke typer kriterier der ligger til grund herfor samt hvilke uddannelseselementer, der afkortes. Undersøgelsen viser også, at der ikke er en entydig anvendelse af begrebet standardmeritter, idet også meritpraksisser i et vist omfang omtales som standardmeritter. Undersøgelsen viser desuden, at skolerne især bruger standardmerit eller har en meritpraksis i forhold til grundforløbet og praktikken, mens det er mindre udbredt med standardmerit eller meritpraksis i forhold til skoledelen på hovedforløbet.

I det omfang der gives standardmerit eller meritpraksis for skoledelen på hovedforløbet, sker dette især på baggrund af uddannelsesbeviser, herunder for gymnasiale uddannelser og AMU-kurser. Det har således kun været muligt inden for to uddannelser (hvh. serviceassistentuddannelsen og social- og sundhedsuddannelsen, trin 1 og 2) at finde eksempler på standardmerit (eller standardiseret meritpraksis) i forhold til skoledelen på hovedforløbet givet på baggrund af arbejds erfaring. Undersøgelsen peger på, at det kan hænge sammen med, at skolerne oplever det som relativt vanskeligt at omsætte erfaringsbaserede realkompetencer fra arbejdslivet til formelle uddannelsesmål og uddannelseskategorier. Mens det er lettere at håndtere uddannelsesbeviser med deres referencer til kendte uddannelsesmål.

Hertil kommer en række andre forklaringer, som skolerne peger på som grunde til, at de ikke i højere grad anvender standardmerit eller meritpraksis både i almindelighed og i forhold til skoledelen på hovedforløbene i særdeleshed. Forklaringerne handler om både didaktiske, skemamæssige, sociale og andre årsager. Det skal understreges, at EVA ikke har taget stilling til disse forklaringer, men valgt at gengive dem for at bidrage til en dialog på et så oplyst grundlag som muligt.

RKV

Undersøgelsen viser en generelt positiv opfattelse af RKV på skolerne, der ses som en mulighed for som voksen at få papir på realkompetencer, som man af forskellige grunde ikke allerede har papir på. Undersøgelsen peger tillige på en række forhold af betydning for omfanget af, kvaliteten af og tilfredsheden med de realkompetencevurderinger, som skolerne laver. Det drejer sig om følgende:

- *Organisering og ledelsesmæssig prioritering*, hvor det kan gøre en forskel, om ledelsen på skolen prioriterer arbejdet med RKV, fx ved at have en særlig ansvarlig for arbejdet med RKV og en organisatorisk kapacitet til at tage hånd om alle dele af RKV-processen.
- *Netværk og kompetenceudvikling*, hvor det kan gøre en forskel, når de, der kompetencevurderer, er klædt på til opgaven gennem deltagelse i kompetenceudvikling og netværk.
- *Hensigtsmæssige redskaber til at lave RKV*, hvor det kan gøre en forskel, når skolen bruger en vifte af forskellige konkret tilpassede redskaber til at måle deltagernes kompetencer i forhold til de pågældende uddannelser.

Redskaber til RKV

Undersøgelsen har identificeret en række forskellige redskaber, som bruges i varierende grad og i forskellige varianter og kombinationer på de forskellige skoler og uddannelser.

Det drejer sig om:

- Samtaler
- Dokumentation, herunder uddannelsesbeviser
- Logbøger og lignende til selvevaluering og/eller dokumentation
- Praktisk afprøvning
- Test/prøver
- Tjeklister med hensyn til faglige mål
- Konkretiseringer af faglige mål

Undersøgelsen viser, at samtalen typisk tager udgangspunkt i forskellige former for dokumentation og/eller beskrivelser af ansøgerens baggrund, fx i form af logbøger og lignende. Samtalen som redskab har den styrke, at den giver et godt indblik i deltagerens baggrund, og når den kombineres med forskellige former for dokumentation, kan den gøres mere konkret og præcis. Hertil kommer logbøger og tjeklister, som kan være med til at sikre, at man i vurderingsprocessen forholder sig til alle relevante faglige mål/kompetencemål og får inddraget deltagerens erfaringer og vurderinger på en systematisk måde.

Men undersøgelsen viser også, at samtalen i sig selv kan have visse begrænsninger, fordi den fordrer, at deltageren kan italesætte erhvervede kompetencer og reflektere over, hvordan de kan anvendes i en bestemt kontekst. Her kan praktisk afprøvning, rollespilsøvelser og test/prøver være vigtige supplerende redskaber, fordi de giver deltageren mulighed for at demonstrere – og ikke blot italesætte – vedkommendes kompetencer og færdigheder i praksislignende omgivelser: At bede en ansøger, der skal kompetencevurderes i forhold til uddannelser som elektriker, buschauffør eller SOSU-assistent, om at demonstrere sine færdigheder ved en elinstallation, foran rattet i en bus eller foran en gruppe mennesker, kan være et meget realistisk bidrag til en RKV.

Afkortning som følge af RKV

Når vi ser på de undersøgte uddannelser under et, er det først og fremmest i forhold til grundforløbet og praktikdelen, at der sker afkortning som følge af RKV. På grundforløbet sker afkortningen ofte på basis af uddannelsesbeviser for tilsvarende fag og niveauer, mens afkortningen på praktikdelen ofte sker på basis af erhvervs erfaring.

Der er dog en tendens til, at der inden for de uddannelser, der i deres tradition og historie er tættere knyttet til AMU (fx persontransport, vejgods og træfagenes byggeuddannelser), i højere grad gives afkortning på alle dele af uddannelserne. Når det ikke er mere udbredt med afkortninger af skoledelen på hovedforløbet, er der ifølge skolerne en række både didaktiske og mere praktisk-organisatoriske årsager til dette. Fx at skolerne vurderer, at ansøgere med stor praktisk erfaring vil have gavn af at lære nye metoder at kende eller har behov for en bredere forståelse af faget. Eller at meget individuelt tilrettelagte forløb kan volde både virksomhederne, eleverne og skolerne vanskeligheder.

Rapporten er opbygget på den måde, at der først er en analyse på tværs af de uddannelser, der indgår i undersøgelsen, som sigter mod at give et mere samlet overblik, hvorefter hver af uddannelserne beskrives med hensyn til, hvordan skolerne anvender standardmeritter, meritpraksisser og RKV.

2 Indledning

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge brugen af standardmerit eller meritpraksis og realkompetencevurdering (RKV) på et udvalg af erhvervsuddannelser. Undersøgelsen sigter mod at give eksempler på praksis som led i arbejdet med at implementere den nye erhvervsuddannelsesreform.

2.1 Undersøgelsens formål

Formålet er at undersøge den praksis, der finder sted på 17 udvalgte erhvervsskoler mv. inden for 10 udvalgte uddannelser med hensyn til RKV og standardmerit hhv. meritpraksis for personer på 25 år og derover.

Undersøgelsen fokuserer særligt på:

- de objektive kriterier, som ligger til grund for standardmeritter eller meritpraksis, der finder sted på erhvervsskoler mv.
- de værktøjer og metoder, der anvendes på skolerne i forbindelse med RKV
- den afkortning (merit) af især skoleundervisningen på hovedforløbet, der finder sted som følge af de realkompetencer, som den enkelte voksne får anerkendt.

2.2 Undersøgelsens design

Undersøgelsen fokuserer på et udsnit af den praksis, der finder sted på et udvalg af erhvervsskoler mv. og et udvalg af erhvervsuddannelser. Når det giver god mening at foretage en sådan udvælgelse, hænger det sammen med, at EVA's undersøgelse *GVU og eud for voksne* fra starten af 2013 viste, at de voksne fordeler sig meget skævt på uddannelser. Undersøgelsen viste således, at 72 % af de personer på 25 år og derover, der gennemførte en eud (ekskl. GVU) i 2011, gjorde dette inden for en af ti uddannelser. Nedenfor redegøres der nærmere for udvælgelsen af uddannelser og skoler.

Datagrundlaget giver mulighed for at belyse nogle af de erfaringer, der er gjort med standardmerit og RKV inden for de udvalgte uddannelser, men undersøgelsen giver ikke grundlag for at vurdere, hvorvidt disse erfaringer er dækkende for andre skoler og/eller andre uddannelser.

2.2.1 Afgrænsning af uddannelser, der indgår i undersøgelsen

De ti uddannelser, hvor flest personer på 25 år og derover gennemførte en erhvervsuddannelse (ekskl. GVU) i 2011, var¹:

- 1 Social- og sundhedsuddannelsen*
- 2 Kontoruddannelse med specialer*
- 3 Træfagenes byggeuddannelse
- 4 Personbefordringsuddannelsen
- 5 Serviceassistent
- 6 Elektriker
- 7 Detailhandel med specialer*
- 8 Sundhedsservicesekretær
- 9 Vejgodstransportuddannelsen
- 10 Industrioperatør*

¹ De med * markerede uddannelser var også blandt de ti uddannelser, hvor flest gennemførte en GVU i 2011.

På grund af usikkerhed om sundhedsservicesekretæruddannelsens fremtid har vi valgt at lade den udgå af undersøgelsen. Undersøgelsen omfatter derfor kun ni uddannelser.

Ved at fokusere undersøgelsen på disse uddannelser har vi bestræbt os på at opnå et indblik i en relativt stor andel af den samlede aktivitet, samtidig med at vi tilstræber et tilstrækkeligt datagrundlag til at kunne sige noget om enkelte uddannelser.

2.2.2 Afgrænsning af erhvervsskoler mv., der indgår i undersøgelsen

Dataindsamlingen er yderligere blevet afgrænset i forhold til, hvilke erhvervsskoler mv. der indgår i undersøgelsen. Udgangspunktet for udvælgelsen er således de skoler, der i 2011 enten var blandt de ni erhvervsskoler mv. i landet, hvor flest personer på 25 år og derover fik afkortet en erhvervsuddannelse (eud), eller var blandt de ni erhvervsskoler mv. i landet, der lavede flest realkompetencevurderinger i forhold til en GVU. På denne måde sikrer vi, at undersøgelsen får en særlig vægning af de institutioner, der har flest erfaringer med afkortning af uddannelsestid.

Da AMU Nordjylland i 2011 både var blandt de ni institutioner, der lavede flest RKV'er i forhold til GVU og var blandt de ni institutioner, der afkortede flest ordinære eud-forløb for personer på 25 år og derover, blev 17 erhvervsskoler mv. udvalgt. Da AMU Syd og Hotel- og Restaurantskolen ikke udbyder nogen af de ti udvalgte uddannelser, blev de erstattet af CPH West (som var skole nr. 10 på listen over skoler med flest realkompetencevurderinger i forhold til en GVU i 2011) og EUC Nordvestsjælland (som var skole nr. 13 på listen over skoler med flest afkortede eud-forløb i 2011).

Den endelige liste så herefter således ud:

- 1 AARHUS TECH
- 2 AMU Nordjylland
- 3 CPH West
- 4 CELF (Center for erhvervsrettet uddannelse på Lolland-Falster)
- 5 EUC Lillebælt
- 6 EUC Nordvestsjælland
- 7 EUC Syd
- 8 SOSU Fyn (Social- og Sundhedsskolen Fyn)
- 9 SOSU Syd (Social- og Sundhedsskolen Syd)
- 10 SOPU (Sundhed, omsorg, pædagogik København og Nordsjælland)
- 11 SOSU C (Social- og Sundhedsuddannelses Centret)
- 12 SOSU Nord
- 13 Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle
- 14 TEC – Teknisk Erhvervsskole Center
- 15 Tietgen
- 16 Tradium
- 17 Aalborg Handelsskole

De 17 institutioner udbyder tilsammen uddannelser inden for alle 12 hovedindgangsuddannelsesområder på eud. De ti uddannelser udbydes hver især af mindst 4 og højst 7 af de udvalgte erhvervsskoler m.m. Og da 14 af de 17 skoler udbyder højst tre af de udvalgte uddannelser, sikrer denne udvælgelse, at de enkelte uddannelser typisk vil kunne blive beskrevet på 3-4 skoler.

2.2.3 Skriftlige redegørelser fra skolerne

EVA kontaktede indledningsvist skolens øverste chef og bad om at få udpeget op til tre kontaktpersoner fra hver sin uddannelse. Disse skulle så vidt muligt udvælgelse blandt skolens uddannelser, hvor flest personer på 25 år og derover gennemfører en erhvervsuddannelse, samtidig med at de skulle være blandt de ti uddannelser, som undersøgelsen omfatter.

EVA sendte kontaktpersonerne en spørgeliste med spørgsmål ift. de skriftlige redegørelser, hvor spørgsmålene var formuleret efter nærmere aftale med Undervisningsministeriet. Denne liste bestod overvejende af åbne spørgsmål, hvor kontaktpersonen blev bedt om at beskrive de enkelte

forhold. Der var også enkelte mere lukkede spørgsmål. Datamaterialet i sin helhed er dog at betragte som kvalitativt datamateriale, da fokus er på beskrivelserne af de enkelte forhold.

Spørgsmålene med hensyn til standardmeritter eller meritpraksis skulle belyse:

- hvilke former der praktiseres
- hvilke objektive kriterier der ligger til grund
- hvordan skolernes praksis er
- hvor stor en afkortning af uddannelsestiden de giver anledning til

Spørgsmålene med hensyn til RKV skulle belyse:

- Hvilke værktøjer og metoder der bruges af hvem og hvordan
- Skolernes vurderinger af fordele og ulemper ved de forskellige værktøjer og metoder
- Skolernes vurderinger af praksis

Der er i alt modtaget 31 ud af 39 mulige redegørelser. De skriftlige redegørelser er af meget uens kvalitet som datamateriale. Hvor nogle er mere udfoldede og præcise, er andre mere summariske, mens en del er meget mangelfulde med hensyn til at besvare de stillede spørgsmål.

2.2.4 Interviewundersøgelse

På baggrund af besvarelserne fra skolerne blev der formuleret en række opfølgende interviewspørgsmål med særligt henblik på at drøfte erfaringer og vurderinger af standardmerit og meritpraksis samt fordele og ulemper ved forskellige redskaber og metoder med særlig vægt på eksempler på RKV.

Interviewundersøgelsen omfattede:

- 10 opfølgende telefoninterview af en halv times varighed fra hver sin uddannelse med repræsentanter fra skolerne
- 2 fokusgruppeinterview af to timers varighed på tværs af skoler og uddannelser med repræsentanter fra de skoler, der har leveret redegørelser til EVA. Et fokusgruppeinterview fandt sted på EVA med tre deltagere, og et fandt sted i Vejle med 6 deltagere.
- 10 telefoninterview af en halv times varighed med repræsentanter fra faglige udvalg med ansvar for de ti udvalgte uddannelser.

Interviewene har bidraget afgørende i forhold til de skriftlige redegørelser med nuanceringer og uddybninger samt vurderinger af erfaringer med brug af standardmerit, meritpraksis og RKV. Fokusgruppeinterviewene har yderligere bidraget med tværgående perspektiver på udfordringer og muligheder i forbindelse med udbredelsen og brugen af merit og RKV.

2.2.5 Produkter og tidsplan

Dataindsamlingen har fundet sted i primært maj og juni 2014, og rapporten er afleveret til Undervisningsministeriet i august 2014. Rapporten er udarbejdet for at tilvejebringe eksempler på standardmeritter, meritpraksis og realkompetencevurdering som led i de faglige udvalgs kommende arbejde med udvikling af objektive kriterier for godskrivning i euv og erhvervsskolernes arbejdsmed gennemførelse af RKV.

2.2.6 Bemanding

Undersøgelsen er gennemført af en projektgruppe bestående af:

- Specialkonsulent Michael Andersen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Stine Ny Jensen
- Metodekonsulent Søren Haselmann
- Evalueringsmedarbejder Jeppe Holm Nielsen

2.3 Terminologi og definitioner

Undersøgelsen omfatter en række erhvervsrettede institutioner (erhvervsskoler mv.), der udbyder eud og/eller AMU. I det følgende benævnes disse under et for nemheds skyld blot skoler.

Med standardmerit forstår vi en merit eller en afkortning af uddannelsen, der har en standardiseret form og fremgår af en bekendtgørelse, således at ansøgere, der opfylder bestemte kriterier, fx har gennemført en bestemt uddannelse, tilbydes den samme afkortning af bestemte uddannelseselementer.

Undervisningsministeriet har pointeret, at faste tommelfingerregler for merit, som fx fremgår af uddannelsesordninger, ikke er standardmeritter, når de ikke fremgår af bekendtgørelser. De kan i stedet betegnes som meritpraksisser. For at tilstræbe en ensartet terminologi er denne definition derfor også anvendt i denne rapport. Når vi anvender begrebet meritpraksis, så er der tale om en fast eller standardiseret meritpraksis, medmindre der fremgår andet af teksten. Undersøgelsen viser i øvrigt, at der på skolerne ikke nødvendigvis er den samme sondring mellem standardmerit og meritpraksis.

Med realkompetencer forstår vi de kompetencer, som en person reelt har, uanset hvordan de er erhvervet. I forlængelse heraf er en RKV en individuel vurdering af en persons realkompetencer.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten består af to dele, en tværgående del og en del, der i en række kapitler præsenterer resultaterne af undersøgelsen med hensyn til de enkelte uddannelser.

I den tværgående del præsenteres de vigtigste forskelle og ligheder mellem de erfaringer, der er gjort med standardmerit, meritpraksis og RKV, inden for de udvalgte uddannelser. Det tværgående kapitel sigter mod at give et overblik over eksempler på, hvordan man kan bruge standardmerit, meritpraksis og RKV, som skoler og faglige udvalg kan lade sig inspirere af. Det tværgående kapitel bygger på de følgende uddannelsesspecifikke kapitler.

Efter det tværgående kapitel følger ni kapitler, et for hver uddannelse, hvor de erfaringer, der er gjort inden for de enkelte uddannelser på de udvalgte skoler, bliver præsenteret. De skolebaserede erfaringer perspektiveres af vurderinger fra repræsentanter fra de faglige udvalg. Disse ni kapitler knytter tæt an til skolernes egne beskrivelser og vurderinger af deres praksis og de faglige udvalgs betragtninger heraf, hvorfor de uddannelsesspecifikke kapitler har en mere beskrivende tilgang.

3 Tværgående overvejelser

3.1 Snitflader mellem standardmerit og RKV

I undersøgelsen har vi defineret en standardmerit som en merit eller en afkortning af uddannelsen, der har en standardiseret form, således at ansøgere, der opfylder bestemte kriterier, fx har gennemført en bestemt uddannelse, tilbydes den samme afkortning af bestemte uddannelses-elementer. Hertil kommer, at en standardmerit skal fremgå af en bekendtgørelse.

For så vidt adskiller standardmerit og meritpraksis, der ikke er bekendtgørelsesfastlagt, sig grundlæggende fra det at lave en individuel vurdering af en persons reelle kompetencer, som man gør i forbindelse med en RKV. En illustration af, at forskellen kan være stor mellem de to måder at forholde sig til en ansøgers kompetencer på, er en person, der har et bevis for en uddannelse, som måske ligger langt tilbage i tiden. I tiden, siden uddannelsesbeviset blev udstedt, kan personen både have udviklet sine kompetencer positivt på området og også have mistet kompetencer, fx på grund af manglende brug af de pågældende kompetencer. Resultatet af en RKV kan derfor afvige væsentligt fra en formel kompetencevurdering, der ligger til grund for en standardmerit.

Det, at formelle og reelle kompetencer ikke altid stemmer overens, gør, at nogle skoler på nogle uddannelser, fx eluddannelsen, foretrækker RKV fremfor standardmerit eller meritpraksis. På den måde kan man få et mere opdateret billede af, hvad ansøgeren kan, og dermed tilpasse uddannelsesforløbet og afkortningen heraf mere præcist.

En anden udfordring ved standardmerit eller meritpraksis er, når de kriterier, der ligger til grund for merititten, bygger på erhvervserfaring og/eller alder. For som det er blevet påpeget i undersøgelsen, kan der være stor forskel på, hvad man har lært, fx i forbindelse med at have varetaget et ufaglært job på en virksomhed: Hvor nogle har prøvet meget forskelligt og har lært meget, kan andre have udført mere ensformigt arbejde og have lært væsentligt mindre. Også dette kan udfordre grundlaget for standardmerit.

Et eksempel på en standardmerit, der bygger på erhvervserfaring, er på social- og sundhedsuddannelsen (se afsnit 10.1), hvor et års uddannelse eller arbejds erfaring efter 9. klasse giver merit for grundforløbet. Mens et års erhvervserfaring fra området (hjemmeplejen eller plejehjem) normalt giver merit for halvdelen af praktikken. Også med hensyn til disse eksempler er det blevet påpeget, at der kan være stor forskel på, hvad man har fået ud af både generel erhvervserfaring og mere specifik arbejds erfaring fra området.

Sådan grundlæggende udfordringer kan medvirke til at forklare det uens syn på standardmerit og meritpraksis, man møder på skolerne. Det er måske ikke overraskende, at der, hvor der er størst tilfredshed med standardmerit og meritpraksis, og der, hvor de ofte bruges mest på skolerne, typisk er der, hvor det handler om merit på baggrund af uddannelsesbeviser. Dette hænger sammen med, dels at det er nemt at forholde sig til, om en ansøger har et bestemt bevis eller ej, dels en tradition for, at uddannelsesbeviser bevarer deres gyldighed: Har man en gang taget fx en studentereksamen, er der ikke en forventning om, at man efter en årrække gør det igen.

Endelig er der grund til – som tidligere nævnt – at tage et vist forbehold med hensyn til, hvad forskellige personer i undersøgelsen forstår ved standardmerit. I undersøgelsen er der således eksempler på, at det, man kalder standardmerit, dels ikke nødvendigvis er fastlagt i en bekendtgørelse, dels kan indeholde elementer af subjektivt skøn, fx i forbindelse med vurdering af arbejds erfaring. Ligesom der omvendt kan være eksempler på praksis vedrørende RKV, der har en mere

standardiseret form med hensyn til den afkortning, som følger, og for så vidt kan ligne standardmerit eller meritpraksis. Der er således en tendens til, at de to begreber – standardmerit og RKV – i et vist omfang overlapper hinanden, og at der er en vis gråzone mellem dem.

3.2 Brugen af standardmerit og meritpraksis

Den følgende tabel giver et overblik over brugen af standardmeritter og meritpraksisser på de udvalgte skoler inden for de ni uddannelser, som undersøgelsen har fokuseret på. Standardmeritterne og meritpraksisserne er delt op i forhold til dels de kriterier, der ligger til grund for merit, dels hvilke uddannelseselementer som merit giver afkortning af.

Tabel 1
Oversigt over brugen af standardmerit på uddannelserne på de skoler, der indgår i undersøgelsen

	Standardmerit og meritpraksis på baggrund af uddannelsesbeviser		Standardmerit og meritpraksis på baggrund af arbejds erfaring	
	Afkortning af skoledel på hovedforløb	Afkortning af andre uddannelsesdele (grundforløb eller praktik)	Afkortning af skoledel på hovedforløb	Afkortning af andre uddannelsesdele (grundforløb eller praktik)
Detailhandel med specialer		X		
Elektriker				
Industrioperatør		X		X
Kontoruddannelse med specialer		X		X
Personbefordring, trin 1: rutebilchauffør/turistbuschauffør	X	X	X	X
Personbefordring, trin 2: buschauffør med speciale		X		X
Personbefordring, trin 3: kørselsdisponent				
Serviceassistent (trin 2)	X	X	X	X
Social- og sundhedsuddannelsen, trin 1 (hjælper)	X	X		X
Social- og sundhedsuddannelsen, trin 2 (assistent)	X	X		X
Træfagernes byggeuddannelse				
Vejgodstransport, trin 1: lastbilchauffør	X	X		X
Vejgodstransport, trin 2: chauffør med speciale		X		X
Vejgodstransport, trin 3: kørselsdisponent				

Kilde: Redegørelser fra skolerne samt interviewundersøgelsen

Bemærk, at et kryds indikerer, at undersøgelsen har afdækket, at der anvendes mindst en standardmerit eller meritpraksis inden for uddannelsen, der lever op til de nævnte kriterier. Det betyder omvendt, at fraværet af et kryds indikerer, at undersøgelsen ikke har identificeret brugen af standardmerit eller meritpraksis inden for uddannelsen.

Da undersøgelsen alene er baseret på et udvalg af de skoler, der udbyder ovenstående uddannelser, kan der være eksempler på praksisser omkring merit, som ikke er blevet identificeret i denne undersøgelse. Med dette in mente peger undersøgelsen på, at der er store forskelle uddannelserne imellem med hensyn til, både hvorvidt der overhovedet gives afkortning på baggrund af standardmerit eller meritpraksis, og hvilke typer kriterier der ligger til grund herfor.

Desuden viser oversigten, at der især gives standardmerit eller er meritpraksis i forhold til hhv. grundforløbet og praktikken, mens det er mindre udbredt at give standardmerit eller at have en meritpraksis i forhold til skoledelen på hovedforløbet. Således har det kun været muligt inden for to uddannelser at finde eksempler på standardmerit (eller meritpraksis) i forhold til skoledelen på hovedforløbet givet på baggrund af arbejds erfaring. Dette kan hænge sammen med, at skolerne oplever det som relativt vanskeligt at omsætte erfaringsbaserede realkompetencer fra arbejdslivet til formelle uddannelsesmål og uddannelseskategorier. Mens det er lettere at håndtere uddannelsesbeviser med deres referencer til kendte uddannelsesmål.

