

Nytt OECD-prosjekt om  
realkompetansevurdering  
(RNFIL)

Nasjonal Bakgrunnsrapport 2006

NORGE

# Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| <b>Innledning</b>   | 3  |
| <b>Del 1: Kontekstuelle faktorer</b>                                  |    |
| 1.1 Demografisk endring   | 5  |
| 1.2 Internationalisering  | 7  |
| 1.3 Ny IKT  | 8  |
| 1.4 Økonomiske utviklinger og mangel på/misforhold i ferdiferdigheter | 11 |
| 1.5 Sosiale utviklinger   | 13 |
| 1.6 Andre   | 15 |
| <b>Del 2: Beskrivelse av institusjonelle ordninger</b>                |    |
| 2.1 Politiske og juridiske rammer                                     | 17 |
| 2.2 Styring og styringsmaktens rolle                                  | 25 |
| 2.3 Ressurser   | 28 |
| 2.4 Andre   | 30 |
| <b>Del 3: Beskrivelse av tekniske ordninger</b>                       |    |
| 3.1 Kvalifikasjoner, kvalifiseringsordninger, kvalifikasjonsrammeverk | 31 |
| 3.2 Akkumulering og overføring av studiepoeng                         | 34 |
| 3.3 Vurderingsmetoder og prosedyrer                                   | 34 |
| 3.4 Andre   | 38 |
| <b>Del 4: De involverte parter</b>                                    |    |
| 4.1 Kjennetegn  | 39 |
| 4.2 Adgang  | 41 |
| 4.3 Deltakelse  | 42 |
| 4.4 Incentiv og hindringer  | 44 |
| 4.5 Andre   | 47 |
| <b>Del 5: Casestudier om gevinster og hindringer</b>                  |    |
| 5.1 Økonomiske gevinster  | 48 |
| 5.2 Utdanningsmessige gevinster                                       | 55 |
| 5.3 Sosiale gevinster   | 58 |
| 5.4 Personlige gevinster  | 59 |
| 5.5 Andre   | 61 |
| <b>Del 6: Konklusjoner og utfordringer</b>                            | 62 |
| <b>Vedlegg I / II</b>   | 67 |

## Innledning

Godkjenning av læring vil si godkjenning av endringer i læringsutbytte: Læringsutbytte som blir synliggjort og verdifullt for den enkelte, og læringsutbytte som kommer hele samfunnet til gode. Godkjenning av realkompetanse gjør den enkelte mer selvstendig og gir økte muligheter for overganger mellom ulike læringssektorer. Godkjenning av realkompetanse vil samtidig gjøre at samfunnet begynner å få en ny forståelse for et mangfold av kompetanser som hittil ikke er blitt viet særlig oppmerksomhet. Denne nasjonale Bakgrunnsrapporten retter fokus mot den nasjonale politikken og prosedyrer for godkjenning av realkompetanse i Norge. Hvor langt har vi kommet etter fem års erfaring med en vurderingsordning?

Som ett av 20 deltakerland i prosjektet *New OECD Activity of Non-formal and Informal Learning (RNFIL)* bidrar Norge med informasjon om styringsmaktens rolle, informasjon, prosesser og resultater i forbindelse med vurderingsordningen, samt informasjon om personlig og yrkesmessig utvikling. Slik gir Bakgrunnsrapporten en viss innsikt i norske forhold i forkant av det planlagte besøket fra OECD i 2007. Dette besøket organiseres av Kunnskapsdepartementet og har som mål å øke forståelsen av partenes handlinger, å undersøke hva som fungerer og ikke fungerer i dagens praksis, samt å beskrive nye casestudier og utilsiktede politiske utslag. Bakgrunnsrapporten er utarbeidet av forskerne Tone Cecilie Carlsten, Ellen Brandt og Are Turmo ved NIFU STEP (Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) i nært samarbeid med Torild Nilsen Mohn ved Vox (Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet). Forskningsleder Bjørn Stensaker ved NIFU STEP fungerte som prosjektrådgiver og Tone Cecilie Carlsten som koordinerende prosjektleder.

Data ble samlet inn fra en rekke aktuelle internasjonale og nasjonale utredninger, rapporter, lover og stortingsmeldinger om utdanning og opplæring. Der det var vanskelig å få inn fakta på grunn av treghet i dokumentasjon av virkninger, fikk man betydelig støtte fra kontaktpersoner innen utdannings- og forskningsinstitusjoner, bedrifter og forskjellige forvaltningsnivåer. Korrespondanse med prosjektlederne i OECD bidro også til viktige avklaringer. En referansegruppe bestående av representanter for partene i arbeidslivet, utdanningsforbund og regjeringen møtte prosjektgruppen ved fire anledninger i en to-måneders periode. Referansegruppen besto av følgende representanter: Gry Høeg Ulverud, Anne-Brit Udahl, Sveinung Skule og Kari Østvedt (Kunnskapsdepartementet, KD), Anne Husby (Utdanningsdirektoratet, UDIR), Helge Halvorsen (Næringslivets Hovedorganisasjon, NHO), Tove Johansen (Landsorganisasjonen, LO), Vigdis Haugerud (Vox), Cathrine Thue (Voksenopplæringsforbundet, Vofo), Marianne Løkholtm Lewin og Vigdis Olsen (Hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede, UNIO), Mona Majgaard (Universitets- og høyskolerådet, UHR), og Inger Lise Pettersen og Kjell-Ole Stifjeld (Kommunenes sentralforbund, KS). Alle representantene hjalp prosjektgruppen med uvurderlige, kontekstsensitive bidrag. I tillegg bidro Kunnskapsdepartementet med informasjon om fremtidig politikk på området. Alle møter og korrespondanse sikret åpenhet i prosessen og bidro til sluttproduktets legitimitet.

De sentrale begrepene i realkompetansevurdering defineres slik av OECD:

- **Formell læring:** er læring som skjer gjennom et opplæringsprogram ved en undervisningsinstitusjon, voksenopplæringscenter eller ved arbeidstedet, som vanligvis blir godkjent med tildeling av en kompetanse eller vitnemål.
- **Ikke-formell læring:** er læring som tilegnes gjennom et program som vanligvis ikke evalueres og ikke fører til sertifisering.
- **Uformell læring:** er læring som skjer gjennom daglige yrkesrelaterte, familiære eller fritidsrelaterte aktiviteter.

En slik administrativ avklaring av læringsbegrepet fungerer som en generelt akseptert modell i norsk politisk planlegging. Den er kontekstsensitiv og gir et tydelig fokus når økonomiske midler skal tildeles. Siden all læring består av både formelle og uformelle elementer, prioriterer denne rapporten en administrativ kategorisering som gir en enkel modell for helhetsanalyser og beskrivelser av overganger mellom kontekster. Norge er faktisk kjent for å være rask til å gjennomføre reformer med mål om å bevege seg forbi teoretisering og slagord om livslang læring over mot handling og implementering for slik å koble sammen mangfoldige aspekter av "læringsbaserte økonomier" og "kunnskapsbaserte økonomier."