3.2.1 De objektive kriterier bag standardmeritter eller meritpraksisser

De objektive kriterier, der ligger til grund for standardmeritterne eller en meritpraksis, kan deles op i to hovedgrupper, afhængigt af om kriterierne handler om uddannelsesbeviser eller erhvervs erfaring. Der er også eksempler på, at alder indgår i kriterierne. Det forekommer fx på transportuddannelserne, men her er det knyttet sammen med andre kriterier, der falder ind under en af de to nævnte hovedgrupper, fx ansøgere, der er fyldt 25 år *og* har et års relevant erhvervs erfaring.

Kriterier, der handler om uddannelsesbeviser

Med hensyn til de kriterier, der handler om uddannelsesbeviser, er der typisk tale om, at ansøgeren har et bevis for en uddannelse eller en del af en uddannelse, fx et fag, der er på samme eller på et højere niveau end det eller de uddannelseselementer, det skal give merit for.

Et eksempel på ansøgere, der har uddannelsesbeviser på fag og lignende fra et højere niveau, findes på social- og sundhedsuddannelsen, hvor der er eksempler på elever, der har gennemført moduler på sygeplejerskeuddannelsen. De får typisk standardmerit for tilsvarende uddannelsesdele på hovedforløbet, selvom dette ikke altid er helt uden problemer. En skolerepræsentant beskriver således, at det kan være en udfordring for den tidligere sygeplejerskestuderende at håndtere skiftet fra et højere fagligt niveau til et lavere, herunder med hensyn til at skulle udvikle en ny fagidentitet og enten afvikle kompetencer eller bruge dem i en ny kontekst.

Et andet eksempel er gymnasiale fag og uddannelser på fx det merkantile område, hvor en hhx giver merit for grundforløbet på uddannelserne inden for detailhandel og kontor. Hertil kommer grundfag, der giver merit for grundfag på samme niveau.

Kriterier, der handler om erhvervs erfaring

Med hensyn til de kriterier, der handler om erhvervs erfaring, er der nogle kriterier, der handler om generel arbejds erfaring, mens andre handler om specifik brancherettet arbejds erfaring.

Et eksempel på det første er på uddannelsen til social- og sundhedshjælper, hvor ansøgere med et års arbejds erfaring får merit for grundforløbet, mens eksempler på det sidstnævnte findes inden for uddannelsen til social- og sundhedsassistent og desuden på fx transportområdet.

På uddannelsen til social- og sundhedsassistent er der erfaringer med at bruge ledelsesvurderinger af ansøgere, hvor en leder af fx et plejehjem kan give en vurdering af en ansøgers jobberfaring, som udløser merit for praktikdelen på uddannelsen.

På transportområdet har man yderligere differentieret kriteriet vedrørende relevant erhvervs erfaring, således at ansøgere, der er fyldt 25 år og har et års erhvervs erfaring, får reduceret varigheden af uddannelsen til rutebil- eller turistbuschauffør fra 1½ til et år, mens ansøgere på 25 og eller derover, der har fire års relevant erhvervs erfaring, kan få reduceret uddannelsestiden ned til 0,3 år (se afsnit 8.1 eller 12.1).

3.2.2 Afkortning som følge af standardmerit og meritpraksis

Erfaringerne med hensyn til den afkortning af uddannelserne, der finder sted på baggrund af standardmerit og meritpraksis, peger i to forskellige retninger: På den ene side peges der helt grundlæggende på, at det ikke giver mening at skulle lære det samme to gange. På den anden side kan der i praksis være forskellige forhold, der mindsker motivationen for at afkorte uddannelserne.

Nogle skoler peger på, at selvom man fx har haft et alment fag på en ungdomsuddannelse, så tilrettelægges faget på en så anderledes måde på erhvervsuddannelsen, at det ikke er hensigtsmæssigt at fritage eleverne for undervisningen. De har så den praksis, at eleverne godskrives med hensyn til den afsluttende prøve i faget, men ikke med hensyn til undervisningen. Eksempler på dette er grundfagene naturfag og engelsk på social- og sundhedsassistentuddannelsen, hvor begrundelsen for ikke at fritage eleverne fra undervisningen er, at selvom det faglige niveau er det samme, så indgår faget i en anden fagdidaktisk ramme, hvor det vinkles i forhold til målene for erhvervsuddannelsen, sådan at det faglige indhold bliver væsensforskelligt fra det, man tidligere har været igennem².

Et andet argument mod afkortning af skoledelen på uddannelserne, der er blevet fremført, handler om, at selvom man måske har betydelig erhvervs erfaring, kan der være stor forskel på det, man lærer på en skole, og det, man gør i praksis på en arbejdsplads. Som en informant formulerede det, er der mange, der tilegner sig "uvaner" på arbejdspladserne, mens de på skolen lærer, "hvordan man bør gøre det".

Men modstanden mod at afkorte uddannelserne kan også komme fra både virksomheder og deltagere selv: Fx er det blevet fremført, at det er nemmere at håndtere for virksomhederne, når de ved, at alle deres elever er på skole i samme periode, mens det bliver for besværligt med for mange individuelle forløb. Et andet argument mod afkortning, som undersøgelsen har identificeret, er, at eleverne er glade for at være en del af hold, som sammen deler et helt uddannelsesforløb. Desuden er det blevet nævnt, at der findes eksempler på elever, der kan miste deres dagpenge som følge af afkortning af deres uddannelsestid.

Sådanne argumenter kan forklare, hvorfor der er skoler, der kun afkorter deres uddannelser i begrænset omfang. Omvendt er der også skoler, der i vidt omfang afkorter deres uddannelser. Det gælder fx indenfor transportområdet, hvor skolerepræsentanter fra vejgods og personbefordring giver udtryk for, at de har gode vurderingsredskaber, der er udviklet af deres faglige udvalg TUR. En anden grund til, at de oplever det som relativt nemt at afkorte uddannelserne inden for vejgods og personbefordring, er, at uddannelserne er opbygget af uddannelseselementer, der ligner arbejdsmarkedsuddannelserne. Det gør det nemt at give merit for AMU-beviser.

Der er eksempler på, at både grundforløbet, skoledelen på hovedforløbet og praktikdelen forkortes. Men undersøgelsen peger klart på, at der dels er store forskelle på, i hvilket omfang man på skolerne afkorter de forskellige dele af uddannelsen, dels at det primært er på grundforløbet og i forbindelse med praktikdelen, at uddannelserne forkortes. Mens det kun i mindre grad er på skoledelen på hovedforløbene.

3.3 Arbejdet med RKV

Mens der, som det fremgik ovenfor, peges på mange forskellige grunde til, at standardmeritter og meritpraksisser ikke anvendes i højere grad på skolerne, er dette ikke tilfældet med hensyn til RKV. Selvom der kan være store forskelle på omfanget af RKV på de enkelte skoler og uddannelser, viser undersøgelsen en generelt positiv opfattelse af RKV på skolerne. RKV ses som en mulighed for at få papir på kompetencer, som de voksne af forskellige grunde ikke allerede har papir på, fx fordi de kommer fra udlandet eller har erhvervet kompetencerne gennem praktisk arbejde.

3.3.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Undersøgelsen peger på en række forhold af betydning for omfanget af, kvaliteten af og tilfredsheden med de realkompetencevurderinger, som skolerne laver. Det drejer sig om følgende:

² Undervisningsministeriet har påpeget, at en praksis med at give eleven merit for eksamen, men ikke for undervisningen, kun er mulig i det omfang, at undervisningen i et grundfag er integreret i andre fag på en sådan måde, at undervisningen ikke kan udskilles jf. bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) § 54, stk. 3 og meritbekendtgørelsen § 3, stk. 5.

Organisering og ledelsesmæssig prioritering

Undersøgelsen viser, at det kan gøre en væsentlig forskel, om ledelsen på skolen prioriterer arbejdet med RKV, fx ved at have en særlig ansvarlig for arbejdet med RKV og en organisatorisk kapacitet til at tage hånd om alle dele af RKV-processen. Det drejer sig om, både at det er klart, hvem der gør hvad, og at have en sikkerhed for, at der er styr på de processer, der finder sted.

Nogle skoler har typisk en eller flere vejledere, koordinatore eller lignende, som virksomheder, jobcentre og privatpersoner kan henvende sig til, hvis de er interesseret i at få lavet en RKV. Disse nøglepersoner kan også have mere opsøgende opgaver, fx over for virksomhederne. Udover således at være skolens ansigt udadtil med hensyn til RKV spiller de ofte også en vigtig rolle som vejledere for dem, der overvejer en RKV, og som koordinatore med hensyn til at organisere den egentlige RKV, som typisk også involverer en eller flere faglærere.

Netværk og kompetenceudvikling

Undersøgelsen peger også på vigtigheden af, at de vejledere, konsulenter, faglærere m.fl., der står for at lave RKV eller vejlede m.m. om RKV, er klædt på til opgaven. En måde at sikre dette på er gennem deltagelse i netværk med kolleger fra andre skoler med lignende opgaver eller kolleger fra andre uddannelser på egen skole. Sådanne netværk, som også kan omfatte repræsentanter fra de faglige udvalg, kan medvirke til at skabe et fælles fagsprog i relation til RKV og en fælles forståelse af udfordringer i forbindelse med RKV såvel som indsigt i muligheder for at håndtere udfordringerne. Det kan fx handle om, hvilke redskaber der bedst egner sig til at måle bestemte kompetencer, eller hvordan man skal forstå et bestemt fagligt mål.

Hensigtsmæssige redskaber til at lave RKV

Som det vil blive uddybet i det følgende afsnit, peger undersøgelsen på, at det er vigtigt, at skolerne bruger hensigtsmæssige redskaber til at måle deltagernes kompetencer i forhold til den pågældende uddannelse. Nogle skoler udvikler selv redskaber til RKV på specifikke uddannelser eller til brug på tværs af uddannelser. Ligeledes kan det faglige udvalg også spille en vigtig rolle med hensyn til at udvikle sådanne redskaber og udbrede kendskabet til dem på skolerne. TUR er et godt eksempel på et fagligt udvalg, der har taget en sådan rolle på sig, og undersøgelsen giver flere eksempler på, at TUR's redskaber og vejledninger bliver fremhævet som en stor hjælp på skolerne, når der skal laves RKV.

Logbog for Lager og terminal (GVU-forløb)

Individuel kompetencevurdering til specialerne lager og transport samt lager og logistik

Formål med logbogen	<p>Denne logbog er lavet for at give skolerne et værktøj til brug ved individuel kompetencevurdering, som fører frem til udarbejdelse af en uddannelsesplan for en grunduddannelse for voksne (GVU).</p> <p>Målet er at vurdere faglige kvalifikationer inden for lager- og terminalområdet, således at ansøgere kan opnå merit for disse med henblik på, at vedkommende kan opnå faglært status gennem undervisning og aflæggelse af svendeprøve.</p> <p>I logbogen samles de skemaer og resultater af samtaler og praktiske opgaver, der kan indgå i den individuelle kompetencevurdering. Formålet er at få alle detaljer på plads og give ansøgeren den faglige og almene merit, vedkommende har krav på.</p> <p>Logbogen skal vise både de formelle og de uformelle kvalifikationer, der kan føre til merit. (...)</p> <p>Ved meritvurderingen anvendes denne logbog udarbejdet af TUR til dette formål.</p> <p>Gennem den individuelle kompetencevurdering får ansøgeren overblik over egne faglige og almene kvalifikationer i forhold til svendeprøven til lageroperatør og et indblik i de faglige og almene krav, der stilles til den faglærte lageroperatør.</p> <p>Logbogen afsluttes med en række opsummerende skemaer. De skal danne grundlaget for ansøgerens videre vej gennem uddannelsen. Konklusionen på den individuelle kompetencevurdering er således en tildeling af merit, et eventuelt forslag til supplerende praktisk træning og en uddannelsesplan, der fører frem til målet – den faglige uddannelse til lageroperatør.</p> <p>Varigheden af den individuelle kompetenceafklaring er 1-3 dage. Da IKV'en er individuel, kan varigheden variere fra deltager til deltager.</p>
---------------------	--

3.3.2 Værktøjer og metoder, der anvendes på skolerne i forbindelse med RKV

Undersøgelsen viser, at skolerne benytter en række redskaber og arbejdsværktøjer til at vurdere deltagernes kompetencer. Nogle redskaber bliver dog anvendt i højere grad end andre, men skolerne kombinerer som regel flere redskaber i forbindelse med RKV for at få et dækkende billede af deltagerens kompetencer.

Tabel 2 giver en oversigt over, hvilke redskaber og værktøjer der anvendes på uddannelserne.

Tabel 2
Oversigt over anvendte redskaber og værktøjer til RKV på uddannelserne

	Individuelle samtaler	Dokumentation	Logbøger, skemaer o.l. til selvevaluering og/eller dokumentation	Praktisk afprøvning	Test/prøver	Tjeklister med hen- syn til fag- lige mål	Konkretise- ringer af faglige mål
Detailhandel med spe- cialer	X	X			X		
Elektriker	X	X		X	X		
Industrioperatør	X	X	X	X	X	X	
Kontoruddannelse med specialer	X	X	X		X	X	
Personbefordring	X	X	X	X	X	X	X
Serviceassistent	X	X		X	X		
Social- og sundheds- uddannelsen	X*	X	X	X**		X	
Træfagenes byggeud- dannelse	X	X		X		X	
Vejgodstransport	X	X	X	X	X	X	X

Kilde: Redegørelser fra skolerne samt interviewundersøgelsen

Bemærk, at et kryds indikerer, at undersøgelsen har afdækket, at der er mindst en skole, der anvender redskabet inden for uddannelsen.

** Som supplement til individuelle samtaler bruges også gruppesamtaler*

*** På social- og sundhedsuddannelsen anvendes der rollespil og lignende i stedet for praktisk afprøvning*

Skolernes brug af hvert enkelt redskab/værktøj vil i de følgende afsnit blive udfoldet.

Samtaler, evt. med afsæt i diverse dokumentation

Samtaler mellem på den ene side vejleder, konsulenter og/eller en eller flere faglærere og på den anden side deltageren spiller normalt en central rolle i forbindelse med at vurdere deltagerens realkompetencer. Typisk foregår samtalen ved et personligt møde på skolen, men der er også enkelte eksempler på, at den gennemføres telefonisk.

Inden samtalen har deltageren ofte fremskaffet og fremsendt relevant dokumentation til skolen. Dokumentationen kan bestå af uddannelsesbeviser såsom AMU-kursusbeviser, ATP-udskrifter, udtalelser fra tidligere eller nuværende ledere eller deltagerens egen beskrivelse af jobfunktioner og ansvarsområder samt refleksioner over erhvervede kompetencer i den forbindelse. I relation hertil ser nogle af skolerne gerne, at deltageren benytter minkompetencemappe.dk.

Undersøgelsen viser, at samtalen typisk tager udgangspunkt i denne dokumentation. Deltageren har mulighed for at udfolde erhvervet praktisk erfaring og kompetence og reflektere over det i forhold til uddannelsens kompetencemål, ligesom fx vejlederen har mulighed for at få spurgt ind til særlige forhold, der fremgår af dokumentationen. Således har samtalen som redskab den styrke, at den giver et godt indblik i deltagerens baggrund, men undersøgelsen viser også, at den har visse begrænsninger, fordi den fordrer, at deltageren kan italesætte erhvervede kompetencer og reflektere over, hvordan de kan anvendes i en bestemt kontekst. Her kan den praktiske afprøvning være et vigtigt supplerende redskab, fordi deltageren der får mulighed for at demonstrere – og ikke blot italesætte – kompetencer og færdigheder i praksislignende omgivelser (praktisk afprøvning som redskab udfoldes nedenfor).

Undersøgelsen peger på, at for at samtalen som metode fungerer hensigtsmæssigt, er det væsentligt, at personen, der gennemfører samtalen med deltageren, har et grundigt kendskab til uddannelsen og de arbejdssammenhænge, som uddannelsen retter sig imod. Det er ligeledes en

fordel, at personen har opbygget en vis erfaring i realkompetencevurdering, for at sikre både kvalitet og effektivitet. Skolerne kan derfor med fordel have en person, der er ansvarlig for arbejdet med RKV, samt bestemte faglærere, som gennemfører hele eller dele af realkompetencevurderingen. I forlængelse heraf peger undersøgelsen dog på, at det kan være en udfordring at opbygge professionel erfaring på de uddannelser, hvor der er en lille RKV-aktivitet.

Inden for de fagområder, hvor fx vejlederens viden er begrænset, og der er tvivl om deltagerens kompetencer, bliver deltageren typisk sendt videre til en eller flere faglærere, der kan vurdere deltageren i forhold til specifikke faglige mål ved brug af fx skriftlige test eller praktisk afprøvning (redskaber, som beskrives nærmere nedenfor).

Endelig peger undersøgelsen på, at det kan være særlig hensigtsmæssigt for personen, som gennemfører samtalen, at benytte en tjekliste med uddannelsens kompetencemål/faglige mål for blandt andet at få en mere systematiseret vurdering af deltageren (tjeklister som værktøj bliver ligeledes beskrevet nærmere i et af de følgende afsnit).

Logbøger, skemaer o.l. til selvevaluering og/eller dokumentation

Nogle skoler og faglige udvalg har udviklet logbøger, skemaer og lignende til selvevaluering og/eller dokumentation, som også kan danne udgangspunkt for samtalen. Et eksempel på dette er en logbog udviklet af TUR, som – udover den del, deltageren selv skal udfylde – også består af en del, som faglæreren udfylder under selve vurderingsprocessen. Nedenfor ses et udpluk af spørgsmål, der kan bruges til på en systematisk måde at indkredse deltagerens realkompetencer.

Eksempel på brug af vurderingsskema/tjekliste i forbindelse med RKV

5. Oplagring og forsendelse af farligt gods

Har du viden om og erfaring med at arbejde med miljøprodukter/farligt gods?

Ja

Nej

Har du viden om og erfaring med modtagelse, opbevaring, emballering og forsendelse af farligt gods?

Ja

Nej

Eventuelle bemærkninger:

6. Lastsikring og stuvning af gods

Har du viden om og erfaring med lastsikring og læsning af gods?

Ja

Nej

Har du viden om og erfaring med håndtering af gods ved hjælp af håndteringssymboler?

Ja

Nej

Eventuelle bemærkninger:

Kilde: Logbog for Lager og terminal. Individuel Kompetence Vurdering (IKV) til specialerne Lager og transport samt Lager og logistik. GVU-forløb

Undersøgelsen viser, at der er forskellige erfaringer med, hvordan diverse selvevalueringsskemaer fungerer som dokumentation og afsæt for samtalen – nogle erfarer, at det er særlig hensigtsmæssigt, at deltageren får mulighed for selv at vurdere egne kompetencer i forhold til uddannel-

sen, fx på et afkrydsningsskema eller i skriftlig form, og at det fungerer som et godt grundlag for samtalen. Andre erfarer, at selvevalueringsskemaer kan være uhensigtsmæssige, da det er forskelligt, hvor gode deltagerne er til at beskrive og vurdere egne kompetencer: Nogle overvurderer, mens andre undervurderer deres egne kompetencer. På nogle skoler foretrækker man derfor, at deltagerne demonstrerer deres kompetencer på et værksted eller lignende (praktisk afprøvning).

Praktisk afprøvning

For at afdække deltagerens realkompetencer anvender nogle skoler gerne praktisk afprøvning på et værksted eller lignende som metode. Undersøgelsen viser, at praktisk afprøvning giver et godt billede af deltagerens praktiske kunnen og forståelse af et fagområde, herunder hvordan de konkret arbejder og løser fagspecifikke opgaver. Det er således et redskab, der er anvendeligt med hensyn til også at tilgodese de deltagere, som ikke har gode formuleringsevner, men som i stedet foretrækker at demonstrere deres kompetencer i praksislignende omgivelser.

Nogle faglærere anvender standardiserede opgaver eller prøver, der kan være udviklet af et fagligt udvalg i forhold til uddannelsens kompetencemål. Andre tilpasser dem til deltagerne og de kompetencer, der er behov for at vurdere.

Undersøgelsen peger på, at det kan være ressourcekrævende for nogle skoler at anvende dette redskab. Nogle skoler vælger derfor helt at undlade praktisk afprøvning eller at samle flere deltagere ad gangen på hold. Andre skoler håndterer denne udfordring ved at lade de deltagere, som skal realkompetencevurderes, gå sammen med de andre elever, som faglæreren alligevel underviser på værkstedet. Således at faglæreren er til stede i tilfælde af spørgsmål og kan følge deres opgaveløsning.

Skriftlige test/prøver

På nogle skoler anvender man skriftlige tests som vurderingsredskab. Testen kan bestå af fx en mindre opgave som en del af samtalen eller en større prøve i forlængelse af samtalen, som deltageren eksempelvis har fem dage til at løse.

Undersøgelsen viser, at tests også kan være anvendelige til at spotte, om deltageren har brug for særlige tilbud, fx med hensyn til ordblindhed, hvor nogle skoler samarbejder med VUC om screening for læsevanskeligheder.

Øvelser og andre aktiviteter, fx rollespil

På en SOSU-skole tilrettelægger man RKV-processen som en kollektiv proces, hvor man integrerer vejledning og vurdering og forsøger at få deltagerne til at rekonstruere praksislignende adfærd på forskellige værksteder på skolen. Idéen er at få deltagerne til at efterligne nogle af de arbejdsprocesser, de kender fra deres arbejdspladser, for herigennem at demonstrere deres kompetencer. Lærerne følger processen og vurderer løbende deltagerens kompetencer i forhold til de faglige mål for uddannelsen. Efter behov stilles der supplerende spørgsmål til deltagerne for også at få belyst de kompetencer, som ikke er blevet vist.

For at afdramatisere det fokus, der er på at vurdere deltagerne, laver man et rollespil, som fremgår af eksemplet nedenfor, hvor rollerne byttes så at sige, på den måde at deltagerne bliver bedt om at vurdere, hvor god en lærer er til at udføre en bestemt opgave, i dette tilfælde rollen som barista. På den måde får deltagerne en større fortrolighed med det at vurdere andres kompetencer og herigennem måske en mere tryk ramme om vurderingsprocessen.

Eksempel på brug af gruppearbejde og rollespil til RKV

Det næste, vi gør, er at indkalde til en gruppesamtale, hvor vi snakker om, hvad der skal ske, og lidt om økonomi. Og vi vejleder dem med hensyn til, hvad de skal være opmærksomme på, og hvad de skal undersøge. Men formålet er også at gøre dem trygge ved uddannelse, for det har de ikke været siden 9. klasse. Og også at blive vurderet på ting, de har gået og gjort i mange, mange år. Og så laver vi også et rollespil, hvor de kan vurdere vores kompetencer med hensyn til at være barista. Der får de et ark, hvor de skal sige "du kan det og det på det og det niveau". Så forstår de lidt bedre, hvorfor de måske skal have noget, selvom de kan det en smule. Der kommer en stemning af, at man hører til et sted. Og man sætter tanker i gang omkring, hvad de kan. Tanken er at lave et træfpunkt mellem skole og arbejde. Man skal prøve at kombinere det, så vi forstår det. (..)

Vi gør det første dag, at vi beder dem om at tegne deres arbejdsplads. Og så beder vi dem om at fortælle om deres arbejdsdag. Så sætter de sig i små grupper a 3-4, hvor de snakker om deres arbejdsdag. Og der hører vi jo deres sprog, og lytter til deres verden. Der er også en vurdering i det små, men det er ikke en decideret vurdering. [Vi spørger dem] kunne du tænke dig at vise os det? (...) Men det er dem, der er med til at definere, hvad de vil vise. Der er ikke noget, der er rigtigt og forkert. (...) Hver frokost snakker vi om [deltagerne i forhold til kompetencemålene], at den her person ikke har vist så meget, eller jeg har på fornemmelsen, de kan det og det. Så går man hen og spørger [deltagerne], om de har styr på det.

Kilde: Fokusgruppeinterview (informant fra SOSU-skole)

Undersøgelsen viser, at aktiviteter som fx rollespil – ligesom det gælder for praktisk afprøvning – kan give et indblik i, hvorvidt deltageren besidder kompetencer, fremfor blot at italesætte dem. Ligeledes kan de aktivere ansøgeren samt gøre situationen mere genkendelig og praksisnær.

Tjeklister med hensyn til faglige mål

Nogle skoler og faglige udvalg har udviklet tjeklister til RKV, det vil sige skemaer, hvor de enkelte uddannelsers kompetencemål/faglige mål er beskrevet.

Undersøgelsen peger på, at tjeklisterne kan gøre det overskueligt at vurdere, hvilke mål/delmål deltageren har opfyldt eller delvist opfyldt, ligesom de kan fungere som dokumentation i det efterfølgende arbejde med at lave uddannelsesplanen/GVU-planen. Hertil kommer, at de kan være med til at skabe en mere struktureret og ensartet praksis for RKV på uddannelserne.

Konkretiseringer af faglige mål

TUR har som tidligere nævnt udviklet materiale til RKV, og en del af det består af nogle spørgsmåls/opgaveformuleringer, der er udarbejdet på baggrund af uddannelsernes faglige mål. Det faglige udvalg har så at sige "oversat" de formelle faglige mål, således at det gør det nemmere i praksis for fx faglæreren at vurdere deltagerens reale kompetencer.

Undersøgelsen peger på, at dette oversættelsesarbejde fungerer godt med hensyn til at gøre det mere håndterbart og overskueligt at skulle gennemføre RKV. Derudover har det også den fordel, at det i højere grad sikrer et mere ensartet og fokuseret grundlag for vurderingerne.

3.3.3 Afkortning som følge af RKV

Når vi ser på de undersøgte uddannelser under et, er det først og fremmest i forhold til grundforløbet og praktikdelen, at der sker afkortning som følge af RKV. På grundforløbet sker afkortningen ofte på basis af uddannelsesbeviser for tilsvarende fag og niveauer, mens afkortningen på praktikdelen ofte sker på basis af erhvervs erfaring.

På uddannelserne inden for persontransport, vejgods og træfagenes byggeuddannelser finder undersøgelsen dog flere eksempler på, at der for disse uddannelser gives afkortning i forhold til alle dele af uddannelserne. Undersøgelsen peger på, at en del af forklaringen på dette mønster kan være, at uddannelser der i deres opbygning i højere grad passer sammen med strukturen i AMU, har lettere ved at godskrive AMU-beviser, herunder i forhold til skoledelen på hovedforløbet.

Som forklaringer på, hvorfor afkortninger af skoledelen på hovedforløbet ikke er mere udbredte, anfører skolerne både didaktiske og mere praktisk-organisatoriske årsager.

Af didaktiske årsager nævnes fx, at selvom ansøgere kan have stærke praktiske færdigheder og stor erhvervs erfaring, kan de samtidig have svage almene kundskaber eller have svært ved at forstå teorien bag det, de laver. Der kan også være tale om, at skolen vurderer, at en ansøger med stor praktisk erfaring vil have gavn af at lære nye metoder eller kan have behov for en bredere forståelse af faget. Hertil kommer, at mere projektor organiserede og gruppebaserede undervisningsformer, hvor faglige discipliner integreres, kan være vanskelige at gennemføre, hvis deltagerne ikke deltager fuldt ud.

Af praktisk-organisatoriske årsager peges der fx på de udfordringer, der kan være med hensyn til meget individuelt tilrettelagte forløb, der kan volde både virksomhederne, eleverne og skolerne vanskeligheder. For virksomhederne kan det fx være lettere at planlægge, hvis de ved, at alle deres elever er væk i bestemte uger og ikke på forskellige dage.

4 Detailhandel

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på uddannelserne inden for detailhandel. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra tre skoler (Tietgen, Tradium og Aalborg Handelsskole)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (Tietgen)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det Faglige Udvalg for Detailhandelsuddannelser

4.1 Standardmerit

4.1.1 Standardmeritter

I bekendtgørelsen er der beskrevet to standardmeritter i forhold til uddannelsens trin 2, detailhandel med specialer:

Standardmerit 1: Elever, der har bestået hhx, og elever, der har opnået grundforløbsbevis fra den erhvervsfaglige fællesindgang merkantil med kompetencer til at gå videre til hovedforløbene handelsuddannelse med specialer, kontoruddannelse med specialer og finansuddannelse, kan begynde på skoleundervisningen på hovedforløbet uden supplering.

Standardmerit 2: Elever, der har bestået stx, htx, hf eller anden uddannelse, der kan sidestilles hermed, fritages for grundfagene dansk niveau D, engelsk niveau D og samfundsfag niveau D, jf. afsnit 3.4., nr. 1, 3.4., nr. 5, og 3.4., nr. 6. Eleverne realkompetencevurderes i forhold til de særlige kompetencemål for det ønskede speciale, der fremgår af afsnit 3.3., nr. 1-20, og der fastlægges et individuelt forløb for den enkelte elev, hvor den obligatoriske del kan vare indtil 12 uger.

Tabel 3
Standardmerit på uddannelsen inden for detailhandel

		Uddannelsens trin 1, butiksmehjælper	Uddannelsens trin 2, specialer
Ordinært forløb	Varighed	2 år	4 år
		inkl. grundforløb på maks. 38 uger	inkl. grundforløb på maks. 76 uger
	Antal skoleuger på hovedforløb	4,2-8,2 uger	7-15 uger
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	-	Grundforløbet (76 uger)
	Afkortning af antal skole- uger på hovedforløb	-	Ikke afkortet
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	-	Min. 64 uger*
	Afkortning af antal skole- uger på hovedforløb	-	Ikke afkortet

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang merkantil, bilag 1

* Et særligt tilrettelagt grundforløb på indtil 12 uger erstatter grundforløbet på 76 uger.

4.1.2 Meritpraksis

De skoler, der har bidraget med oplysninger om detailhandelsuddannelsen i undersøgelsen, har ikke meritpraksis udover de ovenfor nævnte bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter.

4.1.3 Skolernes brug af standardmeritter

Af de to ud af tre skoler, der har givet standardmerit i 2013, gav en af skolerne standardmerit til ca. 35 elever over 25 år, mens den anden gav standardmerit til 9 elever. Begge skoler oplever, at standardmeritterne fungerer godt, blandt andet fordi de er "landsdækkende og giver en hurtig afklaring". En skolerepræsentant forklarer om standardmeritterne baseret på eksamensbeviser, at det fungerer særdeles godt, da de ikke skal spekulere på, om kvaliteten er i orden. Når elever kommer med studentereksamensbeviser, kan de være sikre på kvalitetsniveauet for disse.

Repræsentanterne for skolerne er enige om, at der ikke umiddelbart er behov for flere standardmeritter, fordi det hyppigst er elever med gymnasiale uddannelser, der har behov for merit, hvilket standardmeritterne derfor tager højde for. De oplever, at mange elever allerede har svært ved skoledelen på hovedforløbet, hvorfor de nødtigt ser det afkortet yderligere. I stedet for standardmeritter foretrækker de, at der tages individuelle hensyn til elever med særligt stærke baggrunde. Således siger en skolerepræsentant:

Det er jo der, vi har mulighed for differentiering og talentudvikling. Så det ser jeg ikke som noget problem [at der ikke er en standardmerit til hovedforløbet]. Kommer du med specifikke ting på hovedforløbet, kan det måske afkortes. Men det skal ikke være en standardmerit.

4.1.4 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det faglige udvalg er generelt meget positivt overfor brugen af standardmeritter. Det begrundes blandt andet med, at udvalget ikke vil lægge unødige hindringer i vejen for de elever, der kommer fra andre uddannelser og dermed menes at kunne gennemføre hovedforløbet – specielt ikke hvis de selv har haft mulighed for at finde en praktikplads. I det tilfælde vil det faglige udvalg ikke stå i vejen for merit.

Særligt standardmeritten til elever med en hhx-baggrund fremhæves som vellykket. Selvom den ikke indeholder de samme fag og på samme niveau som på detailhandelsuddannelsen, formodes elever herfra at have lignende kompetencer, da begge uddannelser har samme sigte.

Repræsentanten for det faglige udvalg udtaler, at udvalget har et særdeles tæt samarbejde med skolerne om brugen af standardmerit, da opgaverne med merit på skoleforløbet er uddelegeret til skolerne. Således ser det faglige udvalg først mange af de givne meritter på eksempelvis hhx- og STX-forløb i statistikkerne bagefter. Udvalget mener, at skolerne bruger standardmeritterne godt og er meget reflekterede i deres brug af dem. Dog oplever man nogle gange, at skolerne kan være mere strikse med hensyn til de enkelte fagmål. Repræsentanten for det faglige udvalg udtaler:

Der er måske udfordringer ved det [uddelegering af opgaver vedrørende standardmerit til skolerne]. Når der fx står, at man skal have dansk på niveau C eller lignende, vil de fleste skoler sige, at man skal have det på niveau C, hvor vi måske ville være lidt mere large (...). Men der står de jo også vagt med hensyn til kvaliteten af uddannelsen. Så vi har ikke en opfattelse af, at der er store problemer³.

Selvom skolerne ikke udtrykte ønske om flere standardmeritter, er det faglige udvalg i gang med at udvikle flere. Dette hænger dog mest sammen med det netop vedtagne lovforslag, der ses som et signal om en udvidet brug af standardmeritter. Udviklingen er dog stadig i den spæde fase, hvorfor repræsentanten for det faglige udvalg ikke kan nævne konkrete forslag. Det faglige udvalg er dog forbeholdent over for at lave standardmeritter på baggrund af erhvervs erfaring. For det første, fordi det er meget svært at gøre konkret nok til at have reelle anvendelsesmuligheder, og for det andet, fordi der, ligesom skolerne fremhæver, ikke er efterspørgsel fra elever på merit for erhvervs erfaring. Hvis der senere danner sig et mønster i efterspørgslen efter merit på baggrund af erhvervs erfaring, vil udvalget dog ikke afvise, at man kan genoverveje det. Et eksempel på dette kunne være en tilgang til detailbranchen af indvandrere med erhvervs erfaring. Repræ-

³ Undervisningsministeriet påpeger, at grundfagsniveauerne er væsentlige for, at eleven har samme videreuddannelsesmuligheder som en elev, der ikke har fået merit.

sentanten for det faglige udvalg uddyber de udfordringer, udvalget ser med hensyn til at lave standardmeritter på baggrund af erhvervs erfaring.

Min opfattelse er, at mange gange vil en medarbejder komme med mange forskellige erfaringer. At liste dem op og vurdere, hvad de forskellige ting svarer til, det er både for besværligt og kompliceret (...) indtil videre har vi egentlig været tilfredse med den mere fleksible tilgang til det. Jeg kan give et eksempel. Hvis du har arbejdet i Bilka i fire år, skal det så give merit i forbindelse med detailhandelsuddannelsen? Hvis du har siddet ved kassen, så nej. Men hvis du har været rundt i mange afdelinger, så ja. Men det er sjældent, hvis man ikke er elev. Så det er ofte ikke muligt at give merit, hvis det ikke er gennem en individuel vurdering.

4.2 RKV

To af de tre skoler, der har indsendt besvarelser vedrørende detailhandel, har oplyst, at de har lavet RKV i 2013: Den ene har lavet 3 RKV'er, som alle var i forbindelse med en GVU, mens den anden skole har lavet 16, heraf 7 i forbindelse med en GVU. Kun de 3 RKV'er på den førstnævnte skole førte til afkortning af skoleforløbet. En skolerepræsentant begrundede den begrænsede afkortning af skoledelene med, at detailhandelsuddannelsen er emneopdelt snarere end fagopdelt, hvorfor det kan være svært at give merit for enkelte fag i et forløb:

Indenfor detailbranchen er der mange målpinde og overskrifter for emnerne, og derfor er det ikke så faginddelt. Så det kan være svært at sige, at du kan få merit for det og det, fordi det hele flyder lidt sammen. Hvis man fx kan få merit for økonomi, kan man ikke sige, at så skal du ikke komme den og den dag. For tingene [skemaet] hænger sammen på en anden måde.

Det faglige udvalg peger på, at der er en del ansøgere med stor arbejds erfaring, som ikke nødvendigvis har papir på det, de kan. Derfor er der brug for RKV til at vurdere, hvilke erfaringer de reelt har med sig. Udvalget fremhæver dog, at der er særlige grupper, hvor det finder det mindre oplagt at lave RKV:

Vi har valgt at lave fælles modeller for dem, der har nogle klare fælles træk. De behøver så ikke at få RKV, da de har nogle klare kompetencer. RKV er jo også dyrt. Så selv om reglerne er, at alle skal have en RKV, så prøver vi ikke at bruge alt krudtet på nogle med helt åbenlyse kompetencer.

Hvis man eksempelvis har fire års erfaring fra butik, kan det i mange tilfælde være svært at se forskel på en faglært eller ufaglært, vurderer udvalget. Derfor har udvalget tillid til, hvis en arbejdsgiver mener, at elevens kompetencer er gode nok. Hvis ansøgeren derimod kommer som ledig, er det en anden sag, som det faglige udvalg siger:

Så ved vi jo ikke, hvilke kvalifikationer de har. Hvis ikke de kan dokumentere, hvad de har lavet under en ansættelse, så er det svært for os at vurdere. Det betyder jo ikke, at de ikke har erfaring, men vi har svært ved at vurdere præcist, hvilken erfaring de har. Så der bliver vi nødt til at afdække kompetencerne på en anden måde. For eksempel gennem RKV.

4.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen starter typisk ved, at ansøgeren henvender sig ved enten personligt fremmøde, telefonopkald eller mail. Her bliver ansøgeren bedt om at fremskaffe al nødvendig og relevant dokumentation for at kunne vurdere kompetencerne, herunder uddannelsesbeviser, udtalelser fra tidligere eller nuværende chefer, arbejdsbeskrivelser. Dokumentationen foregår ved, at ansøger anvender minkompetencemappe.dk.

Det er dog ikke altid ansøgeren selv, der tager første skridt til RKV. En skolerepræsentant forklarer, hvordan skolen også nogle gange tager initiativet:

Hvis der fx er en større virksomhed, der er lukningstruet, så tager vores konsulenter ud og sidder derude og laver RKV med medarbejderne for at sætte gang i kompetenceudviklingen i forhold til fremtidige jobmuligheder (...) Og de personer, vi laver RKV med ude på virksomhederne, behøver ikke nødvendigvis at komme os til gode. Det kan være, at de aktiviteter, de vil [deltage i] fremover, ligger på en anden skole i stedet. Men vi har jo et samfundsmæssigt ansvar på det punkt.

Men den normale fremgangsmåde er som nævnt, at en ansøger tager kontakt til skolen. Når dette er sket, arrangerer skolen en samtale, hvor man taler om ansøgerens dokumenter og baggrund. I tilknytning til dette inddrages der i nogle tilfælde supplerende redskaber.

4.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til detailhandel, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Samtale
- Dokumentation
- Tests/prøver

Samtalen er i kombination med medsendt dokumentation det centrale redskab i vurderingsprocessen. En af skolerne har den praksis, at den inden samtalen lader GVU-vejlederen gennemlæse og vurdere dokumenterne. Under samtalen – fortæller en skolerepræsentant – lader man ansøgeren fortælle sin livshistorie for herigennem at give et indtryk af, hvor meget ansøgeren ved om området. Hvis der i løbet af samtalen opstår tvivlsspørgsmål, kan vejlederen anmode om eventuel yderligere dokumentation, men også test/prøver bliver anvendt på samtlige skoler, der har bidraget til undersøgelsen.

Tests/prøver har den klare fordel, at de kombineret med dokumentationen giver et mere reelt billede af ansøgers kompetencer end det, der opnås gennem en samtale. En skole forklarer, hvordan den bruger gamle eksamensopgaver til sin test:

Hvis en person har siddet tyve år på et posthus og haft med mennesker, kunder og service at gøre som ufaglært, kan man jo alligevel have fået indblik i de ting, der ligger i faget "salg og service". Der kan vi så afprøve dem, blandt andet på baggrund af gamle skriftlige eksamensopgaver, og så snakke om dem, efter at de har lavet dem. Én ting er, hvad de har skrevet, en anden er, hvad de kan sige om det bagefter (...) Det kan godt være, de ikke kender begreberne, men de har indblik i området.

I forbindelse med vurderingen af disse test er der ofte en relevant faglærer inde over for at sikre den bedst mulige vurdering. Fordelen ved denne blanding af skriftlige test og samtale fremhæves at være, at den fx er meget lidt ressourcekrævende og dermed økonomisk overkommelig, hvilket ellers er en stor udfordring mange steder med hensyn til at udføre RKV. Derudover forklarer en skolerepræsentant, at det "jo ikke er alle ufaglærte inden for detailområdet, der er superskarpe på skrift, men derimod har de snakketøjet i orden". Derfor er det godt at følge testen op med en samtale, men testen i sig selv er også god, idet man har noget at dokumentere med senere.

Ingen af de deltagende skoler bruger i særlig høj grad praktisk afprøvning, men vurderer, at man i princippet godt kunne bruge det i højere grad, fx kunne man bede ansøgeren om at lave et salgsoplæg. Dog vurderes det, at de fleste emner bliver berørt i forbindelse med fagprøven, hvorfor man ikke finder det lige så relevant at lave sådanne praktiske afprøvninger i forbindelse med RKV.

Selve samtalen vurderes af en skole til at tage mellem 1½ og 2 timer med mulighed for forlængelse i tilfælde af, at det er nødvendigt, med fx tests.

En fordel ved kombinationen af dokumentationen og samtale er ifølge en skolerepræsentant, at det er et system, som er almindeligt kendt og brugt, herunder på andre skoler og på jobcentre. Det gør, at dokumentationen kan bruges flere steder og ikke skal "oversættes", hvis den skal

bruges igen. En anden skolerepræsentant forklarer, hvordan samtalen i sig selv også har den effekt, at den højner ansøgerens motivation for uddannelsesforløbet.

Skolerepræsentanterne erfarer dog også, at der kan være mere negative aspekter ved disse redskaber. Fx har nogle oplevet, at ansøgere kan føle sig mistænkeliggjort, når der bliver spurgt grundigt ind til ansøgerens kompetencer. En anden risiko, som påpeges af repræsentanten for det faglige udvalg, er, at denne måde at vurdere kompetencer på ikke altid giver tilstrækkelig merit:

Det kan være meget besværligt for ansøgerne at bevise deres erfaringer. Så selvom det er meget velmenende, bliver det tit til meget lange uddannelsesforløb. Det er uheldigt, at hvis de ikke kan vise på skrift, at de har de fornødne erfaringer og kompetencer, vil mange skoler være på den sikre side og sige, at de skal have alle forløbene. Der er selvfølgelig også mange skoler, der gør det godt, men det er svært at vise, præcis hvad man har lavet. Og mange af ansøgerne er desuden dårlige til at italesætte deres erfaringer.

Selvom fokuseringen på dokumentation og samtale som redskaber kan have uheldige virkninger i det faglige udvalgs øjne, vurderer det dog ligesom skolerne ikke, at praktisk afprøvning er et bedre alternativ. Blandt andet fordi det kan være meget tidskrævende, foruden at det kan være meget svært at efterligne virkelige arbejdsituationer i en simuleret praktisk afprøvning. Tilsvarende vurderer man heller ikke selvevaluering som et bedre alternativ, fordi ansøgere kan have svært ved at gennemskue, hvilke kriterier de måles på, og ofte kommer til enten at oversælge sig selv eller det modsatte.

4.2.3 Perspektiver på RKV

Det faglige udvalg har arbejdet på en model via AMU for at lave mere stringente veje gennem uddannelsesforløbet og har her udviklet AMU-fag, som ligner fagene på eud-forløbet. Netop det svarer to af skolerne i undersøgelsen, er godt, fordi den nemme "oversættelse" af AMU-fag til enkeltfagene på eud-forløbet gør det lettere at vurdere ansøgernes kompetencer.

De skoler, der har deltaget i undersøgelsen, påpeger i øvrigt, at det ikke skal kunne betale sig at springe over, hvor gærdet er lavest, fordi GUV-planerne er et juridisk dokument, der ikke kan laves om. Nogle har således oplevet, at elever kom med GUV-planer, som var stort set uforklarlige i forhold til de kompetencer, eleven reelt havde ifølge skolen. En metode til at højne kvalitetsniveauet kunne ifølge en skolerepræsentant være at fastlægge en mere standardiseret fremgangsmåde. Ligesom de mange seminarer, der bliver holdt for skolerepræsentanter, i højere grad kunne bruges til at diskutere, hvordan RKV kan fungere bedre fremadrettet.

5 Elektriker

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på eluddannelsen.

Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Et telefonbaseret interview med en kontaktperson for uddannelsen på Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det Faglige Udvalg for Elektrikeruddannelsen

Da der ikke indgår skriftlige redegørelser fra elfaget⁴, og da interviewundersøgelsen med hensyn til skolernes praksis på eluddannelsen kun omfatter et interview, skal det følgende læses med dette begrænsede kildegrundlag for øje.

5.1 Standardmerit

5.1.1 Standardmeritter og meritpraksis

Der findes ikke nogen bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter for eluddannelsen (bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang strøm, styring og it, bilag 3), og der er ikke i undersøgelsen identificeret meritpraksis i øvrigt for eluddannelsen.

Den ene skole, der har bidraget til undersøgelsen med hensyn til eluddannelsen, har ingen meritpraksis. Skolens begrundelse er, dels at den foretrækker individuelle vurderinger af den konkrete elev fremfor "automatisk merit" for bestemte uddannelser m.m., dels at skolens almene fag som matematik eller fysik er meget fagrettede i forhold til elfaget. Fx integrerer man matematik og elteori, og selvom nogle elever kender matematikken, kender de ikke nødvendigvis brugen af matematikken i elfaget⁵.

Hvis eleverne har taget en eksamen på samme eller et højere niveau i fx matematik, giver man derfor kun merit for eksamen, men ikke for undervisningen. Der er dog eksempler på, at skolen giver merit i fx engelsk, fordi det fag er mindre elfagligt, men i så fald er vurderingen individuel og har ikke form af at være en standardmerit.

Den pågældende skole har en del voksne ansøgere, der i forvejen har en metaluddannelse eller en anden håndværksmæssig uddannelse og ofte også erhvervs erfaring. I stedet for at give disse ansøgere standardmerit, anbefaler skolen praktikvirksomhederne at ansøge det faglige udvalg om fx et års praktikmerit.

5.1.2 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det faglige udvalg har påbegyndt arbejdet med at revidere elektrikeruddannelsen, herunder udvikle relevante standardmeritter, fx for personer med studenterbaggrund. Repræsentanten fra det faglige udvalg fortæller, at man på uddannelsen hvert år har en tilgang på 15 % af personer,

⁴ EVA har ikke modtaget skriftlige redegørelser for elfaget fra Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle og TEC – Teknisk Erhvervsskole Center.

⁵ Undervisningsministeriet har påpeget, at en praksis med at give eleven merit for eksamen, men ikke for undervisningen, kun er mulig i det omfang, at undervisningen i et grundfag er integreret i andre fag på en sådan måde, at undervisningen ikke kan udskilles jf. bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) § 54, stk. 3 og meritbekendtgørelsen § 3, stk. 5.

som fx har en STX eller hhx, og for disse personer – hvis de har haft den rette fagsammensætning – vil det faglige udvalg lave særlige standardmeritter, som kan afkorte deres uddannelse til elektriker.

Der er også nogle – men ikke mange, ifølge repræsentanten for det faglige udvalg – som har en anden erhvervsuddannelse, fx automatikuddannelser, hvorfor det også kan være relevant at lave standardmeritter i relation hertil. Selvom man i det faglige udvalg har et godt indblik i indholdet i disse uddannelser, kan det dog være en udfordring at lave. Hertil kommer, at mange ansøgere kommer med afbrudte uddannelser.

Repræsentanten for det faglige udvalg fortæller, at det til gengæld er de færreste ansøgere, som har brancherelevant praktisk erfaring, da der ikke er mange ufaglærte inden for elfaget – ansøgere kan have mere generel erhvervs erfaring, og i begge tilfælde kan det give anledning til merit for praktikdelen af uddannelsen. Det gælder ligeledes, at de færreste ansøgere har AMU-beviser, som kan give anledning til merit. Det er, dels fordi branchen som nævnt ikke i videre omfang benytter sig af ufaglært arbejdskraft, dels fordi det til de fleste brancherelevante AMU-kurser er anbefalet, at man har kompetencer svarende til en faglært elektriker eller tilsvarende..

5.2 RKV

Den ene skole, der har bidraget til undersøgelsen med hensyn til eluddannelsen, bruger RKV til de voksne på 25 år og derover, der i forvejen har noget uddannelse og/eller erhvervs erfaring.

Det er skolens indtryk, at mange af de voksne ansøgere er meget erfarne og fagligt stærke med hensyn til det mere praktiske, "de har hænderne skruet rigtigt på", som det formuleres, mens de omvendt kan have anderledes svage "skolekundskaber". Skolen oplever derfor også, at der ofte er behov for at forkorte praktikdelen fremfor skoledelen.

Det er desuden skolens vurdering, at det i højere grad er realkompetencer på baggrund af mangeårigt arbejde end fx AMU-beviser og lignende, der giver anledning til afkortning af uddannelsen. Og man oplever, at deltagerne ikke altid kan det, de har papir på, eller at de ikke kan det på en tilstrækkelig fagrelevant måde.

5.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen indledes med en samtale, der ofte samtidig har karakter af en vurdering af ansøgerens både formelle og reelle kompetencer. Som optakt til mødet har ansøgeren ofte sendt diverse kursusbeviser m.m., mens samtalen mere er rettet mod vedkommendes erhvervs erfaring.