I løpet av det siste tiåret har det vært gjennomført flere erfaringsbaserte forsøk som integrerer utdanning, arbeidsmarkedspolitikk og velferdspolitikk, samt etablerer ordninger for lokal forvaltning. På inputsiden har man lagt vekt på de komplementære egenskapene til proaktive og reaktive opplæringstiltak i samsvar med internasjonal utvikling, særlig på europeisk nivå. På outputsiden finnes det ikke klar dokumentasjon på at den norske vurderingsordningen er åpen, forutsigbar og lønnsom. Man trenger også mer input å gi til beslutningstakerne om hvordan det går med enkeltmennesker med hensyn til arbeidsprestasjoner og levekår.

Det er flere årsaker til denne mangelen på outputdokumentasjon. For det første skyldes det mandatet og tidsrammene som ble gitt for å utarbeide denne rapporten, som ikke ga anledning til å samle inn nye data. Til tross for betydelige anstrengelser for å skaffe til veie tilstrekkelige grunddata for å trekke begrunnede konklusjoner, er det åpenbart at det er behov for ytterligere studier for å samle inn gyldig datagrunnlag for dokumenterte ordninger for livslang læring. For det andre kan disse kunnskapshullene være forbundet med det faktum at styringen av det norske utdanningssystemet tradisjonelt har vært bygget på tillit fremfor formelle, målbare tiltak. Det må også sies at sammenlignende undersøkelser i seg selv er komplekse, da flere av spørsmålene som ble stilt av OECD, ble tolket som irrelevante for norske forhold. Det er i tillegg en betydelig metodologisk utfordring i det å bruke administrative kategoriseringer i studier av virkninger. Selv om skillet mellom formell, ikke-formell og uformell læring kan virke tydelig ved innsamling av datagrunnlaget, kan dette skillet fremstå som uklart og tvetydig når data skal måles og vurderes av forskerne. Den siste grunnen til at det tilsynelatende er uklar dokumentasjon av resultater, er at det kan forklares i lys av dagens tendens til å forsøke å bygge broer mellom læringskompetanser og kunnskapstilegnelse og kunnskapsdeling for slik å lage innovative ordninger. For å få til en helhetlig tilnærming til livslang læring, må hovedfokus fortsatt være å få til sammenheng i og mellom sektorene.

For å oppnå en bedre forståelse av dette flyktige målet, vil de følgende seks kapitlene ta for seg kontekstuelle faktorer, beskrivelser av institusjonelle og tekniske ordninger, partenes handlinger, casestudier som viser gevinster og hindringer, samt konklusjoner og fremtidige utfordringer.

## Del 1: Kontekstuelle faktorer

Virkningene av en aldrende befolkning og innstrømmingen av fremmedarbeidere står høyt på den internasjonale dagsorden med hensyn til å oppretteholde den økonomiske utviklingen og få til en bedre fordeling av menneskelige ressurser og kapital. Godkjenning av realkompetanse er en måte å håndtere demografiske utfordringer, da det øker fleksibiliteten i arbeidsmarkedet samt letter adgangen til og mobiliteten mellom utdanningsprogrammer. Internasjonal mobilitet og fleksibel læring knyttet til moduler og bruken av ny teknologi er alle aktuelle tema for strategiutviklingen innen utdanning, opplæring og kunnskapsvurdering. Denne delen tar for seg den potensielle virkningen slike kontekstuelle faktorer kan ha på utdanning, opplæring og anerkjennelse av ferdigheter og kompetanser.

### 1.1. Demografisk endring

#### 1.1.a) *Profilendringer hos studenter*<sup>1</sup>

Kompetansereformen ble lansert i 1999 og hadde som mål å forbedre ferdigheter på arbeidsplassen og oppmuntre til livslang læring.<sup>2</sup> Dette var et resultat av sentrale fohandlinger på 1980- og 1990-tallet der partene i arbeidslivet ga sterkt uttrykk for at det ville bli et økende behov for en handlingsplan for kompetanseheving i arbeidsmarkedet. Utdanningsrelaterte stortingsmeldinger signaliserte også et behov for et støttesystem for å sikre kompetanseheving og godkjenning av realkompetanse på arbeidsplassen. Etableringen av en vurderingsordning var en betydelig politisk prestasjon og har ført til politisk utvikling innen områder som utdanning, inkludering og sosial velferd samt seniorundersøkelser. Dette kan sees både som en reaksjon på nasjonale demografiske endringer og som en måte å møte nasjonale og internasjonale politiske visjoner om livslang læring.

Sammenliknet med andre OECD-land avviker det demografiske mønsteret til norske studenter på flere viktige måter: Det er en relativt høy tendens blant de eldre alderskullene å ta høyere utdanning. Dette skyldes veksling mellom studier og fulltidsarbeid, at et stort antall studenter starter sine studentkarriærer som voksne, samt en lav fullføringsrate innen flere fagområder. Disse faktorene, i tillegg til det høye antallet studenter innen høyere utdanning, antas også å være en konsekvens av at akademisk, yrkesfaglig og håndverksutdanning varer lenger i Norge enn i andre land.<sup>3</sup>

Generelt viser data om den norske befolkningen en økning i gjennomsnittsalderen på arbeidsstokken, og en nedgang i den aktive arbeidsstokken i forhold til pensjonister i årene fremover. Disse demografiske endringene faller sammen med en forventet økning i etterspørselen etter høyere utdanning. Ifølge demografiske trender, ser det ikke ut til å være grunn til å forvente at etterspørselen etter høyere utdanning kommer til å bli mindre i årene

---

<sup>1</sup> I denne oversettelsen brukes ordet "student" om alle som er i en situasjon der det læres, jf. det engelsk uttrykket "learner" (oa)

<sup>2</sup> KUF (1999): Kompetansereformen. Stortingsmelding 42, 1997-98.

<sup>3</sup> UFD (2001): Kvalitetsreformen. Stortingsmelding 27, 2000-2001.

fremover. Stortingsmeldingen om Kvalitetsreformen, den nyeste reformen i høyere utdanning, forklarer dette scenariet på grunnlag av aktuelle trender: For det første, høyere utdanning i Norge blir oppfattet som et demokratisk forventet gode takket være rollen utdanning spiller i nåværende og fremtidige utsikter for makroøkonomiske faktorer. Disse er knyttet til kontinuerlig økonomisk utvikling og sosial velferd, i tillegg til individuell deltakelse i kunnskapssamfunnet. For det andre, vil et veletablert utdanningssystem som er åpent for studenter på grunnlag av realkompetanse i seg selv føre til økt etterspørsel. Høy kvalitet og lettere tilgang regnes som viktigere faktorer for å øke rekruttering til formelle utdanningsinstitusjoner. En tredje forklaring for den forventede økningen i etterspørsel etter høyere utdanning knytter seg til at årskullene med 19-åringer beregnes å øke fra dagens 53 000 til 62 000 i 2010. Et fjerde aspekt av demografisk endring og endringer i studentprofiler i norsk sammenheng finnes når man nærmer seg en av hovedutfordringene for den norske økonomien: å knytte tilpasningen mellom re-kvalifisering og godkjenning av læring til den stadige økningen i en meget kompetent og fleksibel arbeidsstokk. Raske endringer i utdanningslengde for de yngre årskullene resulterer nå i et generasjonsskille, da de som nå kommer inn på arbeidsmarkedet, har betydelig lenger utdanning enn de som allerede hører til yrkesgruppene. Et stort antall mer erfarne arbeidere forventes å ville ta fatt på studier igjen som voksne enten for å lære mer eller for å få nye kvalifikasjoner. Adgang til studier på grunnlag av godkjent realkompetanse er forventet å bygge opp under denne etterspørselen, i tillegg til å øke mulighetene for å kombinere arbeid og studier.