Realkompetencevurderingen består normalt af en samtale i kombination med en eller flere test og øvelser og evt. en praktisk afprøvning, som vi vender tilbage til nedenfor. I samtalen deltager en repræsentant for skolen, fx en afdelingsleder, men det kan også være andre, der taler med ansøgeren, herunder faglærere.

Hvis skolen vurderer, at elevens realkompetencer matcher de faglige mål for eluddannelsen, vil det typisk være i praktikdelen, at afkortningen sker. Men det kan også være grundforløbet eller skoledelen på hovedforløbet, der afkortes. Når der foreligger en uddannelsesaftale og man ønsker at afkorte praktikken, laver man en såkaldt tillægskontrakt med virksomheden (tillæg til uddannelsesaftalen), der godkendes af det faglige udvalg.

Det er skolens erfaring, at dette normalt er noget, der finder sted, når man er i gang med uddannelsesforløbet, fx efter et halvt til et helt år, mens det er undtagelsen, at man allerede ved uddannelsesstarten går ind og laver afkortning. Skolerepræsentanten vil ikke afvise, at man i højere grad kunne lave afkortninger på et tidligere tidspunkt, men finder det mere praktisk for skolen at vente, til undervisningen er lagt i mere faste rammer.

5.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Skolen, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til elfaget, anvender følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Samtale
- Praktisk afprøvning
- Test

I forbindelse med selve realkompetencevurderingen indgår der som nævnt altid en indledende samtale. Samtalen kan foregå på forskellige måder efter behov, herunder kombineres med øvelser og test. Hvis der fx er brug for at vurdere ansøgerens engelskkundskaber, kan der fx deltage en engelsklærer, der taler med ansøgeren. Ligesom der kan indgå en skriftlig matematiktest (hvor Undervisningsministeriet nævnes som kilde). På den måde baserer man sig ikke kun på ansøgerens egen vurdering, når man realkompetencevurderer.

Det gælder også, når man skal vurdere realkompetencer på det elfaglige område. Her bruger man gerne praktisk afprøvning på et elværksted. Det kan foregå, som det beskrives i følgende citat:

Det er sådan et ellaboratorium med en masse tavler, hvor man kan sætte en masse ledninger i, og så kan man få nogle kredsløb til at køre (...) Det er mest automatikteknikerne, fordi det som regel er smede eller automekanikere, som har gået ti år ude på en virksomhed og har været opsættere af maskiner og sådan noget. Og så er de stille og roligt kommet ind i at være fejlsøgere og reparatører, og lige pludselig står de og siger: "Hold da op, nu vil jeg gerne være automatiktekniker eller elektriker med styrings- og reguleringspecialle." Og de har lært en masse, og de kan også godt skifte en føler eller en motor. Og der er vi måske lidt i tvivl, så der tager vi dem med ned i værkstedet og siger: "Kan du forbinde den her motor? Kan du sætte den her føler til, så den trækker det relæ? Prøv at lave en start-stop-kreds." Altså de her basale eltekniske, små kredsløb, som danner basisviden for det hele. Og der ser vi så nogle af dem komme til kort. De kan godt arbejde med at sætte tre ledninger på efter farve, men de aner ikke, hvad de gør (...) [Deres viden] tester vi der. Og den kører primært på den elfagtekniske del. Ikke så meget på håndens arbejde, men mere på, at du kender systemerne. Vi har ikke sådan en, hvor vi siger: "Kan du bøje et stykke kabel op på to meter, der skal sidde fuldstændig lige?" Det er ikke sådan noget, vi tester (...) Det er forståelsen og så det der med, at vi kan se, om de har haft tingene i hænderne før. Og hvordan de arbejder med det.

Det er således skolens erfaring, at den praktiske afprøvning er en meget anvendelig metode til at afdække ansøgernes realkompetencer.

5.2.3 Perspektiver på RKV

Det faglige udvalg oplever, at der er en generel udfordring med, at skolerne laver for få realkompetencevurderinger, og når de gør det, er det ikke tids nok til, at ansøgerne kan få merit for især skoledelen. Det fremgår af dette citat:

Jeg vil sige, at jeg generelt synes, at der er den udfordring ved at give merit på uddannelserne, at de typisk kommer meget sent i uddannelsesforløbet. Der er ikke ret mange skoler, der er gode til at få det gjort fra starten af. Og heller ikke ret gode til at gøre virksomhederne eller den pågældende opmærksom på, at der er en mulighed for at få merit. Og derfor er det ofte noget, man finder ud af i løbet af uddannelsen – enten virksomhederne eller lærlingen eller de to i fællesskab. Derfor er det ofte for sent at give voldsomt meget merit. Og man skal selvfølgelig, når man skal meritere folk, skille det skarpt ad med hensyn til, hvad der kan give skolemerit, og hvad der kan give praktikmerit. Og det, vi generelt oplever, det er, at der, hvor du typisk kan få skolemerit, er i høj grad på grundforløbet og på elektrikeruddannelsen på H1. Men derefter er der stort set ikke nogen. Jeg kan huske et par enkelte sager, hvor der burde være givet skolemerit længere henne i uddannelsen. Så når man finder ud af det meget sent, at man faktisk kunne have fået merit på skoledelen, så er det for sent. Og det synes jeg, er en kanonudfordring.

Det er blandt andet begrundet i logistiske og praktiske udfordringer med at sammensætte meningsfulde individuelle uddannelsesforløb, ifølge repræsentanten for det faglige udvalg, hvorfor skolerne (og til tider også virksomhederne) ikke har interesse i at give merit for skoledelen af uddannelsen – udfordringer, som repræsentanten dog også pointerer, er forståelige:

Når jeg kigger på det, så forstår jeg udmærket godt deres kæmpestore udfordringer med at gøre det [give merit]. Og jeg forstår også udmærket, hvor svært det kan være at få det planlagt på fornuftig vis – også sådan, at virksomheden er tilfreds i den anden ende. (...) der er ingen virksomheder, der kan bruge en lærling, hvis vedkommende skal af sted på skolen i to eller tre timer eller hver anden dag eller sådan i en periode. Det kan en virksomhed ikke kapere rent planlægningsmæssigt.

Repræsentanten for det faglige udvalg tilføjer, at en mulighed kunne være at tilbyde undervisningen på et højere niveau som et alternativ til at afkorte uddannelsen, men at der også deri ligger nogle praktiske udfordringer.

Det faglige udvalg ser gerne, at der bliver givet mere merit for skoledelen af uddannelsen, og som konsekvens heraf har det faglige udvalg påbegyndt et arbejde med at udvikle standardmeritter, som nævnt tidligere – længst er udvalget kommet på VVS-uddannelsen, hvor man har lavet et særligt kort uddannelsesforløb for personer med en vis faglig baggrund, men arbejdet er også i gang på elektrikeruddannelsen, hvor man som sagt generelt er ved at revidere hele uddannelsen.

Repræsentanten for det faglige udvalg pointerer, at der er store brancheforskelle, fx med hensyn til elfaget og VVS-faget, og det har betydning for, hvem der ansøger, og i hvor høj grad ansøgere bliver realkompetencevurderet og får merit inden for disse uddannelser.

6 Industrioperatør

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på uddannelsen til industrioperatør. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra fire skoler (EUC Lillebælt, EUC Nordvestsjælland, EUC Syd og Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle)⁶
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (EUC Nordvestsjælland)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Industriens fællesudvalg

6.1 Standardmerit

6.1.1 Standardmerit

Der findes ikke nogen bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter inden for uddannelsen til industrioperatør (bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang produktion og udvikling, bilag 6).

6.1.2 Skolernes brug af meritpraksis

Én af de skoler, som har bidraget med oplysninger om industrioperatøruddannelsen, oplyser, at den gør brug af en meritpraksis, hvor AMU-beviser, tidligere uddannelser/forløb og arbejdserfaring giver anledning til afkortning på uddannelsens grundforløb. Grundforløbet kan afkortes fra 20 uger til 8-14 uger.

Skolen oplyser, at i 2013 fik 17 vokselever på 25 år og derover merit i henhold til denne meritpraksis.

Af skolens besvarelse fremgår det dog, at denne meritpraksis er en del af den samlede afklaring, og at alle ansøgere får lavet en individuel plan – om end nogle kan være ens. Dette er et eksempel på, at der kan være et vist overlap mellem meritpraksis og RKV.

6.1.3 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Repræsentanten fra det faglige udvalg fortæller, som forklaring på, hvorfor udvalget ikke har formuleret standardmeritter, at man i forbindelse med den forrige reform nedlagde et voksenspor, og at man endnu ikke har haft mulighed for at lave standardiserede voksenforløb. Men nogle skoler bruger fortsat modellen for det tidligere voksenspor.

Som det følgende citat viser, vurderer en skolerepræsentant, at uddannelsen ikke egner sig til standardmeritter, fordi ansøgerne ofte kommer med meget forskellige baggrunde:

De mennesker, der kommer ind på en industrioperatøruddannelse, de kan jo komme med vidt forskellige forudsætninger fra industrien. Altså industrien er jo utroligt mange ting, så derfor vil der ikke være en standardmerit, der passede. For hvis du tager selve uddannelsen og GVU'en for eksempel, så siger man to års relevant erhvervs erfaring. Og relevant erhvervs erfaring kan jo være utroligt mange ting. Det kan være fra en sengefabrik, hvor man producerer hospitalsenge. Det kunne også lige så godt være fra en fødevarefabrik som Beauvais, hvor folkene har masser af erhvervs erfaring med produktion. Det kunne være fra medicinalfirmaer. Så derfor er det ikke nemt at lave det der [standardmeritter]. Man er nødt til at gå ind og kigge på hver enkelt person, og hvad de egentlig har arbejdet med.

⁶ EVA har ikke modtaget skriftlig redegørelse vedrørende uddannelse til industrioperatør fra Tradium.

Skolerepræsentanten beretter endvidere, at ansøgerne også kommer med forskellige uddannelsesbaggrunde – nogle kun med folkeskolens afgangsprøve, andre med en uddannelse som fx murer, mens nogle har en forældet faglig uddannelse.

6.2 RKV

Tre af de fire skoler, som har bidraget med oplysninger om industrioperatøruddannelsen i undersøgelsen, har i 2013 lavet RKV'er for personer på 25 år og derover. De tre skoler har lavet hhv. 7, 48 og 17 RKV'er, heraf hhv. 2, 33 og 17 som GVU.

På alle tre skoler har samtlige RKV'er givet anledning til afkortning af skoledelen på baggrund af individuelt begrundet merit. Dette skal også ses i lyset af, at der på industrioperatøruddannelsen ikke findes nogen bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter. En skolerepræsentant beskriver industrioperatøruddannelsen som en voksenuddannelse, hvor ansøgerne ofte kommer med erhvervs erfaringer, og nogle også med fx AMU-beviser eller anden uddannelsesbaggrund. Dette anerkendes ifølge skolens repræsentant i høj grad, om end der kan være stor forskel på, hvad folk har lært undervejs i deres erhvervs karriere. Skolerepræsentanten møder ofte to typer ansøgere, hvor en GVU er et oplagt valg:

Folk kan jo i princippet være kommet ud på en virksomhed efter 9. eller 10. klasse og skulle bare have været der i en ganske kort periode. De er faldet til i virksomheden, og pludselig har man så været 30 år på virksomheden. Den type er der faktisk en del af (...) En anden type kunne være dem, der har en faglig uddannelse, som måske er blevet forældet, og tænker: "Jeg har jo sådan set min faglige uddannelse. Jeg har også produktionserfaring og har været i industrien. Hvordan og hvorledes kan vi få strikket en GVU sammen til mig?" Så ville vi jo kunne lave den [uddannelsen] kortere til den person end til en, der ikke har en faglig uddannelse, til trods for at de måske har den samme erfaring rent produktionsmæssigt. I det, der svarer til grundforløbet i dag, der ligger jo ofte nogle almene ting, som man kun får gennem uddannelsen. Så derfor er der altså mulighed for at differentiere på den måde der.

Foruden GVU laver de også andre former for meritforløb for personer med erhvervs erfaring, anden faglig uddannelse og gode skolekunderskaber, som får lavet en kontrakt med en virksomhed. Skolerepræsentanten præsenterer her to varianter af meritforløb på hhv. 9 og 14 måneder, hvor de personer, som får mulighed for at tage uddannelsen på 9 måneder, har fået merit for grundforløbet.

Hvis du har en faglig uddannelse og er godt kørende i fysik, kemi, engelsk og dansk, så kan vi lave et afkortet forløb, således at forløbet kommer til at lyde på ni måneder. Men det er det faglige udvalg, der bestemmer, hvor langt det skal være i sidste ende. Men vi anbefaler ni måneder, hvor det normalt ville være 24 måneder (...) I de ni måneder, der vil typisk ligge to gange otte uger på skolen, og resten er hjemme i virksomheden i praktik, hvor man typisk vil følge en elektriker, man kommer en tur i laboratoriet, man følger en smed. Således bliver man væsentligt bredere, end man har været tidligere. Og en anden model er også for folk, der er i arbejde og har en kontrakt. Her lyder kontrakten på typisk 14 måneder eller deromkring. Dem tilbyder vi tre gange otte uger på skolen. Og det er dem, der ikke har en faglig uddannelse i forvejen og ikke har så gode skolekunderskaber eller har en faglig uddannelse, der ligger meget langt tilbage.

6.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen starter typisk med en henvendelse fra en virksomhed, men der kan også komme henvendelser fra enkeltpersoner og jobcentre. Skolen og ansøgeren/virksomheden laver herefter en aftale om gennemførelse af RKV.

En skole beretter, hvordan man forud for selve RKV'en indkalder ansøgeren til en samtale, hvor ansøgeren bliver bedt om at medbringe forskellige dokumenter, herunder afgangsbeviser fra folkeskole eller senere uddannelse, lærebrev/svendebrev, diverse AMU-beviser, dokumentation for

ansættelser i branchen, fx fra ATP, samt en præcis beskrivelse af jobfunktioner og ansvarsområder. Nogle ansøgere medbringer ligeledes udtalelser fra tidligere chefer.

To af skolerne ser endvidere gerne, at ansøgeren udfylder minkompetencemappe.dk og i forbindelse hermed tilsender/medbringer al relevant dokumentation, som kan danne grundlag for selve RKV'en.

Selve RKV'en indledes med en samtale med udgangspunkt i ansøgerens medbragte/fremsendte dokumentation, fx en præsentation af CV'et fra minkompetencemappe.dk. En skole har desuden erfaring med at gennemføre test inden for engelsk, matematik, dansk og kemi, ligesom skolen også anvender en tjekliste med kompetencemål for uddannelsen som hjælperedskab under selve RKV'en. Efter behov supplerer de deltagende skoler samtalen med praktisk afprøvning i værkstedet og/eller teoretiske test.

Tidsforbruget i forbindelse med realkompetencevurderingen er forskelligt på de deltagende skoler, det kan være lige fra to timer – hvis det er muligt at afklare ansøgerens kompetencer udelukkende gennem en samtale – til fire dage, hvis samtalen suppleres med praktisk afprøvning og skriftlige tests. I forhold til sidstnævnte er det typisk et hold af ansøgere, fx 25-30 ansøgere, som afklares på samme tid, og ifølge repræsentanten fra det faglige udvalg er det praksis på flere skoler, ofte fordi det er virksomheder, der kontakter skoler med henblik på RKV-forløb – men også fordi det bedst kan betale sig økonomisk for skolerne at samle ansøgerne i RKV-forløb.

Det kan være både vejledere og faglærere, der foretager realkompetencevurderingen. En skolerepræsentant understreger vigtigheden af, at personen har et indgående kendskab til uddannelsen.

6.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til industrioperatør, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Dokumentation
- Samtale
- Praktisk afprøvning
- Skriftlige tests
- Tjekliste

Redskaberne, som vurderingsprocessen er bygget op omkring, bruges på en integreret måde, det vil sige, at de tilsammen danner grundlag for vurderingen af ansøgerens realkompetencer. Samtalen – med udgangspunkt i ansøgerens fremsendte dokumentation og eventuelle testresultater – vurderer skolerepræsentanterne er en særlig god kombination af vurderingsredskaber. I forbindelse hermed fremhæves det, at minkompetencemappe.dk giver et godt overblik over ansøgerens uddannelse/AMU-kurser, erhvervs erfaring mv. og dermed også de realkompetencer, som ansøgeren sandsynligvis besidder. Samtidig pointeres det dog også, at den elektroniske udgave af minkompetencemappe.dk er problematisk for personer med svage IT-kompetencer, hvorfor det er vigtigt at tilbyde ansøgere muligheden for at udfylde den på papir. Personer med meget svage læse- og skrivekompetencer tilbydes desuden støtte til at udfylde den.

Den praktiske afprøvning kan ifølge skolerepræsentanterne ligeledes være et anvendeligt supplerende redskab i vurderingsprocessen, men en skolerepræsentant fremhæver også, at det er resourcekrævende at anvende praktiske test, hvis det er enkeltpersoner, som ansøger, hvorfor samtalen typisk alene udgør det redskab, der bruges under RKV. Skolerepræsentanten forklarer:

[Praktisk afprøvning] gør vi ikke altid, for hvis der kommer én ad gangen – og det gør der jo typisk, hvis folk bliver ledige – så er vi nødt til at tro lidt mere på det, de siger. Og jeg kan godt spørge rimeligt meget ind til det, det handler om (...) I selve den industrielle produktion er der nogle parametre, man godt kan spørge ind til. Hvad er det, personen har lavet? Hvilket ansvar har han haft? Har han haft noget med kvalitetsstyring at gøre? Har han haft noget med daglig vedligeholdelse og reparation at gøre? Sådan nogle ting. Det er jo også nogle af de ting, de skal ind og lære.

Som det også fremgår af citatet, er det skolerepræsentantens erfaring, at det er muligt at afklare ansøgerens realkompetencer gennem en samtale, men at det forudsætter, at personen, som skal vurdere ansøgeren, har et godt kendskab til uddannelsens kompetencemål.

En af skolerne anvender som nævnt en tjekliste som redskab under realkompetencevurderingen, det vil sige et materiale, hvor uddannelsens kompetencemål fremgår, således at det er overskueligt at vurdere, hvilke mål/delmål den pågældende ansøger har opfyldt. Skolerepræsentanten beskriver det således:

Selve materialet er simpelthen bare, at samtlige kompetencemål for uddannelsen er linet op, og så går man fx ind og kigger på, hvad man skal kunne på grundforløbet. Udvælg og anvend de rigtige materialer for eksempel. Er realkompetenceniveauet så nået, eller er det ikke nået? Er det slet ikke opfyldt eller delvist opfyldt? Så går man ind og sætter krydset der. Og det er så ud fra den mængde af krydser, og hvor de er placeret, at man kan sige, at man tror, at så og så meget tid har du brug for på uddannelsen. Det havde man nok allerede en fornemmelse af, men så har man i hvert fald dokumentation for det.

Skolerepræsentanten tilføjer, at tjeklisten – og skolens øvrige RKV-materiale – er udviklet i samarbejde med to andre erhvervsskoler, hvilket også har den fordel, at de uden besvær kan overføre en vokselev fra en skole til en anden, fx ved jobskifte, fordi skolerne arbejder efter samme principper.

Eksempel på RKV inden for industrioperatøruddannelsen, som en skole fremhæver som vellykket

I forbindelse med at en virksomhed skulle flytte produktionen ud af Danmark, blev mange medarbejdere opsagt. Det var typisk ufaglærte med mange års erfaring med produktion og styring af automatiserede anlæg og stor indsigt i hygiejne og kvalitetskontrol.

Tillidsmanden på virksomheden kontaktede undertegnede efter aftale med virksomhedens ledelse. Der blev arrangeret fyraftensmøder, hvor jeg kom og fortalte om de muligheder, medarbejderne havde, for at opnå en uddannelse som GVU-kursister. Det blev aftalt, at omkring 25-30 medarbejdere var parate til at få udarbejdet en GVU-plan, de skulle medbringe alt relevant uddannelsesmateriale.

Planen for den enkelte blev udarbejdet på grundlag af et afklaringsforløb på i alt 4 dage, hvor kursisterne arbejdede såvel teoretisk som praktisk samt gennemførte test inden for engelsk, matematik, dansk og kemi. Ud fra dette var jeg i stand til at udarbejde GVU-planer for den enkelte. De "bedste" kunne herefter gennemføre en industrioperatøruddannelse på i alt 16 uger på skole.

6.2.3 Perspektiver på arbejdet med RKV

Skolerepræsentanterne oplever, at alle de RKV'er, de laver, er vellykkede og fører til afkortning af uddannelsen. Men der er også ansøgere, der tror, de kan få afkortet uddannelsen, alene fordi de er voksne, eller på baggrund af erfaring erhvervet inden for et andet felt, hvilket de ikke kan.

En skolerepræsentant fremhæver desuden, at de, der har fået forkortet uddannelsen på baggrund af en RKV, som regel kommer i job og klarer sig lige så godt som de andre elever:

Det gode er, at de nærmest alle sammen job bagefter – også alle dem, der kommer fra jobcentrene. Det er gode folk, og der er bare sket noget siden 2007, hvor virksomhederne pludselig er rykket ud af landet, og så står folk med 30 års erfaring uden arbejde. (...) Og de går jo i klasse sammen med dem, der kommer fra virksomhederne, og de klarer sig slet ikke dårligere.

Det faglige udvalg er for et års tid siden begyndt på at udvikle et skema/regneark til brug på skolerne ved RKV – nogle enkelte skoler har afprøvet det i praksis, og de overvejer nu, hvordan de skal få det rullet ud til andre skoler. Arbejdet med skemaet er dog i øjeblikket sat på standby, indtil der er klarhed over, hvordan EUV'en skal udfoldes i praksis. Erfaringerne med redskabet er ind-

til videre positive: Det er med til at skabe en bedre og mere ensartet praksis for RKV, og det gør GUV-planerne mere anvendelige og overskuelige for voksnelevener med hensyn til, hvad planen indeholder. Endelig er redskabet en måde for udvalget i højere grad at kvalitetssikre arbejdet med RKV på, og i forlængelse heraf pointerer repræsentanten fra det faglige udvalg, at det også tydeliggør, at en RKV er en *individuel* vurdering. På baggrund af disse erfaringer råder det faglige udvalg andre til ligeledes at finde en model for RKV, som fordrer en systematisk tilgang – det gør RKV-processen mere gennemskuelig og overskuelig for alle – og i forbindelse med udviklingen af redskabet/materialet at skabe et godt og tæt samarbejde med nogle skoler, som kan komme med input til det, afprøve det i praksis og endelig evaluere det.

7 Kontor

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV inden for kontoruddannelserne. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra fire skoler (CPH Uddannelsescenter, København Vest, EUC Nordvest-sjælland, Tietgen og Aalborg Handelsskole)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (Tietgen)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det Faglige Udvalg for Kontoruddannelser

7.1 Standardmerit

7.1.1 Standardmeritter

I bekendtgørelsen er der beskrevet to standardmeritter i forhold til uddannelsens trin 2, kontoruddannelse med specialer:

Standardmerit 1: Elever, der har bestået hhx, godskrives grundforløbet og kan påbegynde skoleundervisningen på hovedforløbet uden supplerings.

Standardmerit 2: Elever, der har bestået stx, htx, hf eller anden uddannelse, der kan sidestilles hermed, fritages for grundfagene dansk, engelsk, 2. fremmedsprog samt samfundsfag, hvilket fremgår af afsnit 3.5., nr. 1., 3.5., nr. 3, 3.5., nr. 4, og 3.5., nr. 7. Eleven realkompetencevurderes i forhold til kompetencemål, jf. § 4, stk. 1, og de særlige kompetencemål, der fremgår af afsnit 3.4., nr. 1-19. Der fastlægges et individuelt grundforløb for eleven, hvor den obligatoriske del kan vare indtil 12 uger.

Tabel 4
Standardmerit på uddannelsen inden for kontor

		Uddannelsens trin 1, specialet administration	Uddannelsens trin 2, kontor med speciale
Ordinært forløb	Varighed	2 år inkl. grundforløb på indtil 38 uger	4 år inkl. grundforløb på indtil 76 uger.
	Antal skoleuger på hovedforløb	6,6-12,8 uger	7-15 uger*
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	-	Grundforløbet (76 uger)
	Afkortning af antal skole- uger på hovedforløb	-	Ikke afkortet
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	-	Min. 64 uger**
	Afkortning af antal skole- uger på hovedforløb	-	Ikke afkortet

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang merkantil, bilag 6

* Skoleundervisningen varierer som følger på de forskellige specialer:

1. Administration, 7-11 uger, inklusive fagprøve.
2. Advokatsekretær, 11 uger, inklusive fagprøve.
3. Lægesekretær (offentlig administration): 15 uger, inklusive fagprøve.
4. Offentlig administration: 15 uger, inklusive fagprøve.
5. Rejseliv: 10 uger, inklusive fagprøve.
6. Revision: 8,2-11 uger, inklusive fagprøve.
7. Spedition og shipping: 10 uger, inklusive fagprøve.
8. Økonomi: 9-11 uger, inklusive fagprøve.