En mer spesifikk forklaring på endringer i studentprofiler avhenger imidlertid i stor grad av tidsperspektivet. I et lengre tidsperspektiv har det vært flere endringer. Dersom vi for eksempel ser på andelen personer i aldersgruppen fra 35-39 år som var registrert på alle utdanningsnivåer (ISCED 3-6), ble andelen fordoblet fra 1982 til 1992 blant førstegenerasjons innvandrere. Men i 2002 er andelen omtrent den samme som i 1992. Deltakerandelen for både menn og kvinner generelt har økt betydelig fra 1982 til 2002, men økningen for kvinner er langt mer signifikant. I 2002 var andelen mer enn dobbelt så høy for kvinner sammenlignet med menn. Med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn har man funnet at cirka ni prosent av deltakerne i 2002 hadde minst én forelder med kvalifikasjon på ISCED 5 eller 6 nivå. I 1982 var andelen omtrent ti. Men på 1990-tallet vare andelene noe lavere (omkring seks prosent).<sup>4</sup>

Ifølge data fra Statens lånekasse om antallet studenter i høyere utdanning som mottok økonomisk støtte, var økningen i perioden fra 2001-2004 generelt større for aldersgruppene over 30 år, enn for aldersgruppen 19-29.<sup>5</sup> Data viser også at antall nye studenter over 25 år økte med 76 prosent i perioden fra 1991 til 2003. Dette utgjorde 77 prosent av den totale økningen i denne tidsperioden. Nærmere analyse viser at antallet kvinnelige studenter i denne aldersgruppen økte med 91 prosent i den samme perioden, mens økningen for menn var 56 prosent. Økningen i antallet "eldre" nye studenter var spesielt høyt i perioden fra 1999 til 2003.<sup>6</sup>

### **1. 1.b) Demografiske endringer i forskjellige sektorer**

---

<sup>4</sup> Helland, Håvard & Opheim, Vibeke (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. NIFU Skriftserie 6/2004.

<sup>5</sup> Opheim, Vibeke (2005): *Utdanningsstøtte i endring og vekst*. NIFUSTEP Skriftserie 9/2005.

<sup>6</sup> Næss, Terje & Støren, Liv Anne (2006): *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. NIFU STEP Arbeidsnotat, 3, 2006.

Med hensyn til demografiske endringer i deltakelse i forskjellige utdanningssektorer (stadig eldre befolkning og innvandring), viser våre kilder, som nevnt ovenfor, at antall nye studenter over 25 år økte med 76 prosent mellom 1991 og 2003. Dette utgjorde 77 prosent av den totale økningen i perioden. Men det ville være noe villedende å si at dette er bare et resultat av at befolkningen blir eldre. Endringer bør måles i henhold til Kompetansereformens muligheter og forskjellige støtteordninger som for eksempel finansieringsmodellen for å trekke nye studenter til høyere utdanning.<sup>7</sup> Dessuten var det i 1991 til 2003 det stor økning i antall nye studenter med innvandrerbakgrunn i norsk høyere utdanning.<sup>8</sup>

### **1. 1.c) Nasjonal innvandringspolitikk**

I Norge er det ingen uttalt nasjonal politikk med hensyn til innvandring av ufaglærte eller høyt kvalifiserte personer. Men mange innvandrere har et høyt utdanningsnivå, og én av målsettingene for å innføre et nasjonalt godkjenningssystem i Norge var å gjøre det mulig å identifisere og verdsette kompetansen til voksne innvandrere. §4A-3 i opplæringslova fikk i mars 2003 en endring om yrkesprøving som gir voksne innvandrere som nylig har ankommet Norge, samt registrerte arbeidssøkere uten rett til videregående utdanning muligheten til å få en realkompetansevurdering, inkludert yrkesprøving. Men det er fortsatt debatt om de skal få godkjent sin utdanning fra hjemlandet eller ikke. Det er også mange innvandrere som strever med å få en jobb som passer deres utdanningsnivå. For tiden tas det viktige initiativ for å styrke innvandrernes språkferdigheter og øke antall innvandrere som lykkes i høyere utdanning. For eksempel presenterte Utdanningsdirektoratet i januar 2006 en introduserende språkmappe for voksne innvandrere. Dette initiativet baserer seg på det felles europeiske referanserammeverket (CEFR) og skal valideres av Europarådet i nær fremtid.<sup>9</sup>

### **1. 1.d) Endringer i opptaket til høyere utdanning**

Kvalitetsreformen nevnt ovenfor i 1.1.a) ble innført i den norske høyere utdanningssektoren. Til tross for at den ikke var direkte knyttet til demografiske endringer, dro den fordel av det som allerede var oppnådd gjennom tiltak i Kompetansereformen når det gjaldt realkompetanse.

## **1. 2. Internasjonalisering**

### **1. 2.a) Integreringsstrategier for innvandrere**

NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) oppnevnte en arbeidsgruppe for å vurdere en eventuell godkjenningsordning for innvandrere/flyktinger med begrenset dokumentasjon av gjennomført høyere utdanning. Denne gruppen utarbeidet en rapport om bakgrunnen for å innføre en slik ordning.<sup>10</sup> Den diskuterte også det formelle grunnlaget for

<sup>7</sup> FIN (2002): *Den nye finansieringsmodellen for utdanning*. St.prp. 1 (2002-2003).

<sup>8</sup> Næss, Terje & Støren, Liv Anne (2006): *Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg*. NIFU STEP Arbeidsnotat, 3, 2006.

<sup>9</sup> UDIR/VOX (2006): *What works in innovation in education?* Landrapport OECD/CERI. (Hva fungerer i innovasjon i utdanning?)

<sup>10</sup> NOKUT (2003): *Godkjenning av utenlandsk høyere utdanning for flyktinger med mangelfull dokumentasjon*. Arbeidsgruppens rapport, februar 2003. NOKUT.

godkjenning og problemene flyktninger møter i dagens godkjenningsordninger. Dessuten tok den for seg behovet for nye ordninger og mulige konsekvenser. Til slutt la de frem et forslag til godkjenningsordning. Forslaget omfatter en godkjenningsordning basert på mappevurdering, bestående av sekundær dokumentasjon, rekonstruksjoner og rapporter fra intervjuer med søkeren, og eventuelt en fagrelatert skriftlig oppgave. Ordningen består av to faser. Den første er en undersøkelse foretatt av NOKUT eller en utdanningsinstitusjon, og den andre fasen er en fagrelatert vurdering laget av en høyere utdanningsinstitusjon. Søkeren kan få godkjenning for en grad eller del av en grad utstedt av institusjonen. Gruppen foreslo et pilotprosjekt for å prøve ut den foreslåtte ordningen.

En annen integreringsstrategi er knyttet til endringene opplæringslovas § 4A-3 om yrkesprøving (som trådte i kraft 14.mars 2003), som gir nylig ankomne innvandrere og registrerte arbeidssøkere uten rett til videregående opplæring muligheten til å få en realkompetansevurdering. Denne prosessen omfatter også yrkesprøving.

Kunnskapsdepartementet har oppnevnt et utvalg til å ta for seg problemene knyttet til dagens godkjenningsordning i høyere utdanning. Del av utvalgets mandat er å foreslå endringer som kan gjøre godkjenning av utenlandsk utdanning lettere, raskere og mer brukervennlig, men fortsatt rettfærdig. Utvalget er blitt bedt om å diskutere endringer som kan forbedre integrering av innvandrere i norsk arbeidsliv og legge frem en rapport før 1. desember 2006.

## **1. 2. b) Å gjøre det lettere å overføre læringsutbytte**

Det er for tiden flere nasjonale strategier og tiltak i høyere utdanning for å gjøre ikke-formell og uformell læringsutbytte sammenlignbart, synlig og overførbart slik at det fremmer mobilitet på tvers av landegrensene. Dette gjenspeiler seg i den norske harmoniseringen i forbindelse med Kvalitetsreformen og respons på Bologna-prosessen,<sup>11</sup> Europassordningen<sup>12</sup> og de nasjonale tiltakene i forhold til et europeisk rammeverk for kvalifikasjoner.<sup>13</sup>

## **1. 3. Ny IKT**

### **1. 3.a) Overføring av studiepoeng ved hjelp av modularisering og ny teknologi**

Modulbaserte organisasjons- og opplæringssystemer er forholdsvis vanlige i europeiske land. Ifølge CEDEFOPs europeiske oversikt over realkompetansevurdering blir moduler definert som en ”bestemt organisering av utdanningen som behandler deler av læreplanen som adskilte elementer som deretter kan avsluttes uavhengig av hverandre og kombinert etter individuelle behov.”<sup>14</sup> Slik sett blir det antatt at modulorganisert opplæring tillater mer fleksibilitet og individualiserte læringsløp. I Norge har man tatt viktige skritt mot en fleksibel ordning for godkjenning av kompetanse basert på tidligere erfaringslæring. Det som har skjedd i Norge, har vist at godkjenning av ikke-formell opplæring kan innføres uten et fullt utviklet

---

<sup>11</sup> UFD (2001): *Kvalitetsreformen*. Stortingsmelding nr.27 2000-2001

<sup>12</sup> [www.europass.no](http://www.europass.no)

<sup>13</sup> [ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)

<sup>14</sup> Colardyn & Bjørnåvold (2005): *European Inventory on validating non-formal and informal learning*



modulsystem. Men det synes vanskelig å dokumentere modulbasert læring og den nye registreringsordningen som ved hjelp av de nye informasjons- og kommunikasjonsteknologiene gjør det lettere å overføre studiepoeng. Private aktører leverer et mangfold av løsninger, og en omfattende undersøkelse måtte til for å få en slags oversikt. Innenfor utdanningssektoren kan det imidlertid hevdes at den senere tids modulbaserte ordninger i høyere utdanning fungerer som en plattform for overgang mellom enheter. I enkelte fylker vil man kunne få mer dokumentasjon gjennom nærmere undersøkelser av modulbaserte løsninger for fleksible og nettbaserte opplæringstilbud på arbeidsplassen.

### **1. 3.b) Ny kompetanse som følge av ny teknologi**

De nye informasjons- og kommunikasjonsteknologiene åpner opp for ny kompetanse. Det er mye som tyder på at de nye former for kompetanse fører til mer utfyllende og/eller mer tidsriktige metoder for arbeidsmarkedskvalifisering enn tradisjonelle akademiske kvalifikasjoner, f.eks. store bedrifter som utsteder kompetansebevis.

Vox, Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet, har utviklet et kompetanshierarki for digitale kompetanser ([www.vox.no](http://www.vox.no)). Det laveste nivået kalles "Bruker". En person på dette nivået kan bruke digitale verktøy og tjenester for å løse konkrete oppgaver i arbeidslivet, privatlivet eller som samfunnsborger. Vedkommende kan bare bruke systemer han/hun har lært og trenger veiledning dersom han/hun skal bruke andre digitale verktøy eller tjenester. Dette omfatter bruk av både enkle og mer avanserte verktøy og tjenester. Innhenting eller produksjon av informasjon er typisk relatert til konkrete og velkjente oppgaver eller situasjoner.

Det neste nivået kalles "Forstår". På dette nivået kan en person forstå strukturen til det digitale verktøyet, relatert til kommunikasjon, informasjon og digital selvhjelp. Vedkommende kan generalisere og bruke nye og lignende verktøy og tjenester uten omfattende veiledning. Brukeren ser fordelene, har mindre behov for veiledning og kan på egen hånd følge brukerveiledninger for å finne, skape, lagre og kommunisere informasjon basert på spesifikke saker.

Det høyeste nivået kalles "Mestrer". På dette nivået har personen en god oversikt over digitale verktøy og tjenester. Vedkommende kan foreta mer avanserte vurderinger av hvor relevante forskjellige verktøy og tjenester er, og buker dem som er mest relevante i forhold til oppgaven som skal løses. Dette kan omfatte en vurdering av kvaliteten på informasjonen fra forskjellige kilder. Personen kan oppfylle egne behov, utveksle relevant informasjon og løse oppgaver i mange situasjoner.

Som et eksempel fra næringslivet hevder Microsoft Norge at de legger meget stor vekt på prosesser for å vurdere IKT-ferdigheter. De hevder at sertifisering spiller en meget stor rolle for kunder og samarbeidspartnere samt for IKT-industrien som helhet. Større konkurranse på arbeidsmarkedet øker individets behov for dokumentasjon på egne kompetanser og ferdigheter. Sertifiseringen organiseres som individuelle eksamener og samsvarer med sertifiseringsprogram hos Microsoft's samarbeidspartnere. 70 prosent av bedriftens samarbeidspartnere anser sertifiserte medarbeider å være mer produktive. Bedriften hevder også at vurderingen gir et pålitelig sammenligningsgrunnlag for å ansette, utvikle og beholde dyktige medarbeidere.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Direktør for opplæring, sertifisering og partnerprogram, Microsoft Norge, personlig kommunikasjon, september-oktober, 2006.