** Et særligt tilrettelagt grundforløb på indtil 12 uger erstatter grundforløbet på 76 uger.

7.1.2 Meritpraksis

To af de skoler, som har bidraget med oplysninger om kontoruddannelsen i undersøgelsen, beretter, at de udover de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter også har en meritpraksis for relevante AMU-kurser. Udover AMU-kurser har den ene skole også en meritpraksis for andre relevante uddannelser eller enkeltfag.

Repræsentanten for den ene af de to skoler fremhæver, at det er simpelt at give merit på baggrund af AMU-beviser, da det på AMU-beviset klart fremgår, hvilke kompetencer der er erhvervet – men pointerer også, at det ofte er gamle og forældede AMU-kurser: "Det er typisk sådan noget it fra 90'erne, mange af de AMU-beviser, de kommer med på kontoruddannelserne." Derfor giver den pågældende skole ikke automatisk merit for AMU-beviser, men følger altid op med en individuel samtale.

Hvilke uddannelseselementer der bliver afkortet – og hvor meget afkortning de giver anledning til – varierer alt efter type AMU-bevis, uddannelse, enkeltfag mv.

Af skolernes besvarelser fremgår det, at de oplever, at disse meritpraksisser fungerer godt.

7.1.3 Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser

Tre af de fire skoler, som har bidraget med oplysninger om kontoruddannelsen i undersøgelsen, anvender standardmeritter. Én skole beretter, hvor mange personer på 25 år og derover som har fået merit på baggrund af hhv. standardmerit 1 og standardmerit 2 i 2013 – skolen har givet i alt 15 voksenelever, hvilket svarer til 7,5 % af uddannelsesaftalerne indenfor kontor, merit i henhold til standardmerit 1, og i alt 19 voksenelever, hvilket svarer til 9,5 % af uddannelsesaftalerne indenfor kontor, merit i henhold til standardmerit 2.

En anden skole har samlet set beskrevet, hvor mange personer på 25 år og derover som i 2013 har fået merit på baggrund af både bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter og anden meritpraksis (fx AMU-kurser, relevante uddannelser, relevante enkeltfag mv.), og det drejer sig om ca. 90 personer.

7.1.4 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det er både de deltagende skolars og det faglige udvalgs erfaring, at de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter fungerer godt og giver god mening.

Det faglige udvalg kan se et behov for at udvikle flere standardmeritter på uddannelsen, som den er organiseret nu, fx i forhold til ansøgere, der allerede har en merkantil uddannelse eller har taget bestemte AMU-kurser, som besvarelsene fra uddannelserne fra skolerne viser, nogle allerede har praksis for. Det faglige udvalg er i øjeblikket i gang med at tilpasse kontoruddannelsen til eux, hvor behovet for standardmeritter kan se anderledes ud. Foruden standardmerit for uddannelsesbeviser kan det faglige udvalg også se muligheder i at give standardmerit for erhvervs erfaring:

Vi har jo rigtig mange, som måske har en rigtig gammel kontoruddannelse eller en gammel detailhandelsuddannelse, og som er kommet til at arbejde på det kontorfaglige område. Og der kunne man godt forestille sig, at vi ville sige, at hvis de har en af vores gamle uddannelser og har arbejdet i mellemtiden et eller andet sted, så kunne de sagtens få merit med hensyn til nogle af de nye krav, der er blevet lagt ind i uddannelsen. Eller noget af den. Men ikke så meget i forhold til alle mulige andre erhvervsuddannelser, der kunne man ikke forestille sig det. Men med hensyn til vores egne indenfor det merkantile område, der kunne man godt forestille sig det. Vi har rigtig mange, der er startet inden for detailbranchen og på et tidspunkt går over på kontoruddannelsen. Og der kunne man godt forestille sig at give noget standardmerit.

Erhvervs erfaring kunne fx give merit for hele grundforløbet, hvilket er 2 år på kontoruddannelsen og består af nogle almene fag, som uddannelsen er organiseret i øjeblikket. Men det kunne også være elementer på hovedforløbet, hvor der er fleksible praktikmål og fag. Ifølge repræsentanten for det faglige udvalg er skoledelen på hovedforløbet dog som regel ikke en barriere for ansøgerne, da der på de merkantile uddannelser kun er 7-15 ugers undervisning på de 2 år, som hovedforløbet varer.

Det faglige udvalg har kun begrænset indblik i, hvilken baggrund de ansøgere har, der i dag får merit og afkortet uddannelsen på baggrund af standardmerit, meritpraksis og RKV, og det kan vanskeliggøre arbejdet med at lave nye standardmeritter, som det fremgår af følgende citat:

Vi har en idé om, at de har en gammel kontoruddannelse, mange af dem, og gerne vil have en ny. Og vi ved, at der er en del, der har taget et af specialerne i kontoruddannelsen med speciale for nogle år siden. Og nu kommer de og vil gerne skifte fra måske et almindeligt administrationsområde over til et økonomiområde eller et ekspeditionsområde. Og det er det, vi nogle gange har svært ved at vide. Standardmeritter vil vi jo gerne lave, hvis der er mange på et område, så det giver mening for både skolerne og os og sparer resourcer og tid – også for den, der skal hives igennem en individuel RKV. Vi mangler nogle gange lidt viden om, hvorhenne de store klumper er.

Endelig beretter repræsentanten fra det faglige udvalg, at udvalget også kan se muligheder i at lave en standardmerit for ansøgere, som allerede har en erhvervsakademiuddannelse, fx for finansøkonomer og markedsføringsøkonomer. I forbindelse med udviklingen af standardmeritter peger repræsentanten dog også på et dilemma med hensyn til, hvorvidt merit skal være et tilbud eller et krav:

En ting er, at vi giver dem en merit, hvis de spørger om det, men der er jo ikke nogen, der bliver tvunget til det, hvis det ikke er en standardmerit. Der kunne det give god mening at sige, at det ikke er op til eleverne og virksomhederne selv, om de vil have en afkortning. Det burde være noget, de nærmest skulle have. Det kunne man godt overveje. Men omvendt, så ved vi godt, at hver gang vi laver en standardmerit og siger, at det er noget, de skal, så er der en elev, der græder over, at vedkommende ikke får sin uddannelsesaftale. Så det er sådan lidt en afvejning af, hvornår vi vil tvinge folk til at blive afkortet, og hvornår det bare skal være et tilbud til dem. Det er det, der er problemet ved standardmeritter. Selvom man så fra ministeriets side siger, at standardmeritter også altid kun er et tilbud, så er det jo alligevel et tilbud, der er svært at overse, når det jo er en standardmerit.

7.2 RKV

Tre af de fire skoler, der har bidraget med oplysninger om kontoruddannelsen i undersøgelsen, har i 2013 lavet RKV for personer på 25 år og derover. De tre skoler har lavet hhv. 14, 55 og 89 realkompetencevurderinger, heraf næsten alle i forbindelse med en GVU. Ligeledes har næsten alle fået en eller anden afkortning af skoleundervisningen.

En skolerepræsentant fremhæver, at der på det merkantile grundforløb ofte er ansøgere med meget erhvervs erfaring og med mange udtalelser, og at man på skolen i høj grad forsøger at anerkende sådanne realkompetencer, der er erhvervet i forbindelse med jobs:

Mange af dem, der kommer, har jo meget erfaring fra praksis (...) Vi afkorter på baggrund af erhvervs erfaring. Vi har den holdning, at såfremt man kan det, man skal kunne, så er vi faktisk ligeglade med, hvor de har lært det henne. Hvis de kan det, de skal kunne, så er det det, der er det væsentlige for os. Om de så har lært det ved at sidde som kasserer i svømmeklubben de sidste 12 år. Sådan er det ...

Derudover lægger skolen vægt på realkompetencer erhvervet i udlandet, fx i forbindelse med længere rejser eller job. Det kan fx være sproglige kompetencer, der kan indgå i vurderingen.

7.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen starter typisk med, at ansøgeren kontakter skolen enten ved personligt fremmøde, pr. telefon eller pr. mail, og en koordinator, vejleder eller lignende beder ansøgeren om at fremskaffe og indsende al relevant dokumentation, fx uddannelsesbeviser og dokumentation for erhvervs erfaring, herunder udtalelser fra ledere og CV'er. I den forbindelse beder nogle af skolerne ansøgeren om at udfylde minkompetencemappe.dk.

På én skole er arbejdsfordelingen således, at en praktikpladskonsulent er ansvarlig for den del af samtalen, hvor ansøgerens praktiske kompetencer og erfaring skal vurderes, hvorimod en hovedforløbsansvarlig vurderer ansøgerens faglige niveau med henblik på evt. merit på hovedforløbet – er der tvivl om det faglige niveau i enkelte fag, kan en faglærer teste/afprøve ansøgeren inden for faget/fagene, som før nævnt. Af følgende citat fremgår det, at denne arbejdsfordeling fungerer godt:

[Praktikpladskonsulenten] er både fagligt og menneskeligt den helt rigtige til at starte med at tage imod folk. Hun er rigtig god til at få stillet de rigtige spørgsmål og rigtig god til at give en fornemmelse af, at vi præcist ved, hvor du er henne, og vi finder ud af det sammen, og alt sådan noget. Og det, som hun også meget interessant erfarede, det var, at efter de første par samtaler lavede hun et lille referat eller resumé, der viser præcist, hvor vedkommende er henne i processen nu. Det kan de godt lide. Så sådan tager vi dem i hånden fra første øjeblik (...) [Den ansvarlige for de faglige kompetencer] holder jo hånd i hanke med, at nu skal de ud på fem forskellige fag fra den dag til den dag til den dag. Så det går hurtigt med den proces, og de bliver afklaret ud fra det. Han har jo ikke alle fag, men det har vi jo i huset, så det er bare et spørgsmål om at få den faglærer på, der har det fag (...) Der er metodefrihed i forhold til det fag, man har. Vi tror på, at den enkelte faglærer har den bedste indsigt i, hvordan det ville være bedst at afklare det. Mange vælger at give en skriftlig prøve og følge det op med en samtale eller omvendt – alt efter hvordan og hvorledes.

Det er således skolerepræsentantens erfaring, at det er særlig hensigtsmæssigt at lave en klar arbejdsdeling og organisering af processen fra den første henvendelse fra en ansøger, til vedkommende har fået lavet en realkompetencevurdering. Det betyder, der er en klar rolle- og ansvarsdeling, og at RKV-arbejdet er grundigt og effektivt, hvilket skolerepræsentanten oplever, er tilfredsstillende for alle parter.

7.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til kontoruddannelsen, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Samtale

- Dokumentation, herunder udtalelser fra ledere
- Selvevalueringskemaer
- Skriftlige test/prøver
- Tjeklister

Samtalen foregår på skolen, om end det for én af de deltagende skoler gælder, at den foregår telefonisk og sammen med den indsendte dokumentation danner grundlag for vurderingen. Den personlige samtale på skolen har flere fordele, blandt andet har skolen mulighed for at få ansøger til at uddybe kompetencer, der fremgår af den fremsendte dokumentation, men en skole erfarer også, at samtalen ligeledes kan kortlægge og ofte højne den pågældendes motivation for uddannelse, ligesom relationen mellem ansøger og vejleder ofte bliver et succeskriterium med hensyn til at gennemføre.

Dokumentation i form af udtalelser fra ledere giver ifølge en skolerepræsentant et godt grundlag for at vurdere, om ansøgeren kan få en GVU eller ej. Men det kan også være en udfordring, hvis nogle udtalelser er mindre præcise, ligesom der kan være ansøgere, der ikke har mulighed for at få en udtalelse, hvis de fx er blevet fyret.

Som følgende citat viser, har en skole tidligere anvendt et selvevalueringskema som dokumentation, det vil sige, hvor ansøgeren skulle vurdere sig selv med hensyn til kompetencer og erfaring, men skolen er gået bort fra det, da man erfarede, at det ikke fungerede hensigtsmæssigt:

Der blev vi hurtigt kloge på, at det fungerede altså ikke. Nogle sætter deres lys vældigt meget under en skæppe og kan stort set ingenting, og andre kan alt. Så der har vi valgt at sige, at det tager vi face-to-face med dem (...) Så var det faktisk smartere at tage en samtale på baggrund af det, de har skrevet. De er vældigt gode i "Min Kompetencemappe" til at skrive ned, hvad de præcist har arbejdet med og hvor længe og hvordan. Det er altså et rigtig godt udgangspunkt for en samtale.

Skolerne bruger i nogle tilfælde tests/prøver. På en skole får ansøgerne fem dage til at udføre testen/prøven inden for et fag, hvorefter faglæreren har én time til at vurdere ansøgeren – inkl. en samtale med ansøgeren. En skolerepræsentant fremhæver dette redskab positivt og beskriver fordelene således: "Det er tidseffektivt og præcist. Det gode ved denne form er også, at den er så objektiv som muligt. Det er altså vigtigt for os, at vi i vores vurderinger altid tilstræber størst mulig objektivitet."

Endelig fortæller en skolerepræsentant, at man på skolen har udviklet nogle skemaer med uddannelsernes kompetencemål. Skemaerne har det samme visuelle udtryk på alle de uddannelser, skolen udbyder. Skemaet fungerer som en skabelon og tjekliste og udfyldes ud fra den pågældende ansøgers konkrete kompetencer i forhold til uddannelsen, således at det fremgår, hvad ansøgeren kan og ikke kan. Det fremgår ligeledes af skemaet, om der er behov for specialstøtte.

Eksempel på RKV inden for kontoruddannelsen, som en skole fremhæver som vellykket

Gurli (37 år) er udlært salgsassistent og søger GVU inden for kontoradministration.

Gurli har været butiksindehaver i en årrække samt arbejdet med administrative opgaver inden for det offentlige. Gurlis uddannelse er ud over salgsassistent en 10.-klasse, handelsskolens grunduddannelse (HG) samt forskellige arbejdsmarkedskurser. Gurli er ansat hos en offentlig arbejdsgiver og arbejder på andet år med administrative opgaver. Gurli bliver ved henvendelse til handelsskolen bedt om at dokumentere uddannelser, kurser og arbejdsforhold. Det vurderes på baggrund af Gurlis dokumenterede oplysninger og interview med Gurli, at hun mangler 4 uddannelsesuger på hovedforløbet samt fagprøveprojektet med bestået eksamen for at blive færdiguddannet med det ønskede speciale. Handelsskolen foreslår, at Gurli følger ungdomsuddannelsens hovedforløbsuger med efterfølgende projektarbejde og eksamen. Uddannelsen er gratis, og Gurlis arbejdsgiver kan søge løntabsgodtgørelse (VEU-godtgørelse), når hun er på uddannelse.

7.2.3 Perspektiver på RKV

Det faglige udvalg har ikke konkret kendskab til, hvordan RKV foregår på skolerne, da det ikke ser det som sin opgave, men overordnet set er det udvalgets oplevelse, at der i høj grad bliver givet merit på grundforløbet og i mindre grad på hovedforløbet, hvor der er forholdsvis få ugers skoleundervisning. Det faglige udvalg ser gerne, at vokseneleverne har kortest mulig uddannelsesetid, og at de dermed ikke modtager undervisning på hovedforløbet, de ikke har behov for. Men hvorvidt det er ansøgerne selv, der ønsker at modtage skoleundervisningen på hovedforløbet, eller skolerne, som kræver det af forskellige årsager, det har det faglige udvalg ikke indblik i. I forlængelse heraf siger repræsentanten for det faglige udvalg:

De kunne sikkert godt nøjes med nogle færre uger [på hovedforløbet]. Men igen, vi snakker om mellem syv og femten uger [skoleundervisning i alt], hvor man måske kan slippe for en uge eller to. Vi ser på det i forhold til, om det er en barriere for at indgå en uddannelsesaftale. Og igen, hvis de får en uge eller to mere på hovedforløbet, end de skulle have haft, så håber vi jo, at det er, fordi de vælger nogle af de valgfrie fag, vi har på vores uddannelse, som de synes, er interessante. Og at de ikke vælger dem, fordi de skal, men fordi de kan bruge dem til noget.

Med hensyn til afkortning af praktikken på hovedforløbet beretter repræsentanten for det faglige udvalg, at udvalget har udarbejdet en fast og gennemskuelig praksis – til trods for at det er en individuel vurdering. Af følgende citat fremgår det, at det er en fordel for både virksomheden og vokseleven, at man ved, hvor meget praktikken udgør af uddannelsesforløbet, samt at det faglige udvalg er trygt ved den merit, som gives.

Vi ved godt, at det er en individuel vurdering, hver gang vi skal lave en afkortning af praktiktiden, men vi har en meget gennemsigtig praksis. Netop af hensyn til virksomheder og elever, sådan at de kan regne med, at når de kender vores praksis, så kan de gætte på, hvad der ville ske, hvis eleven og virksomheden indgik en uddannelsesaftale. Det skal ikke komme som en overraskelse bagefter, når de har indgået deres uddannelsesaftale, om vi vil give en afkortning eller ej. Så vi bruger det til at gøre det gennemsigtigt for virksomheder og elever, når de overvejer en uddannelsesaftale. (...) Og vi har også det synspunkt, at hvis virksomhed og elev er blevet enige om, at det her kan de gøre på kortere tid end normalt, så har vi som udgangspunkt tillid til det (...) Kontorjobs nu om dage er så forskellige, at vi ikke har en standard for, hvad man skal kunne, når man kommer ud som uddannet. Og det betyder jo også tilsvarende, at vi ikke er så bange for at give meritter med hensyn til praktiktiden, fordi det er virksomheden og eleven, der må sætte det sammen i forhold til den profil, de har i virksomheden.

Repræsentanten fra det faglige udvalg tilføjer, at større virksomheder som regel ønsker, at vokseneleverne tager standardforløbet af praktiske hensyn: "De vil hellere have, at de kører standardforløbene og kommer igennem. Så kan de følges med de andre elever, og det fungerer i forhold til deres interne undervisning, og uddannelsesstiden er den samme. Derfor skal de ikke til at lave deres afsluttende prøve på et andet tidspunkt end de andre elever." Ligeledes erfarer det faglige udvalg, at vokseneleverne som regel også ønsker at tage hele hovedforløbet, dels på grund af udsigten til mulig arbejdsløshed, dels for at kunne konkurrere med de unge elever, der tager hovedforløbet på to år, som er det, mange virksomheder ønsker.

8 Personbefordring

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på uddannelsen inden for personbefordring. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra to skoler (AMU Nordjylland og EUC Lillebælt)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (AMU Nordjylland)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Transporterhvervets Uddannelsesråd (TUR)

8.1 Standardmeritter

8.1.1 Standardmerit

I bekendtgørelsen er der beskrevet tre standardmeritter på de tre trin, som personbefordring omfatter, nemlig rutebil- eller turistchauffør, buschauffør med speciale samt kørselsdisponent:

Standardmerit 1: Elever, der har haft kørekort B i mindst 3 år, og som enten har gennemført et grundforløb til en erhvervsuddannelse eller har gennemført mindst 1 år på en anden godkendt ungdomsuddannelse, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1, 2, 3, 4 og 5, grundforløbsprojektet og de særlige kompetencemål 2 og 3 forud for skoleundervisningen på hovedforløbet.

Standardmerit 2: Elever, der er fyldt 25 år, og som har mindst 1 års relevant erhvervs erfaring inden for branchen, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1 og 5 og grundforløbsprojektet.

Standardmerit 3: Elever, der er fyldt 25 år, og som har mindst 4 års relevant erhvervs erfaring inden for branchen, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1, 2, 3, 4 og 5, grundforløbsprojektet og de særlige kompetencemål 1 og 2 forud for skoleundervisningen på hovedforløbet.

Tabel 5
Standardmerit på uddannelsen inden for personbefordring

		Trin 1: rutebilchauffør/ turistbuschauffør	Trin 2: buschauffør med speciale	Trin 3: kørselsdisponent
Ordinært forløb	Varighed	1 år og 6 måneder inkl. grundforløb	1 år og 6 måneder	1 år
	Antal skoleuger på hovedforløb	19,5 uger	8,5 uger	15 uger
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	½ år	Maks. 1 år	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	1,5 uge	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	½ år	½ år	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	Ingen afkortning	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 3	Afkortning af varighed ⁷	6-14 måneder	6-14 måneder	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	4-15 uger	4-15 uger	Ingen afkortning

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang transport og logistik, BEK nr. 202 af 09/03/2011, bilag 4

Som det ses af skemaet, giver ingen af de tre standardmeritter afkortning på uddannelsen til kørselsdisponent, mens standardmerit 1, 2 og 3 kan give afkortning på trin 1 og 2. Afkortningen forekommer her især på grundforløbet og i forbindelse med praktikken. Standardmerit 1 giver 1,5 ugers afkortning af skoletiden på hovedforløbet på trin 1, men ingen afkortning på de to øvrige trin. Standardmerit 2 giver slet ingen afkortning af skoletiden på hovedforløbet på nogen af de tre trin, mens standardmerit 3 giver mellem 4 og 15 ugers afkortning på trin 1 og 2 afhængigt af en konkret kompetencevurdering.

8.1.2 Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser

En af skolerne har oplyst, at man i 2013 gav merit på enten skole- eller praktikdelen til i alt 23 elever på 25 år og derover, og at man oplever, at standardmeritterne fungerer godt. Den anden af de to skoler, der har svaret på dette spørgsmål, har ikke erfaringer med brug af standardmerit eller anden meritpraksis. Skolen finder det mere hensigtsmæssigt at vurdere den enkelte ansøgers realkompetencer, fordi et uddannelsesbevis efter informantens vurdering ikke nødvendigvis kan tages som et udtryk for, hvad den enkelte ansøger reelt kan.

8.1.3 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det faglige udvalg er meget tilfreds med de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter og understreger, at det er vigtigt for mange medarbejdere inden for transportbranchen at få den anerkendelse for deres kompetencer, som en merit er udtryk for, og at kunne opnå faglært status på kortere tid. Det faglige udvalg har arbejdet med det, det kalder meritvejen, igennem en længere årrække (ca. 12 år) med henblik på at godskrive erfarne medarbejdere i transportbranchen med henblik på at gøre ufaglærte chauffører til faglærte både på godsområdet og inden for personbefordring.

Standardmeritterne bliver set i snæver sammenhæng med RKV, der giver mulighed for at anerkende yderligere kompetencer, fx på basis af AMU-beviser, så de erfarne voksne ofte har mulighed for så meget godskrivning, at de relativt hurtigt (typisk efter 10-16 ugers undervisning) kan nå frem til, at de kan indstilles til en svendep prøve. Det faglige udvalg understreger, at det forhold, at transportbranchen blandt unge ikke nødvendigvis er blandt de mest eftertragtede, gør, at de voksne ufaglærte kommer til at spille en tilsvarende større rolle.

⁷ Uddannelsens varighed fastsættes af skolen på baggrund af kompetencevurderingen, som skolen skal foretage i forbindelse med udarbejdelsen af elevens personlige uddannelsesplan.

Det faglige udvalg er meget tilfreds med den måde, skolerne anvender standardmeritter på. Som baggrund for, at det fungerer godt, peger det faglige udvalg på, at der har været tale om en målrettet indsats, der har omfattet kompetenceudvikling i praksis og løbende dialog mellem det faglige udvalg og skolerne.

8.2 RKV

De to skoler, EVA har oplysninger fra, har lavet hhv. 155 og 12 RKV'er for personer på 25 år og derover i forbindelse med uddannelsen indenfor personbefordring i 2013, heraf 2 på den ene skole og ingen på den anden skole som GVU. Det faglige udvalg har den erfaring, at der er stor forskel på, både hvor meget og hvordan skolerne i praksis arbejder med RKV. Det faglige udvalg ser gerne, at skolerne generelt set bliver bedre til at bruge RKV og til at give vokseleverne den anerkendelse, de har krav på.

Det faglige udvalg fremhæver, at mange erfarne ufaglærte chauffører ofte har en række AMU-beviser og de nødvendige kørekort. Hertil kommer, at nogle også har certifikater vedrørende kranområdet, gaffeltruck eller de farlige godstransporter, fordi det har været nødvendigt for, at de har kunnet udføre deres arbejde. Når det ofte er nemt at godskrive disse uddannelsesbeviser, hænger det sammen med, at erhvervsuddannelserne på transportområdet passer med strukturen i AMU-systemet på den måde, at fagene på eud indeholder elementer, som svarer til de enkelte AMU-kurser. Sammenhængen mellem AMU og eud har været og er vigtig for det faglige udvalg, fordi AMU altid har været branchens foretrukne rekrutteringsvej.

Det faglige udvalg har erfaret, at mange voksnes realkompetencer ofte er svage med hensyn til almene færdigheder. Selvom man er gået ud af 9. klasse, er det ikke sikkert, at man også har kompetencer svarende til et F-niveau, der er det niveau, der undervises i på uddannelserne. Der er dog også erfarne chauffører, der fx kan have gode sprogkundskaber, fordi de igennem en årrække har kørt i udlandet.

Der anerkendes i høj grad realkompetencer, som er erhvervet i forbindelse med job. Et eksempel på dette er, hvor personer har erfaring med billettering og kundeservice, mens et andet eksempel er kendskab til sundhed, som man kan have fået i forbindelse med, at man har dyrket sport eller har fulgt området gennem medierne.