### 1. 3.c) E-mappe som redskap for registrering av læringsutbytte

Programmet for digital kompetanse 2004-2008 fremhever bruken av e-mappe som det beste redskapet for registrering av læringsutbytte i informasjonssamfunnet. Programmet gjennomføres i samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Nærings- og handelsdepartementet som del av den statlige e-Norgeplanen for digital kompetanse. I dette programmet hevdes det at IKT-baserte kompetanser krever IKT-baserte vurderinger, og at e-mapper synes å være en hensiktsmessig redskap i så måte. En digital mappe vil kunne omfatte digital lyd, video, grafikk og hypertekst som dokumenterer læringsprosesser og læringsutbytte. I den endelige oppsummerende vurderingen anbefales det en kombinasjon av mapper og mer tradisjonelle eksamener.<sup>16</sup>

Norgesuniversitetet har utviklet program og prosjekter angående bruk av mapper.<sup>17</sup> Nøkkelaktiviteter og –erfaringer omfatter utvikling og bruk av digitale mapper i det faglige kvalifiseringssystemet for lærere. Prosjektet det henvises til, PLUTO-prosjektet (Program for LærerUtdanning Teknologi og Omstilling), omfatter erfaringer med både individuelle og kollektive mapper. Prosjektet ble drevet av Avdeling for Lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo, i tillegg til Avdeling for Lærerutdanning ved Høgskolen i Stord/Haugesund. Målet for prosjektet var å få sterkere koblinger mellom undervisning og vurdering og å finne metoder som samtidig virker som redskap for både læring og evaluering. Prosjektet har allerede resultert i at alle de tre samarbeidende institusjonene har innført e-mapper som del av læring og evaluering i lærerutdanningsprogrammene siden 2003. Utfordringen for slike løsninger i det formelle utdanningssystemet har vært å utvikle standard kriterier for formative vurderinger, prosedyrer for å inkludere eksterne sensorer, i tillegg til normer for valg av innholdet i e-mapper og utbredelsen for bruk og integrering av digitale medier.<sup>18</sup>

Programmet for digital kompetanse oppsummerer også norske erfaringer med e-mapper og gir uttrykk for bekymring med hensyn til utstyrsfordeling, kompetanse og digitale ferdigheter hos sluttbruker. Mangelen på fastlagte kriterier for opphavsrett for læremidler synes også å være en bekymring, særlig innen den gjeldende markedsstrukturen som ikke anses å fungere tilfredsstillende. Utfordringene knyttes til både tilgang og etterspørsel.

Utviklingen av Kompetanseplass kan tjene som dokumentasjon for nytteverdien til e-mapper med hensyn til overføring mellom formell, ikke-formell og uformell læring, siden passene er beregnet for overføring av studiepoeng utenfor sammenhengen der de ble oppnådd.<sup>19</sup> Mer utdyping finnes i Del 5.1.

---

<sup>16</sup> UFD (2004): *Program for Digital Kompetanse 2004-2008*.

<sup>17</sup> [norgesuniversitetet.no/seksjoner/skg-Digitale-mapper](http://norgesuniversitetet.no/seksjoner/skg-Digitale-mapper;);  
[www.estandard.no/docs/sluttrapport\\_estandard-prosjektet.pdf](http://www.estandard.no/docs/sluttrapport_estandard-prosjektet.pdf)

<sup>18</sup> [munin.hsh.no/lu/pluto/Mappevurdering/sluttrapport291003.doc](http://munin.hsh.no/lu/pluto/Mappevurdering/sluttrapport291003.doc)

<sup>19</sup> Eldring, Line & Skule, Sveinung (1999): *Kompetansedokumentasjon for ingeniører. Praksis, behov og utfordringer*. Fafo-notat 1999:16. Oslo: Fafo.;

Skule, Sveinung & Andersen, Bjørn (2000): *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien. Evaluering av TBL av Fellesforbundets dokumentasjonsordning for arbeidslivet*. Oslo: Fafo. Fafo-rapport 363.

## 1. 4. Økonomiske utviklinger og mangel på/misforhold i ferdigheter

### 1. 4.a) *Lohverket og menneskelig kapital*

Ved innføringen av den norske Kompetansereformen som hadde en godkjenningssystem som mål, ble det oppnevnt en komité for å ta for seg spørsmål om kostnader og fordeler. Komitéen foreslo et sakte innføringstempo av økonomiske grunner, men kom til at en reform innen utdanning, sysselsetting og arbeidsliv var et viktig middel for å sikre langsiktig økonomisk gevinst og fordeling av ferdigheter.<sup>20</sup> Med unntak av en ECON-analyse fra 2004 har det ikke vært analyser om kostnadseffektiviteten til bestemte initiativ, noe som betyr at vi bare har generelle antakelser om hvor effektiv og fordelaktig den norske ordningen er.<sup>21</sup> Stortingsmeldingen som innførte Kompetansereformen, viser til det koster mindre å foreta kompetansevurdering enn det koster med omfattende formelle utdanningsprogram. En rapport bestilt av Vox presenterer lignende antakelser om fordeler og tap på et teoretisk plan. Det har frem til nå ikke vært laget scenarier basert på dokumentasjon.

Generelt sett er det utbredt samarbeid mellom arbeidsmarkedet og de forskjellige utdanningsinstitusjonene lokalt i Norge, men ansvaret for å finne løsninger blir stort sett overlatt til enkeltpersoner alene. Det er derfor ikke lett å finne sett med data på systemisk nivå for bruk i evalueringer av hvordan godkjenningssystemet er knyttet til makrostrategier for økonomisk utvikling og mangelen på nødvendige ferdigheter. Det synes som om det er et hinder for samarbeidsforsøk at målene for de forskjellige politiske feltene er ganske markant forskjellige. For arbeidsmarkedet er målet å få søkerne i vanlig arbeid så fort som mulig mens målene for utdanningsinstitusjonene er å sikre økt kompetansenivå.<sup>22</sup>

I forbindelse med reformforsøk for å etablere en godkjenningssystem, ble en gruppe utnevnt for å vurdere bruken av kunnskap fra NAV (omstrukturert fra Aetat i 2006) i strategier for videreutdanning. Gruppen konkluderte med at NAV bare var litt involvert i dette samarbeidet og anbefalte større innsats.<sup>23</sup>

I en studie gjennomført av Vox fant man to hovedtrekk for fylkeskommunenes arbeid for voksne.<sup>24</sup> Den ene gruppen fylkeskommuner fokuserte på å finne fleksible løsninger for individene og dermed fremme et økt kompetansenivå i regionen, i tillegg til regional utvikling. Den andre gruppen fylkeskommuner var mer orientert mot lovverk og forskrifter og brukte forskriftene for å prioritere mellom søkerne og begrense adgangen. Ifølge Vox fokuserte ikke disse fylkeskommunene primært på regional utvikling. Det var en ubalanse mellom positive holdninger generelt og det som faktisk ble gjort i praksis.

Opplæringslova gir anledning til å gjennomføre en fag- eller svenneprøve på grunnlag av en tilstrekkelig bred arbeidserfaring som varer 25 prosent lenger enn den fastlagte lærlingtiden i

---

<sup>20</sup> UFD (2002) *Kompetansereformen - Handlingsplan 2002-2003* 3. utg.

<sup>21</sup> Ure, Oddbjørn (2004) *European Inventory*.

<sup>22</sup> ECON (2005): *Skjæringsfeltet mellom arbeidsmarkeds- og utdanningspolitikk i 6 utvalgte land*. Oslo: ECON. Rapport 047.

<sup>23</sup> Fafo rapport 724.

<sup>24</sup> Haugerud, Vigdis, Sigrun Røstad & Tor Arne Stubbe (2004): *Intensjoner og realiteter*. Oslo: Vox. Rapport 6 i Kunnskapsgrunnlaget.

gjeldende fag. Hvert år er det mer enn 6 000 voksne som bruker denne ordningen for å oppnå kompetanse basert på arbeidserfaring. Beregninger fra Kunnskapsdepartementet antyder at utdanningssystemet sparer € 25 000 per person per år på grunnlag av denne ordningen.

#### **1. 4.b) Ubalanse i ferdigheter**

Basert på demografiske og økonomiske modeller har Statistisk Sentralbyrå beregnet mulige fremtidige ubalanser i det norske arbeidsmarkedet.<sup>25</sup> Beregningene viser at det vil bli en økt mangel på hjelpepleiere og ingeniører i perioden fra 2006-2010. Det er dessuten forventet at tilgangen på sivilingeniører, samfunnsvitere og personer med videregående fagutdanning vil bli større enn det er behov for.

Helse- og sosialdirektoratet lanserte en rekrutteringskampanje rettet mot hjelpepleiere som del av en rekrutteringsplan for helse- og sosialarbeidere fra 2003 – 2006. Denne planen hadde som mål å bedre rekrutteringen og kompetansenivået i denne sektoren.<sup>26</sup>

#### **1. 4.c) Sosiale ulikheter**

Ifølge data fra Statistisk Sentralbyrå hadde 6 prosent av den norske befolkningen i 1996 en inntekt under 50 prosent av gjennomsnittsinntekt, og denne andelen var den samme i 2004.<sup>27</sup> Andelen enslige forsørgere i denne kategorien økte fra 6 til 9 prosent i samme periode. Men andelen alderspensjonister under dette inntekstnivået gikk ned fra 13 til 6 prosent. Andelen innvandrere i denne kategorien var 15 prosent i 1996, og er praktisk talt uendret i 2004. Verdien for ikke-vestlige innvandrere er høyere, rundt 20 prosent både i 1996 og 2006. En av de mest markante endringene i denne perioden finnes hos personer som mottar offentlig økonomisk støtte. Andelen med en inntekt under det definerte nivået var 18 prosent i 1996, mens andelen har økt til 27 prosent i 2004.

Innen utgangen av 2006 blir det utgitt en Stortingsmelding om arbeid, velferd og inkludering. Denne meldingen vil også ta for seg realkompetansevurdering, men strategiske detaljer er ennå ikke blitt offentliggjort.

Et norsk program som tar for seg slike spørsmål er Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) som prøver ut forskjellige modeller for økonomisk støtte for ansatte som trenger flere støttestrukturer i læringsarbeidet.<sup>28</sup>

#### **1. 4.d), e), f) Data om godkjenning og omfordeling av menneskelig kapital/studier av grupper som skal nyte godt av ordningene/ uformelle økonomier**

Så vidt forfatterne og våre informanter vet, er det ikke noen initiativ i Norge som spesifikt tar for seg spørsmål om realkompetansevurdering som en metode for omfordeling av menneskelig kapital og slik løse problemet med misforhold mellom ferdigheter og slik være

<sup>25</sup> Stølen, N.M. (2001): Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. *Økonomiske analyser 6/2001*. SSB.

<sup>26</sup> [www.shdir.no](http://www.shdir.no)

<sup>27</sup> [www.ssb.no](http://www.ssb.no)

<sup>28</sup> [www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=1618](http://www.vox.no/templates/CommonPage.aspx?id=1618)

en metode for å drive økonomisk utvikling. Med hensyn til godkjenning av arbeid i uformelle økonomier, anser vi dette spørsmålet å være irrelevant i det norske velferdssamfunnet.

#### **1. 4.g) Yrker og godkjenning som del av opptakskriteriene**

I tråd med norsk lovgivning gjelder retten til realkompetansevurdering for alle mennesker, uansett bakgrunn. Men evalueringen av Kompetansereformen antyder at det er en tendens til at antallet voksne i helse- og sosialstudier både i videregående utdanning og høyskolene øker. Denne tendensen har klar sammenheng med de nye mulighetene som ligger i godkjenningsordningene.<sup>29</sup>

### **1. 5. Sosiale utviklinger**

#### **1. 5.a) Nyervervede ferdigheter og kompetanser i kunnskapssamfunnet**

Når man snakker om kunnskapsøkonomien, har mye diskusjon dreiet seg om identifisering av nyervervede ”ferdigheter og kompetanser”.

Det har vært gjennomført en læreplanreform i norsk grunnskole og videregående opplæring fra 2006 og fremover.<sup>30</sup> Det er nytt læreplaninnhold for alle fag i den 10-årige obligatoriske grunnskolen og for fellesfagene i videregående opplæring. “Kunnskapsløftet” medfører at skolen skal prioritere grunnleggende ferdigheter i alle fag. Dette er et viktig grunnlag for all annen læring. Disse grunnleggende ferdighetene er:

1. å kunne uttrykke seg muntlig
2. å kunne lese
3. å kunne regne
4. å kunne uttrykke seg skriftlig
5. å kunne bruke digitale verktøy

Selskapet for industriell og teknisk forskning (SINTEF) har startet et prosjekt om ”Cyberethics - Mobil billedkommunikasjon og kritisk bevissthet blant unge”. Hovedmålet for dette prosjektet er å skape større kritisk bevissthet og digital kompetanse blant unge i deres daglige bruk av mobil kommunikasjon. Dette gjennomføres gjennom opprettelsen av en blogg på internet som en ny kommunikasjonsarena for refleksjon rundt mobil kommunikasjon. Forskere vil også bidra med innhold i form av nye problemstillinger og generelle kommentarer og analyser av utvikling innen unges bruk av mobil billedkommunikasjon. Etske retningslinjer for bruk av mobil multimediamkommunikasjon skal også utvikles for brukerne av mobile tjenester og for tilbydere av mobile tjenester og innhold til ungdom.<sup>31</sup>

SINTEF har også lansert et prosjekt om ”Barns tilgang, bruk og erfaringer fra mediateknologier”. Prosjektets hovedmål er å bidra til en bedre forståelse av hvilken

---

<sup>29</sup> Fafo-report 461: *The Norwegian Competence-market - overview and analysis.*

<sup>30</sup> [www.odin.dep.no](http://www.odin.dep.no)

<sup>31</sup> [www.sintef.no](http://www.sintef.no)

påvirkning teknologi har på barn i aldersgruppen 7 til 12 år. Man ser det som viktig å studere hvordan barn bruker teknologi, og hvordan positiv bruk kan overføres til både skole og fritid. Prosjektet skal undersøke forskjellige måter å bruke mediateknologier og skal utvikle en modell som kan beskrive barns typiske bruksmønstre eller ”brukerstiler”. Dessuten har SINTEF som mål å studere hvilken påvirkning forskjellige bruksmønstre har på barns oppfatninger og erfaringer i forhold til selvoppfatning, sosial identitet, kommunikasjon og forhold. I tillegg skal de forsøke å forstå hvordan sosiale og kulturelle normer og koder etableres i barnas teknologiske omgivelser.