Der er stor forskel på, hvor meget der anerkendes. Men der er eksempler på, at der anerkendes så meget, at deltagerne kan nøjes med det afsluttende modul med den eller de afsluttende eksaminer. Omvendt fortæller en skolerepræsentant, at man er meget opmærksom på også at identificere, hvis der er noget, en ansøger mangler i forhold til uddannelsens mål.

8.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen starter typisk med en henvendelse fra enten et jobcenter, en virksomhed eller en enkeltperson. En skole oplever, at det især er virksomhederne, der henvender sig, fordi de gerne vil have deres ufaglærte chauffører gjort faglærte for herigennem bedre at kunne imødekomme deres kunders forventninger.

En skolerepræsentant kan berette, at man i alle tilfælde starter vurderingsprocessen med, at ansøgerne udfylder en logbog udarbejdet af TUR. Logbogen tages med til et møde med skolens kontaktperson, hvor behovet for at lave en RKV afklares. Herefter laves der eventuelt en aftale om at påbegynde en proces med henblik på at vurdere deltagerens realkompetencer med afsæt i logbogen.

En skolerepræsentant understreger vigtigheden af, at der er fagpersoner inde over selve vurderingen i forhold til de faglige mål for uddannelsen. Det kan være, at den person, som deltagerne, der skal kompetencevurderes, først møder – og som typisk har en både vejledende, koordinerende og vurderende funktion – også er faglærer. Men det kan også være, at denne person, der leder samtalen, finder behov for at inddrage andre faglærere. Inden samtalen har ansøgeren udfyldt første del af en logbog, fx med hensyn til uddannelsesbeviser og kørekort. Logbogens anden del udfyldes i løbet af vurderingsprocessen af vejledere og/eller faglærere.

På en skole bruger man i forhold til de faglige mål for uddannelserne en skabelon for vurderingsprocessen, der varer to dage. På den tid vurderer man deltagerens realkompetencer med brug af logbogen. Som følge af et tæt samarbejde med virksomheder, som ønsker deres medarbejdere realkompetencevurderet, kan der desuden være særligt fokus på fx konflikthåndtering eller kundebetjening.

Deltagerne vil her normalt være på hold af fx 15 personer, der inddeles i tre grupper, som over de to dage arbejder med forskellige opgaver, hvor de løbende vurderes af faglærere. Som grundlag for vurderingerne stiller faglærerne løbende deltagerne spørgsmål. Det kan med hensyn til billettering fx være om forskellige typer billetter eller med hensyn til samfundsfag om, hvor mange medlemmer der er af Folketinget. Spørgsmålene stammer dels fra materiale, som det faglige udvalg (TUR) har lavet, dels fra faglærernes egne erfaringer fra området. En faglærer fortæller, at når man selv har betydelig erfaring med området, er det relativt nemt at vurdere, hvor meget deltagerne kan og ved. Faglæreren noterer så løbende i logbogen, hvad han vurderer de kan, eller hvad de mangler for at kunne gå til prøve.

For at gøre det nemmere at vurdere deltagerens realkompetencer i forhold til de faglige mål har det faglige udvalg (TUR) lavet en "oversættelse" af de formelle faglige mål til nogle formuleringer af de faglige mål, som udvalget finder, er mere velegnede at bruge, når man i praksis skal vurdere deltagerens reale kompetencer. Det kan fx handle om, at man skal tjekke, om en person kan dreje på et bestemt håndtag eller spænde et bestemt bånd og lignende konkrete udtryk for, at man har styr på det, det faglige mål handler om. Fordelen ved denne "oversættelse" af de faglige mål er, ifølge det faglige udvalg, at det er let at gå til for den, der skal vurdere, og at man sikrer et mere ensartet og fokuseret grundlag for vurderingerne.

8.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til personbefordring, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Samtale
- Dokumentation i form af uddannelsesbeviser
- Praktisk afprøvning
- Logbog

De fire redskaber bruges på en integreret måde, som det blev beskrevet ovenfor: Logbogen fungerer som dokumentation af både det, deltageren selv byder ind med, før realkompetencevurderingen finder sted, herunder med hensyn til uddannelsesbeviser, og de vurderinger, som vejledere/faglærere foretager løbende i processen. Logbogen kan medvirke til at sikre en mere systematisk vurdering af deltagerens realkompetencer. Hertil kommer, at det oversættelsesarbejde, som det faglige udvalg har lavet, med hensyn til de faglige mål, gør det lettere at foretage vurderingerne på et mere ensartet grundlag.

Som en vejleder, der også er faglærer, formulerer det, er samtalen et godt vurderingsredskab, samtidig med at den med fordel kan suppleres med inddragelse af uddannelsesbeviser:

Et langt stykke hen ad vejen kan man lynhurtigt mærke på folk, om de prøver at snige sig lidt igennem. Og i samme øjeblik man spørger ind til noget af det, så kan man høre, om de har styr på det, eller de ikke har. (...) samtalen kan være både en styrke og en svaghed. For er der nogle, der virkelig forstår at spille rollen, så ved jeg godt, at de kan bilde en hvad som helst ind. Og der bilder jeg mig så ind, at det kan de ikke alligevel. For når vi har samtalen, vil jeg gerne have, at de har beviserne med på uddannelser, de har skrevet på de første ti sider, at de har. (...) Så det har de gerne med, og så kigger jeg det igennem, samtidig med at vi får en samtale om løst og fast om, hvad det er, de arbejder med, og hvor de har arbejdet henne, for ligesom stille og roligt at komme i gang med at snakke. Så jeg synes, at et langt stykke hen ad vejen fungerer det rigtig godt.

En anden styrke ved samtalerne, som fremhæves, er, at det kan virke beroligende på voksne, der ikke er så trygge ved uddannelsessystemet og det med at blive vurderet på en skole. På grund af

denne fundamentale usikkerhed ved situationen, som mange voksne har, vurderer den pågældende vejleder, at det ikke ville være hensigtsmæssigt at erstatte samtalen med en skriftlig test.

Men selvom samtalen således vurderes meget positivt, er det dels langt fra alle kompetencer, der kan dokumenteres med uddannelsesbeviser, dels har samtalen også sine begrænsninger, som det blev antydnet i citatet ovenfor. Derfor er den praktiske afprøvning et meget vigtigt supplerende redskab. Ved at supplere den personlige, indledende samtale med praktisk afprøvning sikres det, at deltagerne får mulighed for at demonstrere deres færdigheder i praksislignende omgivelser som supplement til den italesættelse af kompetencerne, der indledningsvist finder sted. Endelig bruges FVU-test til at teste læse- og skrivefærdigheder.

8.2.3 Perspektiver på RKV

Som tidligere nævnt bliver RKV set i snæver sammenhæng med standardmeritterne, og som det følgende citat viser, er det faglige udvalg meget tilfreds med, hvordan skolerne anvender RKV i forlængelse af en længerevarende fælles indsats:

Det anvendes overordentligt kompetent. Nok i høj grad, fordi skolerne har nogle værktøjer, som vi i øvrigt samles med skolerne flere gange årligt for at diskutere, hvordan man bruger dem, og hvad der eventuelt skal justeres ved dem. Det virker virkelig hamrende godt. Vi startede egentlig med at udpege seks skoler til at være frontløbere på det og uddannede dem over temmelig lang tid, hvor de fik lov til at prøve det af på folk fra det virkelige liv. Og vi evaluerede det op og ned ad stolper. Og så satte vi det, vi kalder "anden bølge-skolerne", i gang. Det er udbredt til alle transportskolerne i dag, og de er vældig gode til det.

Repræsentanten fra det faglige udvalg pointerer også, at der bag succesen for redskaberne til RKV ligger et stort arbejde, herunder et tæt samarbejde med enkelte skoler, faglærere mv. Det faglige udvalg oplever dog også, at RKV anvendes meget forskelligt – som også beskrevet tidligere:

Det er min opfattelse, at det foregår ganske uensartet ude i skolesystemet. Vi har skoler, der rent faktisk gør det her ret konsekvent efter loven og gør det glimrende. Såfremt der er folk, der via en RKV får afdækket, at de har nået målene gennem andre uddannelser, så får de rent faktisk et bevis på det. Det kniber lidt, hvis det er delkompetencer, at udskrive delkompetencebeviser. Men atter andre skoler rører ikke ved det, for at sige det rent ud. Og det er trist.

Det er ikke kun på personbefordringsområdet, at RKV foregår uensartet, men det er derimod en generel udfordring for hele uddannelsessystemet, ifølge repræsentanten fra det faglige udvalg.

9 Serviceassistent

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på uddannelsen til serviceassistent. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlig redegørelse fra en skole (TEC – Teknisk Erhvervsskole Center)⁸
- Et telefonbaseret interview med kontaktpersonen for redegørelsen
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det Faglige Udvalg for Serviceassistentuddannelsen

9.1 Standardmerit

9.1.1 Standardmeritter

I bekendtgørelsen er der beskrevet følgende to standardmeritter:

Standardmerit 1: For elever, der har opnået grundforløbsbevis fra indgangen Bygnings- og brugerservice med kompetence til hovedforløbene til ejendomsservicetekniker eller sikkerhedsvagt, tilrettelægger skolen undervisningen, så den kan gennemføres på op til 8 uger.

Standardmerit 2: Personer med mindst 2 års relevant erhvervs erfaring inden for det valgte speciale kan gennemføre uddannelsen til serviceassistent på 1 år, inkl. et suppleringskursus, der træder i stedet for grundforløbet⁹.

⁸ EVA har ikke modtaget skriftlige redegørelser vedrørende uddannelsen til serviceassistent fra AMU Nordjylland, CELF og AARHUS TECH.

⁹ Skoleundervisningen er på 28 uger. Den samlede uddannelse gennemføres med 3 skoleperioder med mellemliggende praktikperioder. Skolen foretager afklaring af elevens praktiske og teoretiske kvalifikationer, så undervisningen kan tilrettelægges efter elevernes forudsætninger og behov, idet eleverne skal nå de fastsatte mål i uddannelsen. Skolen kan i samarbejde med det lokale uddannelsesudvalg dispensere fra betingelsen om 2 års relevant erhvervs erfaring, som er nævnt ovenfor, hvis skolen ud fra en samlet vurdering og efter samråd med eleven og den eventuelle praktikvirksomhed vurderer, at eleven har de fornødne forudsætninger for at gennemføre uddannelsesforløbet.

Tabel 6
Standardmerit på uddannelsen til serviceassistent

		Trin 1 rengøringstekniker	Trin 2: serviceassistent med specialet hospitalsservice eller virksomhedsservice
Ordinært forløb	Varighed	1 år og 6 måneder inkl. grundforløb på 20 uger	6 måneder
	Antal skoleuger på hovedforløb	11 uger	12 uger
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	-	Ca. 1,85 år*
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	-	35 uger (= 43 uger - 8 uger)
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	-	1 år (= 2 år - 1 år)
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	-	15 uger (= 43 uger - 28 uger)

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang merkantil, bilag 2.

Bemærk, at den samlede skoleundervisning på uddannelsens trin 1 og 2 er 20 uger på grundforløbet, 11 uger på trin 1 og 12 uger på trin 2, i alt 43 uger.

** Tilrettelægges uden praktik. De 8 ugers skoleundervisning svarer til ca. 0,15 år. Afkortningen af varigheden er sat lig med differencen mellem de to år, som den ordinære uddannelse varer, og de 0,15 år.*

9.1.2 Meritpraksis

En skolerepræsentant fortæller, at man udover de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter har den meritpraksis, at de giver merit for dokumenterede kvalifikationer i form af fx certifikatkurser som almen fødevarerhygiejne og førstehjælp, hvis ansøgeren ønsker det – som det følgende citat viser, er det dog skolens erfaring, at det sjældent er et ønske blandt ansøgere.

Problemet er bare, at det er to fag, de rigtig gerne vil have. For det er nogle fag, der hele tiden sker fornyelse indenfor, og som det er vigtigt at være ajourførte med hensyn til. Der kommer hele tiden ny viden, fx om, hvordan man giver hjertemassage, og puster man nu en gang eller to gange? Og hvordan er det med hygiejne? Hvad måler man på nu? Sådan nogle ting forandrer sig jo løbende. Så derfor plejer vi at sige, at i princippet kan man søge merit for faget, men de vil faktisk ikke have det. Til gengæld vil de så gerne have merit for eksamen, og så kan vi jo give dem merit for eksamen, men lade dem følge undervisningen.

9.1.3 Brugen af standardmeritter

Kun én skole har bidraget med oplysninger om serviceassistentuddannelsen i undersøgelsen. Skolen har alene erfaringer med standardmerit 2 (meritforløb 1 år) og har i 2013 givet 154 voksen-elever merit i henhold til denne standardmerit. Det er skolens oplevelse, at denne standardmerit er nem at håndtere og fungerer godt.

9.1.4 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Repræsentanten for det faglige udvalg oplever, ligesom skolerepræsentanten, at standardmeritforløbet af 1 års varighed fungerer godt på skolerne, og vurderer, at ca. 80-85 % af aktiviteten på uddannelsen udgøres af meritforløb. Det faglige udvalg valgte fra starten (1998) at udvikle dette standardmeritforløb for de mange erfarne voksne, der arbejder inden for feltet, og som ikke har behov for at tage hele uddannelsen. Et argument for at lave standardiserede meritforløb var at gøre uddannelsens varighed tydelig.

Det er det faglige udvalgs erfaring, at standardiserede forløb har nogle særlige fordele med hensyn til at få de erfarne voksne til at tage uddannelsen. Repræsentanten fra det faglige udvalg siger:

Det er rigtig godt at kunne reklamere med, at du kan få et meritforløb, hvis du kan noget. Det er godt at gå ud og markedsføre, for der er også det ved det, at vi både har nogle arbejdsgivere, der nogle gange er lidt vrangvillige for at sige det lige ud – de siger, om det

nu virkelig kan være nødvendigt [at tage en uddannelse] – og vi har også nogle, der er gode. Men så har vi også nogle medlemmer, der tænker, at nu har jeg arbejdet med rengøring i så og så lang tid, så skulle det nu være nødvendigt. Så er det rigtig godt at kunne markedsføre det på den måde der – altså, at man kan få de her kompetencer på kortere tid, hvis man har noget med i bagagen.

Repræsentanten fra det faglige udvalg beretter dog også, at udvalget til tider er stødt på nogle udfordringer med hensyn til de krav om mindst 2 års relevant erhvervs erfaring, man stiller til voksne, som ønsker at påbegynde standardmeritforløbet. Udfordringerne relaterer sig til det faktum, at selvom de voksne kommer med mindst 2 års erfaring inden for rengøring, så er deres erfaringsgrundlag og kompetencer meget forskellige. Det faglige udvalg erfarer, at nogle voksne kommer med erfaring inden for et meget begrænset område af rengøringsfeltet og ikke har de forudsætninger, det kræver at kunne nå uddannelsens slutmål på 1 år, hvilket har resulteret i, at nogle voksne elever har 'knækket nakken', som repræsentanten fra det faglige udvalg beskriver det. Derfor har det faglige udvalg planer om at skærpe de indgangsforudsætninger, det kræver at tage standardmeritforløbet.

9.2 RKV

Den ene skole, der har bidraget med oplysninger om serviceassistentuddannelsen i undersøgelsen, oplyser, at man har lavet 154 RKV'er for personer på 25 år og derover i 2013, heraf 47 som GVU. Af besvarelsen fremgår det, at ingen af de 154 RKV'er, der er foretaget i 2013, har givet anledning til afkorting af skoledelen på baggrund af individuelt begrundet merit.

RKV giver i højere grad anledning til merit på praktikdelen end på skoledelen. Skolerepræsentanten beretter, at man i forhold til praktikmålene vurderer, om de praktiske mål er nået gennem erhvervs erfaring, og i forlængelse heraf, hvad det kan give af merit for praktikken og afkorting af uddannelsen. Praktikforløbene kan således variere meget, mens varigheden af skoleforløbene normalt ligger fast. Det forklarer en skolerepræsentant på følgende måde:

Nogle gange har vi faktisk været ude for, at vedkommende faktisk godt har kunnet springe over de første ni uger. Jeg tror, jeg har oplevet det tre gange på 16 år. Men ikke desto mindre, så har vi jo nogle, som virkelig er skarpe, og som kan det her fag virkelig godt, selvom de ikke har nogen uddannelse inden for det. Og her siger vi så, at vi vurderer, at måske skal du læse op på nogle ting, men ellers kan de godt hele modul 1. Problemet er bare fagsproget. Det er typisk fagsproget, som de skal kunne, når de går til eksamen. Men de har ikke noget fagsprog og kalder det alle mulige andre ting end det, det hedder (...) Så kan de jo få travlt med at skulle læse op på nogle ting, men det kan vi så vurdere, at det ville de godt kunne klare. Men de synes, det er hårdt ikke at være med de første ni uger. Og så er der også hele den sociale ting, som også ligger i, at det her er et fag, hvor man er meget ensom, og hvor man er meget alene. Så de har brug for den sociale kontakt, og det netværk, det er, at komme på skolebænken. Og der kan man godt mærke, at hvis man kommer ind sent, så er man ikke helt en del af den gruppe på samme måde. Så det der med, at det også er et hold, der følges, det er vigtigt. De laver Facebook-grupper, de får et socialt netværk, de hjælper hinanden med arbejde og tusind ting. Det er i virkeligheden uvurderligt i forhold til, at det er nogle mennesker, som normalt bare går rundt for sig selv. Så får de lige pludselig kollegaer, som måske er på andre arbejdspladser, men som laver det samme, som de selv gør.

Den meget begrænsede afkorting af skoleforløbene begrundes således dels med behovet for, at eleverne skal have et præcist fagsprog, dels med sociale behov for at være en del af et hold. Hertil kommer mere logistiske forhold: Som skolerepræsentanten tilføjer, er det muligt at se på delkompetencer på trin 1 og på baggrund af ansøgerens erhvervs erfaring give merit for x antal timer, men det ville blot give huller i uddannelsen og derfor ikke en reel afkorting på grund af måden, undervisningen er organiseret på. Det er desuden en måde at give merit på, som skolen oplever, at arbejdsgiverne ikke påskønner. Skolerepræsentanten forklarer:

Problemet er, at arbejdsgiveren jo har en vikar inde, når den fastansatte er væk. Så hvis man nu siger, at det var en ledig, der var i jobrotation fra et jobcenter. Så kan man jo ikke sende den ledige tilbage til jobcenteret de fire timer hver onsdag, hvor den faste så kommer tilbage, fordi hun har fået merit i et eller andet fag (...) Det ville give nogle huller, og det ville give nogle meget irriterede arbejdsgivere, som ikke kan forstå, hvorfor vi ikke bare kan holde eleven på skolen i den periode, der er aftalt, for der betaler de jo for en vikar (...) Så derfor er der rigtig mange arbejdsgivere, der siger, at de der fem timer, hvor du i princippet godt kan få merit – eller femten eller tyve timer – der bliver du bare på skolen og laver gruppearbejde, for vi vil ikke se dig her, for vi betaler løn til en anden.

Er ansøgeren derimod ledig, oplever skolen ikke det samme problem, da ansøgeren fx kan bruge merittiden på at søge arbejde.

9.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Den første henvendelse kommer normalt enten fra jobcenter, en virksomhed eller en enkeltperson, og alt efter hvem der henvender sig, igangsættes processen forskelligt. Det gælder fx for ledige, at de starter ud med at have en samtale med en vejleder. Vejlederen skal fungere som en slags 'sluse', som skolen beskriver det, med hensyn til, om det er realistisk for ansøgeren at påbegynde uddannelsen, ligesom de formelle ting såsom alder, skolekundskaber og erhvervs erfaring afklares. For fx ansatte i en virksomhed gælder det typisk, at en konsulent fra skolen tager ud på virksomheden og afholder den indledende samtale med ansøgeren. Her kan selve kompetencevurderingen også foregå, men ansøgeren kan også blive indkaldt til et afklaringsforløb på skolen.

Selve realkompetencevurderingen varetages af enten en faglærer eller en konsulent, der tidligere har været faglærer, og har normalt form af en samtale, evt. suppleret med tests eller praktisk afprøvning. Skolen har også gode erfaringer med både at afklare ansøgeren med hensyn til uddannelsen og at give ansøgeren et AMU-kursus i løbet af afklaringsforløbet. Som en del af afklaringsforløbet samarbejder skolen også med VUC, som screener i dansk. Hele RKV-processen tager typisk op til 3 dage.

9.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til serviceassistent, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Samtale
- Tjeklister
- Tests
- Praktisk afprøvning

RKV finder normalt sted i form af en samtale, hvor konsulent interviewe ansøgeren i forhold til de faglige mål for uddannelsen og evt. gennemfører en supplerende test. En skolerepræsentant siger om disse samtaler: "(...) her kan jeg lynhurtigt finde ud af, om de har erfaring med pH-værdier, om de kan genkende forskellige overflader, og om de ved, hvad en APV er. Det kan jeg lynhurtigt teste."

Til at teste ansøgeren kan konsulent bruge tjeklister udarbejdet af en faglærer. Skemaet består af en række faglige spørgsmål, der kan bruges til at teste, om ansøgeren har et fagsprog, eksempelvis om vedkommende ved, hvad mikrofiber er, og hvor man starter, når man skal støvsuge et rum. Som det fremgår af citatet nedenfor, så bliver ansøgeren typisk bedt om selv at udfylde skemaet.

I første omgang bare for at se, om de overhovedet kan skrive, beder vi dem om selv at udfylde det. Og allerede der finder man så ud af, om vedkommende måske faktisk er ordblind, hvis det er en, der ikke har fortalt det. Eller måske en, som ikke kan skrive, men som taler og læser udmærket, men bare aldrig har brugt skriftsproget. Dem møder vi rigtig mange af. Og allerede der har vi jo så balladen, og så hjælper vi så. Hvis de ikke kan skrive eller synes, det er rigtig svært, så bliver de interviewet i stedet, og vi læser spørgsmålene op. Så man kan sige, at der er både en skriftlig og en interviewmæssig del.

Skemaet har således de fordele, ifølge skolerepræsentanten, at det kan afklare både skriftlighed og faglighed hos ansøgeren. Konsulenten har også mulighed for at gennemføre en elektronisk faglig test, ligesom konsulenten kan indkalde en faglærer, som kan gennemføre praktiske og teoretiske prøver i værkstederne, hvis der er tvivl om ansøgerens kompetencer i forhold til nogle specifikke faglige mål.

Skolerepræsentanten fremhæver den praktiske afprøvning som et godt vurderingsredskab, der kan supplere de andre redskaber. Her kan ansøgeren vise sin kunnen, og faglæreren kan spørge ind til den opgave, ansøgeren løser, fx hvad man skal være opmærksom på ved rengøring af forskellige overflader, og hvilke metoder der findes til at vise, at der er gjort rent. Ansøgeren har mulighed for at demonstrere sine kompetencer og færdigheder i praksislignende omgivelser, hvilket skolerepræsentanten erfarer, er en fordel for især de sprogligt svage.

Eksempel på RKV inden for serviceassistentuddannelsen, som en skole fremhæver som vellykket

IKV + AMU-forløb, hvor eleverne i løbet af 5 dage både afklares i forhold til uddannelsen og får et AMU-kursus i løbet af afklaringsforløbet. Formålet er, at eleverne vurderes i en arbejdsproces uden at opleve det som en test og samtidig får et AMU-bevis samt et kompetencebevis med fra forløbet.

Faglæreren underviser og vurderer den enkelte elev. Konsulenten udarbejder i samarbejde med faglæreren efterfølgende en uddannelsesplan, som gennemgås med eleven.

Praktisk afprøvning og elektronisk/skriftlig og mundtlig test bruges som redskaber, og en afsluttende praktisk prøve udgør vurderingsgrundlaget.

9.2.3 Perspektiver på brugen af RKV

Det er både skolerepræsentantens og repræsentanten fra det faglige udvalgs oplevelse, at RKV, herunder brugen af vurderingsredskaber, praktiseres forskelligt på skolerne, og at der derfor mangler et mere standardiseret vurderingsmateriale på landsplan for uddannelsen.

Det er et arbejde, det faglige udvalg har ønske om at påbegynde i nærmeste fremtid. Det faglige udvalg har intentioner om at skærpe kravene til den faglige vurdering og udvikle – sammen med faglærerne – et testredskab, som kan afdække bredden af ansøgerens erfaringer. Testredskabet skal også være med til at sikre, at ansøgeren har en vis bredde af kompetencer til at kunne påbegynde meritforløbet på 1 år, og dermed løse udfordringen med, at ansøgerne kommer med vidt forskellige erfaringsgrundlag og kompetencer, til trods for at de kan dokumentere mindst 2 års erhvervs erfaring.

En udfordring, det faglige udvalg også har fokus på, er ansøgere af anden etnisk herkomst, som ikke har de tilstrækkelige danskundskaber til at kunne gennemføre uddannelsen. Kravene er allerede blevet skærpet, og skolerne er blevet bedre til at visitere med hensyn til dansk, men der er stadig den udfordring, at der kan være en diskrepans mellem, hvilke krav arbejdsgiverne mener, man kan stille til danskundskaber, og hvilke krav uddannelsen stiller. Det kan skabe konflikter, når skolerne vurderer, der er ansøgere, som skal opkvalificeres i fx læsning og skrivning på dansk (FVU-læsning), før de begynder på selve uddannelsen.