SINTEF og Fafo har gjennomført en studie av *sosiale kompetanser* i arbeidslivet. Prosjektet hadde som mål å diskutere definisjonen på sosial kompetanse og hvordan den kan utvikles, måles og dokumenteres. Dette skulle skape et grunnlag for å diskutere utfordringer knyttet til slik kompetanse i arbeidslivet og å foreslå videre tiltak. Viktige sider er evnen til å lytte og å være ærlig osv,<sup>32</sup> og det har vært mye diskusjon om vurderingskriterier for slike ferdigheter.

Andre viktige kompetanser er knyttet til intellektuell kompetanse i Kvalitetsreformen, i tillegg til kunnskapsutvikling i forbindelse med entreprenørskap i utdanningen.<sup>33</sup>

### **1. 5.b) Godkjenning av nye ferdigheter og oppgradering/progresjon**

I Norge knyttes godkjenningsprosessene direkte til læreplanene på det aktuelle utdanningsnivået. Nye ferdigheter og kompetanser som innlemmes i læreplanene, burde derfor bli en integrert del av godkjenningsprosessen. Godkjenningsprosessene blir typisk etterfulgt av organisert videreutdanning.

### **1. 5.c) Godkjenningsdokumentasjon som bidrag til demokrati og borgerskap**

En av de åtte strategirområdene i Kompetansereformen hadde som mål å knytte den etterspurte voksenopplæringen til kompetanseheving og økt bevissthet om de grunnleggende ferdigheter, kunnskap og holdninger som er nødvendig for demokratisk deltakelse og arbeidsplasskompetanse. Ett av tiltakene for å nå dette målet var deltakelse i OECD-prosjektet ”*Adult Literacy and Life Skills Survey*” (ALL).<sup>34</sup> Det nasjonale kvalifikasjons-rammeverket vil foreslå hensiktsmessige vurderingsmetoder.

Det foreligger også noe indirekte dokumentasjon om at godkjenning av nye kompetanser bidrar til demokrati og borgerskap. På flere områder endres Norge til å bli et IKT-basert samfunn, siden det foregår en gradvis integrering av tilgjengelige nettbaserte tjenester som for eksempel nettbank, nettbasert selvangivelse, osv. Men på dette området knytter det seg usikkerhet og utfordringer med hensyn til dokumentasjon. En annen indirekte tilnærming til denne vinklingen er å se på de siste endringene i det formelle utdanningssystemet som legger vekt på nye læringsmåter som bidrar til demokrati og mellommenneskelig forståelse.

---

<sup>32</sup> Bjørkeng, K., Skivenes, M. & Wennes, G. (2004): *Sosial kompetanse i arbeidslivet*. SINTEF rapport.

<sup>33</sup> HND/UFD/RD (2004): *Se mulighetene og gjør noe med dem! - Strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*.

<sup>34</sup> UFD (2002): *Kompetansereformen - Handlingsplan 2002-2003* 3. utg.

## 1. 6. Andre

### 1. 6.a) Andre kontekstuelle faktorer og viktige tendenser som fører til endring

I den norske sammenhengen er det også andre kontekstuelle faktorer eller viktige tendenser som – direkte eller indirekte – fører til endringer i institusjonelle og tekniske ordninger og interessentenes atferd med hensyn til godkjenning av realkompetanse. Den offentlige godkjenningsordningen må derfor sees i sammenheng med det som skjer i arbeidslivet, der det er fokus på bedriftsintern dokumentasjon av individuelle kompetanser, i tillegg til utvikling innen tredjesektor der de frivillige organisasjonene osv. legger vekt på å få egne godkjenningsnormer. Mens hensikten bak slike tiltak er å gjøre godkjenningsprosessene lettere, ligger det fortsatt utfordringer i det at det store læringsmangfoldet gjør det vanskelig å standardisere vurderingsmetoder og har konsekvenser for personalpolitikk når det gjelder forfremmelser eller lønnspålegg.<sup>35</sup> Dessuten, med hensyn til virkningen av overføring mellom formell, uformell og ikke-formell læring i Norge, synes det fremdeles å være behov for å definere uttrykket likeverdig kompetanse, noe som var et hovedproblem i gjennomføringsperioden for Kompetansereformen.<sup>36</sup>

### 1. 6.b) Historisk bakgrunn for realkompetansevurdering i Norge

Norge var det første OECD landet til å rapportere om utdanningssystemet fra et livslang læringsperspektiv.<sup>37</sup> Tanken om å sette opp kriterier for likeverdighet mellom ikke-formell og uformell læring og formelle kompetanser har en lang historisk bakgrunn i Norge. Siden 1952 har fagopplæringsloven gitt personer anledning til å ta fagbrev forutsatt at de har tilstrekkelig arbeidserfaring. Verdsetting av kompetanser tilegnet utenfor det formelle utdanningssystemet har også en lang tradisjon for støtte fra aktører innen voksenopplæring. Dette omfatter bl a fagforeninger og frittstående voksenopplæringsforbund. Målet for den norske voksenopplæringsloven av 1976 var å gjøre det mulig for voksne å få sin kunnskap og sine ferdigheter dokumentert på alle nivåer og områder innen det offentlige utdanningssystemet, uansett hvor de hadde tilegnet seg disse kompetansene. Da alt tydet på at det var lite fremgang når det gjaldt tekniske og institusjonelle ordninger for å nå lovens mål, ble ett av målene til Kompetansereformen i 1999 å få etablert et juridisk grunnlag og et regelverk for saksbehandling for å sikre gjennomføring.<sup>38</sup>

Som følge av initiativ fra partene i arbeidslivet og Stortinget ble en godkjenningsordning fastsatt på slutten av nittitallet. Hensikten var å etablere et sett med kriterier for godkjenning av kompetanser som kunne få legitimitet både innen det formelle utdanningssystemet og

---

<sup>35</sup> ECON (2005): *Skjæringsfeltet mellom arbeidsmarkeds- og utdanningspolitikk i 6 utvalgte land*. ECON-rapport 047.

<sup>36</sup> McHenry, Joyce Hartog og Torild Nilsen Mohn (2003): *Transfine – National Study Norway*, Oslo: Vox.

<sup>37</sup> OECD (2002): *Lifelong Learning in Norway. Reviews of national policies for education*. OECD publishing.