10 Social- og sundhedsuddannelsen

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på social- og sundhedsuddannelsen. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra fem skoler (SOSU Fyn, SOSU Syd, SOPU, SOSU C og SOSU Nord)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (SOSU C)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det Faglige Udvalg for Social- og Sundhedsuddannelsen

10.1 Standardmerit

10.1.1 Standardmeritter

I bekendtgørelsen er der beskrevet følgende fem standardmeritter for uddannelsen:

Standardmerit 1: Elever, der har mindst 1 års uddannelse eller 1 års arbejds erfaring, der er erhvervet efter undervisningspligtens ophør efter folkeskoleloven, eller har anden relevant erfaring, der svarer til ovennævnte kvalifikationer, herunder kvalifikationer erhvervet i udlandet, har adgang til optagelse på hovedforløbet til social- og sundhedsuddannelsen uden forud erhvervet grundforløbsbevis.

Standardmerit 2: Elever, der har gennemført trin 1, social- og sundhedshjælper, eller har tilsvarende kvalifikationer erhvervet gennem uddannelse eller arbejds erfaring eller en kombination heraf af mindst 1 år og 2 måneders varighed, eller der har kvalifikationer erhvervet i udlandet, der svarer til ovennævnte kvalifikationer, har adgang til optagelse på hovedforløbet trin 2, social- og sundhedsassistent.

Standardmerit 3: Elever, der har gennemført grundforløbet fra indgangen sundhed, omsorg og pædagogik med kompetence til hovedforløbene til den pædagogiske assistentuddannelse, hospitalsteknisk assistent eller tandklinikassistent har adgang til hovedforløbet uden supplering.

Standardmerit 4: Elever med minimum 1 års erfaring fra området (hjemmeplejen eller plejehjem) vil kunne få afkortet praktikuddannelsen med normalt 50 %.

Standardmerit 5: Elever med minimum 2 års erfaring fra området (hjemmeplejen eller plejehjem) vil kunne få afkortet praktikuddannelsen med minimum 95 %.

Tabel 7
Standardmeritter på social- og sundhedsuddannelsen

		Uddannelsens trin 1, social- og sundhedshjælper	Uddannelsens trin 2, social- og sundhedsassistent
Ordinært forløb	Varighed	1 år og 7 måneder, inkl. grundforløb på 20 uger	1 år og 8 måneder.
	Antal skoleuger på hovedforløb	24 uger	32 uger
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	Grundforløb på 20 uger	Grundforløb på 20 uger
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	-	1 år og 7 måneder (= trin 1)
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	-	Afkortning af 24 uger på trin 1
Standardmerit 3	Afkortning af varighed	Grundforløb på 20 uger	Grundforløb på 20 uger
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 4	Afkortning af varighed	-	Grundforløb plus normalt halvdelen af praktikforløb (20 uger + 37 uger = 57 uger)
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	-	Ingen afkortning
Standardmerit 5	Afkortning af varighed	-	Grundforløb plus minimum 95 % af praktikforløb (20 uger + 70 uger = 90 uger)
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	-	Ingen afkortning

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang sundhed, omsorg og pædagogik, bilag 3

Bemærk, at den samlede skoleundervisning på uddannelsens trin 1 og 2 er 20 uger på grundforløbet, 24 uger på trin 1 og 32 uger på trin 2, i alt 76 uger. Varigheden af praktikuddannelsen er ca. 32 uger på trin 1 og ca. 42 uger på trin 2, i alt 74 uger.

Hertil kommer en standardmerit (nedenfor angivet som standardmerit nr.6), de følger af meritbekendtgørelsen og som omfatter elever, som allerede har bestået grundfag på samme eller højere niveau (dokumenteret formelle kompetencer), der gives merit for tilsvarende grundfag.

Dog er der eksempler på, at nogle skoler i forhold til bestemte grundfag kun godskrives i forhold til den afsluttende prøve/eksamen og ikke selve undervisningen. I undersøgelsen har dette været tilfældet i naturfag på én skole og i naturfag og engelsk på en anden skole¹⁰.

10.1.2 Meritpraksis

Undersøgelsen har desuden identificeret følgende former for meritpraksisser, der ikke fremgår af bekendtgørelsen.

Meritpraksis 1: elever med mere end 1 års relevant erhvervs erfaring

Elever med mere end 1 års relevant erhvervs erfaring gives afkortning af praktikken på trin 1 (21½ uges praktik i stedet for 32 uger, det vil sige 10½ uges afkortning).

¹⁰ Undervisningsministeriet har påpeget, at en praksis med at give eleven merit for eksamen, men ikke for undervisningen, kun er mulig i det omfang, at undervisningen i et grundfag er integreret i andre fag på en sådan måde, at undervisningen ikke kan udskilles jf. bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) § 54, stk. 3 og meritbekendtgørelsen § 3, stk. 5.

Meritpraksis 2: elever, der har gennemført moduler på sygeplejerskeuddannelsen

Elever, der har gennemført moduler på sygeplejerskeuddannelsen, gives merit. Det faglige udvalg har udarbejdet en vejledning, men der er tale om en national ordning, hvor den enkelte skole må foretage en individuel vurdering.

10.1.3 Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser

Nedenfor gives en oversigt over brugen af hhv. de seks bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter og de to øvrige meritpraksisser, som sosu-skolerne, der deltager i undersøgelsen, har gjort brug af.

Standardmerit 1: elever, der har mindst 1 års uddannelse eller 1 års arbejdserfaring

Det fremgår af skemaerne, skolerepræsentanterne har udfyldt, at en stor andel af eleverne får merit for grundforløbet i henhold til denne merit. To af de deltagende skoler beskriver omfanget, og på én skole er det ca. 518 elever i 2013 (dog nogle under 25 år), og på den anden skole er det "næsten alle vores elever over 25 år". Det er skolerepræsentanternes vurdering, at denne standardmerit fungerer særligt godt, fx at den er nem at administrere, fordi kriterierne er klare.

Standardmerit 2: elever, der har gennemført trin 1

På én af de deltagende skoler er ca. 63 elever (ud af 330) optaget direkte på uddannelsens trin 2 (dog få elever under 25 år). Det er den deltagende skolerepræsentants vurdering, at denne standardmerit fungerer særdeles godt – det er dog skolens erfaring, at det er hensigtsmæssigt at give denne standardmerit til ansøgere, som har både teoretiske og praktiske erfaringer svarende til en social- og sundhedshjælperuddannelse.

Om standardmeritterne 3, 4 og 5:

Undersøgelsen giver ikke grundlag for at belyse brugen af disse tre bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter.

Standardmerit 6: elever, som allerede har bestået grundfag på samme eller højere niveau

På en skole giver man kun giver godskrivning for eksamen i naturfag, men ikke for selve undervisningen, fordi skolen vurderer, at faget på uddannelsen er anderledes end det fag, eleverne har haft andetsteds.

På en af de deltagende skoler giver dansk og engelsk (skolen har ikke adskilt fagene i besvarelsen) anledning til ca. 5 ugers afkortning af hovedforløb på trin 1 (ca. 145 elever i 2013) og ca. 3 ugers afkortning af hovedforløb på trin 2 (ca. 29 elever i 2013). Desuden samler skolen voksne eleverne, der får merit for dansk og engelsk, i hold, således at de får et fælles forløb. Ifølge skolerepræsentanten har det den fordel, at eleverne har samme profil og ens forudsætninger på grund af deres (fælles teoretiske) baggrund.

På en anden af de deltagende skoler giver dansk anledning til 4 ugers afkortning af hovedforløb på trin 2 (dog er det kun på én ud af tre af skolens afdelinger, at denne afkortning gives).

Skolerepræsentanterne vurderer, at denne standardmerit fungerer godt. Dog kan der på den ene skole være visse udfordringer med hensyn til, at denne merit kun giver anledning til afkortning på én af tre afdelinger, og de øvrige fag kun giver godskrivning af prøve/eksamen.

Meritpraksis 1: elever med mere end 1 års relevant erhvervs erfaring

På den deltagende skole, som anvender denne meritpraksis, har ca. 103 elever fået merit i henhold til denne meritpraksis (dog heraf få under 25 år). Det er en merit, der gives efter individuel vurdering – det vil sige, det er ansættende virksomhed, der vurderer, om ansøger vil være i stand til at nå målene på nedsat tid. Det er den deltagende skolerepræsentants vurdering, at denne meritpraksis fungerer særdeles godt.

Meritpraksis 2: elever, der har gennemført moduler på sygeplejerskeuddannelsen

En skolerepræsentant beretter, det er en god hjælp, at der er en vejledning til elever, der har gennemført moduler på sygeplejerskeuddannelsen, fordi det letter arbejdsgangen. Hhv. 2 elever og ca. 5 elever har fået merit i henhold til denne meritpraksis blandt de deltagende skoler. Det er

de deltagende skolars vurdering, at denne meritpraksis fungerer godt, og at det er et godt alternativ/supplement inden for feltet – en skolerepræsentant beskriver dog, at det kan være en udfordring for den tidligere sygeplejerskestuderende at håndtere skiftet fra et højere fagligt niveau til et lavere, herunder det personlige krav om at skulle udvikle en ny fagidentitet og enten afvikle kompetencer eller bruge dem i en ny kontekst, det tager vejledningen ikke højde for, ifølge repræsentanten. Her prøver skolen at have et tæt samarbejde mellem praktik og skole.

10.1.4 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det faglige udvalg har udviklet standardmeritter med hensyn til praksiserfaringer, det vil sige erfaringer fra praksis – ikke med hensyn til teori. Ifølge repræsentanten fra det faglige udvalg er den primære årsag til det, at det faglige udvalg har til opgave at reducere i praktikdelen, hvorimod skolen har til opgave at reducere i skoledelen.

Der er dog den undtagelse, at det faglige udvalg har udviklet en vejledning til meritpraksis på skoledelen for personer, der har påbegyndt – men opgivet – pædagoguddannelsen eller sygeplejerskeuddannelsen (som også tidligere nævnt), og som ønsker at tage social- og sundhedsuddannelsen. Repræsentanten fra det faglige udvalg vurderer – ligesom skolerepræsentanterne – at denne meritpraksis fungerer godt, og vedkommende har kendskab til, at også personer fra andre uddannelser, fx læreruddannelsen, er interesseret i en lignende meritpraksisordning.

Det faglige udvalg har planer om at udvikle nye standardmeritter, mere præcist overvejer det at kigge nærmere på, om der er AMU-kurser, det kan samle i pakker og skrive sammen til en form for standardmerit.

Det er repræsentantens vurdering, at standardmerit fungerer forskelligt på skolerne, og at skolerne er glade for GVU-modellen i kraft af den praksiserfaring, voksnelever ofte har. Ligeledes er det repræsentantens vurdering, at skolerne er tilbøjelige til at give ansøgerne hele skoleforløbet, hvilket repræsentanten i nogen grad kan se behovet for.

10.2 RKV

På tre af de fem deltagende skoler er en stor andel af de RKV'er, de lavede i 2013, i forbindelse med GVU (hhv. 67 ud af 67, 26 ud af 26 og 34 ud af 45). På de to resterende skoler er ingen RKV som GVU.

RKV giver kun i mindre grad anledning til afkortning af skoledelen på social- og sundhedsuddannelsen – derimod giver RKV i højere grad anledning til afkortning af praktikken. Der er dog eksempler på, at personer, der har fået lavet en RKV, har fået afkortet skoledelen – men på kun to af de deltagende skoler (hhv. 26 personer og 1 person) har personer fået afkortet skoledelen udover standardmerit, altså på baggrund af individuelt begrundet merit. For den ene skoles vedkommende var det et RKV-forløb særligt tilrettelagt for 26 plejehjemsassistenter, som ønskede en GVU til social- og sundhedsassistentuddannelsen.

Størstedelen af eleverne på uddannelsen er voksne, som ofte kommer med praksiserfaring og kompetencer erhvervet i forbindelse med job. Erfaring og realkompetence inden for pleje- og omsorgsområdet kan give anledning til afkortning af praktikken, fx på baggrund af dokumenteret erhvervs erfaring, herunder ansøgerens nærmeste/tidligere leders vurdering af ansøgerens realkompetencer.

10.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Den første henvendelse kommer fra enten ansøgeren selv, arbejdsgiver eller sagsbehandler/jobkonsulent i kommunen eller a-kasse. Her er det fx en uddannelsesvejleder, der i en samtale med personen, som henvender sig, afdækker ønsker og behov samt vejleder om fx muligheder i uddannelsen, adgangskrav, ansøgning, motivation, betaling, forsørgelse mv.

Skolerepræsentanterne beskriver med forskellig detaljeringsgrad processen herefter, det vil sige, fra de modtager en ansøgning, til RKV er lavet – alligevel giver beskrivelserne et overordnet billede af, at der er meget forskellig praksis for RKV på de deltagende skoler. På nogle skoler foregår

kontakten mellem skole og ansøger primært skriftligt/telefonisk, hvor der på andre skoler ydermere er procedurer for at gennemføre én eller flere samtaler/møder af forskellig varighed, hvor ansøgeren møder personligt op. Det kan være både individuelle samtaler og gruppesamtaler og -møder.

Eksemplerne herunder giver et indblik i den forskelligartede praksis, der udfolder sig på de deltagende skoler.

Eksempler på, hvordan RKV-processen tilrettelægges på skolerne

- 1 Når skolen har modtaget ansøgning, indkaldes kvalificerede ansøgere til en gruppesamtale med en vejleder. Samtalen indgår som forberedelse til RKV, ligesom den skal give vejlederne et indblik i ansøgernes læringskompetencer. Skolerepræsentanten beskriver, at ansøgerne ofte har mange spørgsmål, som de med fordel kan få afklaring på inden RKV. Herefter indkalder skolen ansøgerne til én uges RKV. RKV foregår som 'simuleret virkelighed' på skolen i værksteder med fx køkken, seng, sofa, bolde, spil, klæd ud-tøj og diverse rekvisitter. Gennem forskellige former for rollespilsøvelser og aktiviteter er det hensigten, at ansøgerne skal vise og blive bevidste om, hvad de kan, det vil sige udtrykke deres kompetencer på forskellig vis inden for uddannelsesområdet og i forhold til uddannelsens mål. Forud for RKV'en har ansøgerne fået udleveret kompetencemålene. Undervejs i forløbet spørger underviserne ind til aktiviteterne for at afklare omfanget af og niveauet af ansøgernes kompetencer, og til dette arbejde anvender underviserne et skema, hvoraf kompetencemål for uddannelsen fremgår.
- 2 Ansøgningen, skolen modtager fra ansøger, overdrages til udviklingskonsulenterne, som screener ansøgningen med hensyn til kompetencer, der kan give godskrivning eller merit – det er oftest med henblik på standardmerit i grundfag og RKV med hensyn til praktik. Ansøgeren vil i nogle tilfælde blive indkaldt til et møde, hvor relevant dokumentation indhentes, hvis det ikke er vedlagt ansøgningen i tilstrækkelig grad. Herefter foregår der en dialog mellem skolen og ansøgeren – og nogle gange mellem skolen og ansøgerens nuværende eller tidligere ansættelsessted – med henblik på vurdering af opnåelse af praktikmål.
- 3 I ansøgningen til uddannelsen, som skolen har modtaget, angiver ansøgeren, hvorvidt pågældende ønsker at ansøge om merit for praktik på trin 1. Ansøgeren vedlægger evt. dokumentation for relevant erhvervs erfaring. Kvalificerede ansøgere får herefter tilsendt et ansøgningsskema – nogle ansøgere får det udleveret ved en samtale, som skolen indkalder ansøgeren til, hvis skolen ikke har den fornødne dokumentation for erhvervs erfaring. Ansøgningsskemaet skal ansøgerens nærmeste leder udfylde med en vurdering af ansøgerens kompetencer. På baggrund af dette skema vurderer skolen og praktikken, fx kommunen, i fællesskab, om ansøgeren er berettiget til merit for praktik på uddannelsen.

10.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Samlet set anvender de skoler, der har deltaget i undersøgelsen med hensyn til social- og sundhedsuddannelsen, følgende redskaber i vurderingsprocessen:

- Individuelle samtaler
- Gruppesamtaler
- Dokumentation for uddannelsesbaggrund, erhvervs erfaring m.m.
- Praktiske øvelser og aktiviteter
- Tjeklister i forhold til kompetencemål
- Skemaer til selvevalueringer mv.

Skolerne indleder typisk processen med individuelle samtaler eller gruppesamtaler, kombineret med at ansøgeren har udfyldt et ansøgningsskema og evt. afleveret forskellige former for dokumentation. Disse redskaber kan på forskellig vis følges op med brug af andre vurderingsredskaber.

De to skolerepræsentanter, som i deres besvarelser har angivet, hvilket redskab de finder særligt anvendeligt, har fremhævet hver deres redskab. Den ene skolerepræsentant fremhæver rollespiløvelser og aktiviteter, der simulerer virkeligheden, det vil sige virkeligheds- og praksisnære situationer fra en arbejdsplads (jf. førnævnte eksempel 1). Den anden skolerepræsentant fremhæver brug af skemaer – som tidligere leder har udfyldt – til ansøgning om merit for praktik (jf. førnævnte eksempel 3).

Det første eksempel på et særligt anvendeligt redskab, praktiske øvelser og aktiviteter (jf. førnævnte eksempel 1) er fx et simuleret personalemøde, hvor deltagerne kan bidrage til dagsorden og diskutere pædagogiske temaer, arbejdsmiljøtemaer og lignende. Deltagerne byder skiftevis ind med aktiviteter, de ønsker at vise, at de mestrer – enten individuelt eller i grupper – ved at skrive dem op på en tavle. Aktiviteterne kan vare fra 5 minutter til 1-2 timer, alt efter om det er en individuel aktivitet eller en gruppeaktivitet. Undervejs i forløbet er det underviserens opgave at spørge ind til aktiviteterne for at afklare kompetencernes omfang og niveau – og ligeledes kan underviseren opfordre deltagere til at vise en aktivitet, hvis underviseren fornemmer, der er et område, deltageren har kompetencer indenfor, som endnu ikke er kommet til udtryk.

Ifølge skolerepræsentanten er en vigtig pointe, at deltagerne forud for forløbet får udleveret et skema (en tjekliste) med de kompetencemål, som de skal afklares i forhold til – et skema, som underviseren også anvender som tjekliste under aktiviteterne. Hermed har deltagerne indblik i, hvilke kompetencemål der er for uddannelsen.

Ifølge skolerepræsentanten, som fremhæver dette redskab, har redskabet de fordele, at det aktiverer og medinddrager ansøgeren samt gør situationen genkendelig og praksisnær. Derudover har ansøgeren også mulighed for at vise, hvad han/hun mestrer, fremfor kun at gengive det i en mundtlig fremstilling, det vil sige, ansøgerne har mulighed for at udtrykke kompetencer på forskellig vis. Endelig fremhæver skolerepræsentanten også, at det skaber en god stemning og et godt fællesskab, herunder også en positiv indstilling til at skulle påbegynde uddannelse, i kraft af den anerkendelse, ansøgeren får gennem aktiviteterne. Skolerepræsentanten beskriver, at ulemper ved redskabet er, at det kan være udfordrende for dem, som ikke umiddelbart kan lide at være i fokus, hvilket betyder, de ikke får vist alt det, de kan. Det er dog skolens erfaring, at de fleste deltagere i aktiviteterne bliver mere og mere modige, fordi de erfarer, at de ikke bliver udstillet for det, de ikke kan, men tværtimod anerkendt for det, de kan.

Det andet redskab, som en skolerepræsentant fremhæver, er brug af skemaer – som tidligere leder har udfyldt – til ansøgning om merit for praktik (jf. førnævnte eksempel 3). På baggrund af det udfyldte skema vurderer skole og praktiksted i fællesskab, om ansøgeren er berettiget til merit for praktik på uddannelsen, hvilket typisk tager ca. 1 time at vurdere og afgøre. Skolerepræsentanten beskriver, at fordelene ved dette redskab er, at ansøgeren bliver vurderet direkte af en leder i praksis – en leder, som skolen formoder kender ansøgerens reelle kompetencer godt. Redskabet har dog omvendt også den ulempe, ifølge skolerepræsentanten, at lederens vurdering kan være subjektiv, ligesom det er forskelligt fra ansøgning til ansøgning, hvor mange ressourcer lederen bruger på at udfylde skemaet. Endelig kan det for nogle ansøgere være svært overhovedet at få skemaet udfyldt, hvis ansøgeren fx er ledig eller har et dårligt forhold til lederen.

Eksempel på RKV inden for social- og sundhedsuddannelsen, som en skole fremhæver som vellykket

Vurderingen er foretaget på baggrund af kompetencer erhvervet fra en ikke gennemført sygeplejerskeuddannelse sammenholdt med vejledningen fra PASS, "Vejledning for godskrivning i social- og sundhedsuddannelsen – for sygeplejestuderende". Processen blev påbegyndt i uddannelsesvejledningen med modtagelse af en ansøgning til uddannelsen med dokumentation for

- Skolegang og uddannelsesbaggrund
- Anden/tidligere uddannelse indenfor sundhed, omsorg og pædagogik
- Arbejds erfaring
- Begrundelse for valg af uddannelse, herunder lyst og interesse, motivation og social forståelse

Den personlige samtale har været en del af grundlaget for vurderingen, sammenholdt med de formelle kompetencer, der er erhvervet gennem en ikke gennemført sygeplejerskeuddannelse. I denne vurdering har det ført til en betydelig anerkendelse af kompetencer med en væsentlig afkortning i social- og sundhedsuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen, trin 2. Den reelle uddannelsesetid er ca. 12 ugers teori og 15 ugers praktik indenfor det primære kommunale område.

Der er sket en godskrivning for

- Grundforløb
- Social- og sundhedshjælperuddannelsen
- Det somatiske område af uddannelsen i social- og sundhedsassistentuddannelsen
- Det psykiatriske område af uddannelsen i social- og sundhedsassistentuddannelsen

På den teoretiske del af social- og sundhedsassistentuddannelsen er der en godskrivning for

- Grundfagene dansk, naturfag og engelsk
- Valgfag og valgfri specialefag
- Sundheds- og sygeplejefag
- Medicinske fag
- Social- og samfundsfag
- Pædagogik med psykologi

10.2.3 Perspektiver på RKV

Det faglige udvalg er vel vidende om, at skolerne dels praktiserer RKV forskelligt, dels kun i meget begrænset omfang giver merit for skoledelen. Med hensyn til sidstnævnte siger repræsentanten således:

Vi kan godt en gang imellem som fagligt udvalg tænke, at det er da utroligt, så lange skoleforløb der kommer ud af det, og at der måske er en lille smule med penge der også. Men omvendt skal det også holdes op mod den faglige ansvarlighed, de har, overfor, at når man skal udskrive det uddannelsesbevis til sidst, så skal det også være ordentligt.

I forlængelse heraf er det skolerepræsentanternes erfaring, at modulopbygningen af uddannelsen – det vil sige uddannelsens praksisnære og projektorienterede undervisning tilrettelagt i moduler, hvor fag og mål er sammenkoblet – vanskeliggør merit for og afkortning af skoledelen, fordi de ikke oplever, at det giver mening. En skolerepræsentant siger fx: "I forhold til de uddannelser, vi har, der skal det give mening. Al undervisning skal hænge sammen – det er jo en integreret uddannelse. Vi vil gerne give flere meritter, men det skal give mening for den enkelte."

Ansøgere får i nogle tilfælde godskrevet eksamen, selvom de bliver bedt om at følge undervisningen, fx i naturfag, som tidligere nævnt¹¹. Et yderligere argument for denne praksis, som frem-

¹¹ Undervisningsministeriet har påpeget, at en praksis med at give eleven merit for eksamen, men ikke for undervisningen, kun er mulig i det omfang, at undervisningen i et grundfag er integreret i andre fag på en sådan måde, at undervisningen ikke kan udskilles jf. bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser (hovedbekendtgørelsen) § 54, stk. 3 og meritbekendtgørelsen § 3, stk. 5.

føres af en skolerepræsentant er, at ansøgerne og virksomhederne ofte slet ikke ønsker skoledelen afkortet.

Repræsentanten for det faglige udvalg erfarer, at skolerne arbejder på at udvikle en god RKV-praksis: "Jeg synes, det er noget, skolerne øver sig meget på" – og beretter i forlængelse heraf, at når det er svært at finde en praksis for RKV og afkortning på skolerne, relaterer det sig også til dilemmaet omkring og sammenhængen mellem afkortning af skoledelen, den faglige stolthed og kvaliteten af uddannelsen.

Ifølge repræsentanter fra de deltagende skoler mangler der dels redskaber til at afklare ansøgers realkompetencer, dels redskaber til at "oversætte" uddannelsens kompetencemål, således at det er nemmere at afklare, hvilke mål/delmål ansøgeren har nået. I kraft af at nogle skoler har udviklet anvendelige redskaber til brug i forbindelse med RKV – fx skolen i denne undersøgelse, som har udarbejdet blandt andet en tjekliste og øvelser mv. – efterlyser skolerepræsentanter, der ikke er så langt i processen, videndeling og erfaringsudveksling herom.

11 Træfagenes byggeuddannelse

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV inden for træfagenes byggeuddannelse. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra tre skoler (CELLF, EUC Nordvestsjælland og EUC Syd)¹²
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (EUC Nordvestsjælland)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse

11.1 Standardmerit

Der findes ikke nogen bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter inden for træfagenes byggeuddannelse (bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygge og anlæg, bilag 14) og der er ikke i undersøgelsen identificeret nogen meritpraksis i øvrigt inden for træfagenes byggeuddannelse.

11.1.1 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Det faglige udvalg har udviklet en meritpraksis med hensyn til praktikdelen på hovedforløbet, der fremgår af Uddannelsesordningen for uddannelsen til Træfagenes Byggeuddannelse. Den går ud på, at voksne med tilstrækkelig og relevant erhvervs erfaring kan indgå en uddannelsesaftale med en afkortning af hovedforløbets uddannelsestid (praktikdelen) med 6 måneder, når ét af følgende krav er opfyldt:

- 1 Har gennemført et andet speciale inden for Træfagenes Byggeuddannelse.
- 2 Har gennemført uddannelsen som byggemontagetekniker.
- 3 Har gennemført en af erhvervsuddannelserne i bygge- og anlægsindgangen eller som elektriker og har mindst 18 måneders erhvervs erfaring fra beskæftigelse på byggepladser, evt. som elev.
- 4 Har mindst 24 måneders erhvervs erfaring med beskæftigelse på byggepladser eller i træ- og møbelindustriens produktionsled, som tillært eller fra en afbrudt uddannelse.

Det faglige udvalg tager stilling til afkortningen på baggrund af en dokumenteret ansøgning samt evt. en indstilling fra praktikvirksomheden. Desuden kan det faglige udvalg afkorte uddannelsestiden med mere end 6 måneder for ansøgere med længere byggepladserfaring, ligesom det kan dispensere fra kravet om relevant erhvervs erfaring, hvis udvalget i samråd med skolen, praktikvirksomheden og eleven skønner, at ansøgeren har de fornødne kvalifikationer og kompetencer til at gennemføre uddannelsen inden for en afkortet uddannelsestid.¹³

Ifølge repræsentanten for det faglige udvalg havde udvalget ca. 30 ansøgninger om afkortning af praktikdelen sidste år, og holdt op imod de ca. 1200 elever, som bliver færdige hvert år, er det en forholdsvis lille andel, der ansøger.

¹² EVA har ikke modtaget skriftlige redegørelser vedrørende træfagenes byggeuddannelser fra Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle og ARHUS TECH.

¹³ Uddannelsesordning for uddannelsen til Træfagenes Byggeuddannelse udstedt af Det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse, 12. juni 2008.

11.2 RKV

To af de tre skoler, der har bidraget med oplysninger om træfagenes byggeuddannelse i undersøgelsen, har lavet RKV for personer på 25 år og derover i 2013 – dog i et meget begrænset omfang. Skolerne har lavet hhv. 1 og 3 RKV'er, alle som GVU. Af disse RKV'er fik tre ud af fire afkortet skoledelen af deres uddannelse.

En skolerepræsentant beretter, at grunden til det lille antal realkompetencevurderinger kan være, at der dels er færre ufaglærte tømrere end fx struktører og tagdækkere, hvor der er en større RKV-aktivitet, dels er nogle, der efter en indledende samtale med koordinatoren om mulighederne for RKV på skolen ikke får lavet en RKV.

En skolerepræsentant fortæller, at de personer, som skolen realkompetencevurderer, ofte har erhvervet sig kompetencer i vægbeklædning og gulvbelægning som ufaglærte tømrere, og at det derfor typisk er de fag, der giver anledning til afkortning af uddannelsen – i modsætning til de mere tekniske fag. Det fremgår af følgende citat.

Netop for tømrere ligger hovedforløbene sådan, at man har de fag, der hedder udvendig vægbeklædning og gulvbelægning. Dem har man på ét hovedforløb. Og det er typisk sådan noget, de kan, når de har arbejdet i faget uden at have en uddannelse. Hvorimod de meget tømrerfagspecifikke ting, som tagsammenskræinger, det kan man faktisk kun, hvis man har en tømreruddannelse. Så dem har jeg ikke oplevet, at der var nogen, der skulle have merit for. Når man spørger ind til det, så må de jo indrømme, at det kan de selvfølgelig ikke. Så skal de jo have de fag på hovedforløbet. Så der er nogle bestemte fag, som er gået igen, som man har kunnet give merit for.

Der er ligeledes eksempler på ufaglærte tømrere, der har arbejdet gennem længere tid i udlandet, fx USA, som har gode engelskkundskaber og derfor kan få merit for engelsk.

11.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Når en ansøger henvender sig, bliver den pågældende informeret om vilkår og krav i en samtale med fx en koordinator eller vejleder på området. Her bliver ansøgeren også bedt om at fremskaffe relevant dokumentation. Herefter er det en faglærer, der gennemfører selve realkompetencevurderingen i forbindelse med en samtale, der tager udgangspunkt i ansøgerens fremskaffede dokumentation. Efterfølgende supplerer en af skolerne som regel samtalen med en praktisk afprøvning, der kan afklare, om ansøgeren har erhvervet sig de kompetencer, som den pågældende mener at være i besiddelse af.

11.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

Skolerne, der har bidraget til undersøgelsen, bruger følgende redskaber til RKV:

- Samtale
- Dokumentation
- Praktisk afprøvning (praktikopgave)
- Tjekliste/skema i forhold til faglige mål

Samtalen er det centrale redskab til RKV, som begge skoler fremhæver som særlig anvendeligt, da det giver et godt indblik i, hvorvidt ansøgeren er i besiddelse af de kompetencer, der fremgår af dokumentationen, ligesom tvivsspørgsmål om kompetence- og erfaringsgrundlag kan blive afklaret. Samtalen tager omkring 2-3 timer.

Skolerepræsentanterne beretter, at der kan være de ulemper ved samtalen, at den favoriserer ansøgere, som har gode formuleringsevner, og ligeledes kan være mangelfuld med hensyn til at afdekke alle erhvervede realkompetencer. I forlængelse heraf fremhæver en skolerepræsentant anvendeligheden af praktisk afprøvning som et redskab, der kan supplere samtalen. Til dette bruger faglæreren en standardiseret praktikopgave, der er udviklet af Byggeriets Uddannelser, hvor ansøgeren skal løse ti delopgaver i løbet af et par dage. Faglæreren observerer opgaveløsningen et par gange om dagen, og ansøgeren kan stille afklarende spørgsmål og få hjælp til at læse opgavebeskrivelsen, hvis det er nødvendigt. Praktikopgaven kan dog ikke afdekke alle kompetencer, ligesom samtalen ikke kan det, det fremgår af følgende citat.

Ulemperne ved det er, at selvom praktikopgaven viser nogle generelle ting, så er der masser af ting, som ligger i fagmålene, som man ikke kan nå at komme ind på i praktikopgaven. Så lidt hen ad vejen er man simpelthen nødt til at stole på, at han faktisk har kompetencerne. Det er lidt en tillidssag at lave sådan en kompetencevurdering. Men man kan også vende den om og sige, at hvis testen måtte vare mere end ti dage, så er vi jo inde i noget, der ligner et uddannelsesforløb. Så jeg kan jo godt se pointen i det, men det gør bare, at der er ting, man ikke kan nå at teste. Ellers skulle man jo gøre det, at man lavede en speciel prøve i et eller andet, som man var i tvivl om. Det kunne man jo overveje at gøre. Altså, hvis der var noget i samtalen, hvor man tænker: "Er det nu rigtigt, at han kan det?" Så kunne man jo lave en speciel test til det. Det har jeg så ikke gjort indtil videre, men det kunne være en mulighed.

Skolerepræsentanten påpeger således det dilemma, at standardiserede opgaver på den ene side er nemme at anvende, dækker bredt og giver ansøgerne ens behandling, men på den anden side også kan være mangelfulde med hensyn til at afdække netop de kompetencer, som faglæreren er i tvivl om, hvorvidt ansøgeren besidder.

En skole har udviklet en tjekliste/et skema til samtalen med henblik på at give alle ansøgere (på alle uddannelserne, skolen udbyder) ens behandling. Som det fremgår af følgende citat, anvender faglæreren dette skema, som er en oversigt over uddannelsens faglige mål, til at strukturere samtalen.

Vi har lavet sådan en slags taksonomi, hvor jeg har et stykke papir med fagmålene. Vi har opskrevet alle fagmålene forud for hovedforløb. Og jeg prøver at føre det ind i en samtale, så det ikke kommer til at virke som et forhør, hvor jeg går punkter igennem. Så snakker vi sådan set alle fagmålene igennem – stille og roligt, og så kommer der måske lidt sidebemærkninger. Han fortæller måske lidt om, hvordan han har prøvet at lave det og det. Og på den måde bedømmer jeg ham så. Der er selvfølgelig også den dokumentation, som er sendt med, og som jeg jo selvfølgelig har kigget på først. Men så sætter jeg nogle flueben og nogle små kommentarer ved fagmålene, mens vi snakker sammen, som jeg så senere kan bruge til vurdering (...) [Taksonomien] er sådan et slags skema, der faktisk næsten lige er blevet udviklet som led i et projekt, der hed "Nye veje – nye jobs". Der har vi fået standardiseret det, så alle uddannelser på skolen har samme fremgangsmåde.

11.2.3 Perspektiver på RKV

Det faglige udvalg har begrænset viden om, hvordan og i hvilket omfang RKV bliver brugt på skolerne, men generelt set oplever det, at det er forskelligt fra skole til skole, og at det samlede omfang er i den lave ende, blandt andet fordi der er meget få ufaglærte tømrere med relevant erhvervs erfaring.

I forlængelse heraf ønsker det faglige udvalg at definere nogle klare retningslinjer for, hvad der kan betegnes som relevant erhvervs erfaring, da det gennem GVU-ansøgninger har fået kendskab til, at nogle skoler har en for bred fortolkning af det i forhold til, hvad det faglige udvalg mener, er hensigtsmæssigt, når der gives afkortning af praktikdelen.

Det faglige udvalg ser gerne, at der bliver lavet flere RKV'er, men pointerer, at det skal være inden for nogle hensigtsmæssige rammer:

Folk skal altså også have nogle reelle kompetencer, som man så kan give dem merit for. Det har været det store spørgsmålstejn. Specielt i forhold til GVU'en. Relevant erhvervs erfaring, når det skal kunne give afkortning for praktikken, så betyder det også, at man skal have været beskæftiget inden for branchen og have været i kontakt med nogen, der kan have givet en noget oplæring eller instruktion i forhold til den uddannelse eller det, man skal have godskrivning for.

For at styrke arbejdet med at vurdere voksnes realkompetencer har det faglige udvalg udviklet nogle redskaber til skolerne, blandt andet et skema, hvori praktikmålene for uddannelsen er omskrevet, og et opgavesæt med en række praktiske opgaver (jf. tidligere). Repræsentanten for det

faglige udvalg tilføjer, at der også ligger et arbejde i at sikre, at kendskabet til mulighederne for at få lavet en realkompetencevurdering er til stede blandt medarbejderne på skolen, samt at det er klart, hvem der gør i hvad i arbejdet med RKV på skolerne, således at det i højere grad bliver systemiseret.

Endelig vurderer det faglige udvalg med forbehold for den relativt begrænsede indsigt, det mener at have i praksis på skolerne på dette felt, at skolerne kun i mindre grad giver afkorting for skoledelen af uddannelsen. Udvalget tænker, at det kan skyldes, at skolerne ikke ønsker "huller i skemaet" i form af elever, der fx fritages fra dele af matematikfaget. Men repræsentanten peger omvendt på, at skolerne i de situationer principielt set nærmere burde tilbyde en alternativ undervisning, der matcher de pågældende voksenelevs behov.

12 Vejgodstransport

Dette kapitel belyser erfaringer med brug af standardmerit eller meritpraksis og RKV på vejgodstransportuddannelsen. Undersøgelsen baserer sig på følgende kilder:

- Skriftlige redegørelser fra seks skoler (AMU Nordjylland, EUC Lillebælt, Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle, TEC – Teknisk Erhvervsskole Center, Tradium og AARHUS TECH)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant for en af disse skoler (Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle)
- Et telefonbaseret interview med en repræsentant fra Transporterhvervets UddannelsesRåd (TUR)

12.1 Standardmerit

12.1.1 Standardmeritter

I bekendtgørelsen er der beskrevet tre standardmeritter på de tre trin, som vejgodstransport omfatter, nemlig lastbilchauffør, chauffør med speciale samt kørselsdisponent. Det drejer sig om:

Standardmerit 1: Elever, der har haft kørekort B i mindst 3 år, og som enten har gennemført et grundforløb til en erhvervsuddannelse eller har gennemført mindst 1 år på en anden godkendt ungdomsuddannelse, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1, 2, 3, 4 og 5, grundforløbsprojektet og de særlige kompetencemål 2 og 7 forud for skoleundervisningen på hovedforløbet.

Standardmerit 2: Elever, der er fyldt 25 år, og som har mindst 1 års relevant erhvervs erfaring inden for branchen, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1 og 5 og grundforløbsprojektet.

Standardmerit 3: Elever, der er fyldt 25 år, og som har mindst 4 års relevant erhvervs erfaring inden for branchen, godskrives for følgende skoleundervisning: fælles kompetencemål 1, 2, 3, 4 og 5, grundforløbsprojektet og de særlige kompetencemål 1, 2, 3, 4 og 5 forud for skoleundervisningen på hovedforløbet.

Tabel 8
Standardmerit på vejgodstransport

		Trin 1: lastbilchauffør	Trin 2: chauffør med speciale	Trin 3: kørselsdisponent
Ordinært forløb	Varighed	1 år og 6 måneder inkl. grundforløb	1 år og 6 måneder	1 år
	Antal skoleuger på hovedforløb	17,5 uger	13,5 uger	15 uger
Standardmerit 1	Afkortning af varighed	½ år	Maks. 1 år	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	1,5 uger	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 2	Afkortning af varighed	½ år	½ år	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	Ingen afkortning	Ingen afkortning	Ingen afkortning
Standardmerit 3	Afkortning af varighed ¹⁴	Min. ½ år	6-14 måneder	Ingen afkortning
	Afkortning af antal skoleuger på hovedforløb	4,5-15,5 uger	4,5-15,5 uger	Ingen afkortning

Kilde: Bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang transport og logistik, BEK nr. 202 af 09/03/2011, bilag 7

Bemærk, at de tre standardmeritter i høj grad ligner dem, der gælder for personbefordring. Ligesom uddannelsernes opbygning i tre trin i høj grad ligner hinanden.

Som det ses, giver ingen af de tre standardmeritter afkortning på uddannelsen til kørselsdisponent, mens standardmerit 1, 2 og 3 kan give afkortning på trin 1 og 2. Afkortningen forekommer her især på grundforløbet og af praktikken. Standardmerit 1 giver 1,5 ugers afkortning af skoletiden på hovedforløbet på trin 1, men ingen afkortning af skoletiden på hovedforløbet på de to øvrige trin. Standardmerit 2 giver slet ingen afkortning af skoletiden på hovedforløbet på nogen af de tre trin, mens standardmerit 3 giver mellem 4½ og 15½ uges afkortning på trin 1 og 2 afhængigt af en konkret kompetencevurdering.

12.1.2 Meritpraksis

En af de seks skoler anvender udover de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter to andre meritpraksisser. Den ene er i forbindelse med grundforløbet og den anden i forbindelse med skoledelen på hovedforløbet. Begge bygger på godskrivning af diverse AMU-beviser, herunder den grundlæggende kvalifikationsuddannelse inden for lastbil.

12.1.3 Skolernes brug af standardmeritter og meritpraksisser

Fire af de seks skoler, der har bidraget med oplysninger om vejgodstransport i undersøgelsen, bruger de tre nævnte standardmeritter, mens en femte skole som nævnt ovenfor anvender to andre meritpraksisser. Den sjette skole har ikke erfaringer med hverken standardmerit eller meritpraksis.

Der er stor forskel på, hvor meget skolerne anvender hhv. standardmerit og meritpraksis. Omfanget af personer på 25 år og derover, der fik en eller flere af de nævnte meritter i 2013, svingede fra 0 på to skoler til ca. 100 på to andre skoler. Samlet set er der stor tilfredshed blandt skolerne med brugen af hhv. standardmerit og meritpraksis.

12.1.4 Perspektiver på standardmerit og meritpraksis

Som det også er tilfældet i forhold til personbefordring (se kapitel 8), er det faglige udvalg også meget tilfreds med de bekendtgørelsesfastlagte standardmeritter på vejgodstransportområdet.

I forbindelse med interviewundersøgelsen blev det påpeget, at det forhold, at vejgodsuddannelsen i forhold til de uddannelseselementer, som uddannelsen er bygget op af, ligger så relativt tæt

¹⁴ Uddannelsens varighed fastsættes af skolen på baggrund af kompetencevurderingen, som skolen skal foretage i forbindelse med udarbejdelsen af elevens personlige uddannelsesplan.

op ad AMU, alt andet lige gør det meget nemmere at give standardmerit og/eller meritpraksis for enkelte uddannelsesdele.

12.2 RKV

Der er stor forskel på, hvor mange realkompetencevurderinger skolerne lavede i 2013 for personer på 25 år og derover. De fem skoler, der har oplyst et tal for omfanget, har lavet mellem 15 og 120 RKV'er med 23 som medianværdi. Andelen af disse, der er lavet i forbindelse med en GVU, svinger mellem 0 og 30 med 5 som medianværdi. Næsten alle, der har fået lavet en RKV, fik også en eller anden afkortning af skoleundervisningen.

Det faglige udvalg fremhæver, at ligesom det er tilfældet for personbefordring, er der også med hensyn til vejgodstransport mange erfarne ufaglærte chauffører med mange AMU-beviser og de nødvendige kørekort. Hertil kommer, at nogle også har certifikater vedrørende kranområdet, gaffeltruck eller farlige godstransporter, fordi det har været nødvendigt for, at de har kunnet udføre deres arbejde. Når det ofte er nemt at godskrive disse uddannelsesbeviser, hænger det som tidligere nævnt også sammen med, at erhvervsuddannelserne på transportområdet passer med strukturen i AMU-systemet. Sammenhængen mellem AMU og eud har været og er fortsat vigtig for det faglige udvalg, fordi AMU altid har været branchens foretrukne rekrutteringsvej.

Som det faglige udvalg konstaterede med hensyn til personbefordring, har det også med hensyn til vejgodstransport erfaret, at mange voksnes realkompetencer ofte er svage med hensyn til almene færdigheder. Der er dog også erfarne chauffører, der fx kan have gode sprogkundskaber, fordi de igennem en årrække har kørt i udlandet.

12.2.1 Processer og organisering i forbindelse med RKV

Processen starter typisk med en henvendelse fra enten et jobcenter, en virksomhed eller en enkeltperson, som typisk følges op af en individuel samtale. Flere skoler nævner, at de beder ansøgeren om at udfylde en logbog udarbejdet af TUR. Logbogen tages med til et møde med skolens kontaktperson, hvor behovet for at lave en RKV afklares. Herefter laves der eventuelt en aftale om at påbegynde en proces med henblik på at vurdere deltagerens realkompetencer med afsæt i logbogen.

På grundlag af fire besvarelser fra skoler, der har erfaringer med at lave RKV i forbindelse med vejgodstransport, fremstår logbogen fra TUR som et væsentligt gennemgående element. Logbogen synes således at have den samme centrale betydning for vejgodstransport som for personbefordring. Logbogen fungerer både som et selvevalueringsværktøj og som en tjekliste for vejledere og/eller faglærere, der løbende vurderer deltagernes realkompetencer.

En skolerepræsentant fortæller, at skolen også går bagom fx AMU-beviser på den måde, at man forsøger at vurdere, om deltageren faktisk også kan det, der fremgår af AMU-beviset. I nogle tilfælde kan der være tale om gamle uddannelsesbeviser. Skolen finder det derfor mest rimeligt ikke blot at tage uddannelsesbeviser for pålydende. Denne praksis adskiller sig således fra den, der finder sted i forbindelse med standardmerit, hvor der netop ikke sættes spørgsmålstejn ved, om deltageren fortsat har de kvalifikationer, som de meritgivende uddannelsesbeviser indikerer.

12.2.2 Om de enkelte redskaber til RKV

De anvendte redskaber, der anvendes til RKV, er de samme for vejgodstransport som for personbefordring, det vil sige samtale, uddannelsesbeviser, praktisk afprøvning samt logbogen. Vi henviser derfor til den tidligere beskrivelse under personbefordring.

Eksempel på RKV inden for vejgodstransport, som en skole fremhæver som vellykket

Jeg har haft en erfaren chauffør til RKV. Han har kørt som chauffør i omkring 40 år, både nationalt og internationalt. Han er gået ud af skolen med en realeksamen med bestået-karakterer i alle fag. I løbet af sin karriere har han erhvervet en del AMU-beviser. Dette sammenholdt med hans erfaring betød, at hans uddannelsesplan frem til faglært chauffør blev på 10 skoleuger. Papirerne til RKV blev sendt, efter at der telefonisk blev aftalt, hvad der skulle foregå, og hvilken dokumentation der skulle medbringes. Metoden var i dette tilfælde samtale og gennem den evaluering af kompetencerne. AMU-beviser og andre certifikater og beviser dannede en form for fundament for vurderingen. Ud fra dette blev der spurgt ind til, om dette var tilstrækkeligt i forhold til at dække de nødvendige kompetencer.

12.2.3 Perspektiver på RKV

Som det er tilfældet med hensyn til personbefordring (se kapitel 8), er det faglige udvalg også meget tilfreds med, hvordan skolerne bruger RKV og redskaberne hertil på vejgodstransportområdet.

Appendiks A

Oversigt over datamateriale

Tabel 9
Oversigt over de 17 skoler, der har deltaget i undersøgelsen, og hvordan de har bidraget

	Leveret skriftlige besvarelser om specifikke uddannelser	Deltaget i telefon-interview	Deltaget i fokusgruppe-interview
AMU Nordjylland	2	X	
CPH – Uddannelsescenter København Vest	2	X	
CELF – Center for erhvervsrettede uddannelser på Lolland-Falster	2		
EUC Lillebælt	3		
EUC Nordvestsjælland	3	XXX*	X
EUC Syd	2		X
Social- og Sundhedsskolen Fyn	1		X
Social- og Sundhedsskolen Syd	1		X
SOPU Sundhed, omsorg, pædagogik København og Nordsjælland	1		X
SOSU C Social- og Sundhedsuddannelses Centret	1	X	X
SOSU Nord (2 kontaktpersoner)	1		X
Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle	2	XX**	
TEC – Teknisk Erhvervsskole Center	2	X	
Tietgen	2	X	X
Tradium	2		
Aalborg Handelsskole	2		
AARHUS TECH	1		X
I alt	31 besvarelser	10 telefoninterviews	To fokusgruppeinterview med i alt 9 deltagere

* Tre repræsentanter for skolen er blevet interviewet om hver sin uddannelse

** To repræsentanter for skolen er blevet interviewet om hver sin uddannelse

Desuden er der gennemført telefoninterview med repræsentanter for følgende faglige udvalg:

- Det Faglige Udvalg for Detailhandelsuddannelser
- Det Faglige Udvalg for Elektrikeruddannelsen
- Det Faglige Udvalg for Kontoruddannelser (to uddannelser)
- Det Faglige Udvalg for Serviceassistentuddannelsen
- Det Faglige Udvalg for Social- og Sundhedsuddannelsen
- Det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse
- Industriens fællesudvalg
- Transporterhvervets UddannelsesRåd (to uddannelser)

Appendiks B

Referenceliste

- BEK nr. 150 af 25.02.2011, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygnings- og brugerservice, jf. lovbekendtgørelse nr. 510 af 19.05.2010
- BEK nr. 202 af 09.03.2011, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang transport og logistik jf. lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- BEK nr. 329 af 11.04.2012, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang produktion og udvikling, lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- BEK nr. 345 af 27.03.2013, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang merkantil, jf. lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- BEK nr. 346 af 27.03.2013, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang bygge og anlæg, jf. lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- BEK nr. 372 af 15.04.2013, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang strøm, styring og it, jf. lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- BEK nr. 816 af 20.07.2012, bekendtgørelse om uddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang sundhed, omsorg og pædagogik, jf. lovbekendtgørelse nr. 171 af 02.03.2011
- EVA 2013, GVU og eud for voksne
- TUR – Transporterhvervets Uddannelsesråd, *Lager og terminal. Individuel Kompetence Vurdering (IKV) til specialerne Lager og Transport samt Lager og Logistik. GVU-forløb*
- Uddannelsesordning for uddannelsen til Træfagenes Byggeuddannelse udstedt af Det faglige udvalg for Træfagenes Byggeuddannelse, 12. juni 2008