<sup>38</sup> Skule, Sveinung & Ure, Oddbjørn (2004): *Lifelong Learning - Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21.

innenfor arbeidsmarkedet. Denne lovgivningen er grunnlag for informasjonen om institusjonelle ordninger som presenteres i Del 2.



## Del 2: Beskrivelse av institusjonelle ordninger

Denne delen inneholder en beskrivelse av styringsmaktens rolle når det gjelder godkjenning av realkompetanse og hvordan dette kommer til syne i politiske og juridiske rammer i tillegg til tildeling av midler.

### 2.1. Politiske og juridiske rammer

#### 2.1.a) *Politisk vilje og politiske endringer i forhold til livslang læring og realkompetansevurdering*

I Norge har vi fått en økt forståelse for hvor viktig det er med livslang læring. Som nevnt i 1.6b), har dette ført til Kompetansereformen som ble lansert i 1999. Reformen var basert på anerkjennelsen at en velutdannet befolkning er den viktigste ressursen et land kan ha for å skape nye arbeidsplasser, sikre livskvalitet og forebygge nye klasseskiller. Men dagens hurtige tekniske, økonomiske og sosiale endringer bringer også med seg betydelige endringer i befolkningens livsstil og i hvordan arbeidslivet fungerer. I dette samfunn i endring har reformens hovedmål vært å møte behovene til individer, samfunnet og arbeidsplassen når det gjelder ferdigheter og kunnskap og å gi voksne flere muligheter til utdanning og opplæring for å forbedre sine kvalifikasjoner.

Kompetansereformen var både en arbeidsplassreform og en utdanningsreform. Den var rettet mot alle voksne, både arbeidstakere og arbeidsledige. Den var planlagt og gjennomført som et samarbeid mellom partene i arbeidslivet, Kunnskapsdepartementet, organisasjoner og utdanningsinstitusjoner.

Ifølge Kompetansereformens implementeringsplan var et av hovedmålene å ”etablere en nasjonal ordning for å dokumentere og verdsette voksnes realkompetanse, med legitimitet både på arbeidsplassen og i utdanningssystemet.” Dette omfatter også læring tilegnet gjennom betalt og ubetalt arbeid, organisasjonsarbeid og organisert opplæring.

For å få til dette ble det nasjonale Realkompetanseprosjektet gitt mandat om å lage grunnlaget for en nasjonal ordning for verdsetting av realkompetanse i løpet av 1999-2002. De prioriterte utviklingsområdene var som følger:

- Dokumentasjon av ikke-formell læring på arbeidsplassen
- Dokumentasjon av ikke-formell læring i frivillig sektor
- Metoder for realkompetansevurdering, inkludert yrkesprøving
- Verdsetting av realkompetanse vis-à-vis videregående opplæring
- Justeringer og evt endringer av gjeldende lovverk, forskrifter og avtaler på grunnlag av erfaringer fra prosjektet
- Opptak av studenter til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse

Målet til Realkompetanseprosjektet var utarbeidet i nært samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, partene i arbeidslivet og representanter for det sivile

samfunnet/tredjesektor. Dessuten ble prosjektet basert på stortingsvedtaket i forbindelse med behandlingen av om Stortingsmelding nr. 42 (1997–98) om Kompetansereformen: ”Stortinget ber Regjeringen om å etablere et system som gir voksne rett til å dokumentere sin realkompetanse uten å måtte gå veien om tradisjonelle prøveordninger.”

I dag knyttes det juridiske rammeverket for realkompetansevurdering til lovverket for utdanningssektoren, og det gjelder en individuell juridisk rettighet.

## **2. 1.b) Lovverket som gjelder godkjenning av realkompetanse**

Lovverket som regulerer godkjenning av realkompetanse, baserer seg på (1) Opplæringslova og (2) Universitetsloven.

### (1) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).

Opplæringslova nr. 61 av 17. juli 1998 med senere endringer dekker både grunnskolen og videregående opplæring. Kapittel 4A handler om utdanning og opplæring organisert spesielt for voksne. Voksne som trenger grunnskoleutdanning, fikk en lovfestet rett til slik utdanning fra august 2002. Denne utdanningen må tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon, som for eksempel når og hvor utdanningen skal gis og fremdriften. Kommunale myndigheter er ansvarlige for å tilby denne utdanningen.

§ 4A-3. Retten til videregående opplæring for voksne.

- Voksne som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, men som ikke har fullført videregående opplæring, har etter søknad rett til videregående opplæring. Første punktum gjeld voksne som er fødte før 1. januar 1978. Opplæringa for voksne skal tilpassast behovet til den enkelte. Retten kan oppfyllest mellom anna ved fjernundervisningstilbod. Departementet gir nærmare forskrifter, mellom anna om kven retten omfattar, om inntak, rangering og førerrett.

- Voksne som er tekne inn til videregående opplæring, har rett til å fullføre opplæringsløpet. Dette gjeld sjølv om dei ikkje har rett til videregående opplæring etter første leddet.

- I fag der læreplanen føreset lengre opplæringstid enn tre år, har dei voksne rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen.

- Opplæringa i offentleg videregående skole eller i lærebedrift er gratis. Fylkeskommunen har ansvaret for å halde voksne som får videregående opplæring, med nødvendige trykte og digitale læremiddel og digitalt utstyr. Voksne som får videregående opplæring, kan ikkje påleggjast å dekkje nokon del av utgiftene til dette utover det som følgjer av forskrift. Fylkeskommunen kan påleggje voksne som får videregående opplæring, å halde seg med anna individuelt utstyr som opplæringa til vanleg gjer det nødvendig å ha. Departementet kan gi nærmare forskrifter.

§ 3-5. Fag- og svenneprøve uten læreforhold eller skole.

- Det er mogleg å ta fag- og sveineprøva på grunnlag av allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsette læretida. Fylkeskommunen avgjer om den praksisen kandidaten viser til, kan godkjennast, og kan i særlege tilfelle godkjenne kortare praksis.

Som nevnt i 1.6.b), har denne retten til å ta fagprøver som ”praksiskandidat” eksistert siden 1952 som del av den daværende fagopplæringsloven og har vært mye brukt.

- Vaksne som har rett til vidaregåande opplæring har rett til vurdering av realkompetansen sin og til kompetansebevis. Personar som ikkje har rett til vidaregåande opplæring, skal få vurdert realkompetansen sin om dei blir vist til dette av kommune eller Arbeids- og velferdsetaten. Departementet kan gi nærmare forskrifter. Fylkeskommunen skal gi kompetansebevis på grunnlag av realkompetansevurdering på vidaregåande opplærings nivå. Departementet kan gi nærmare forskrifter.

## (2) Lov om universiteter og høyskoler

All høyere utdanning i Norge, både offentlig og privat, reguleres av loven om universiteter og høyskoler nr. 15 av 1. april 2005. To paragrafer omhandler verdsetting av realkompetanse, for opptak og for fritak.

### § 3-6: Utdanningskrav for opptak til høyere utdanning

1. Det generelle grunnlaget for opptak som student (generell studiekompetanse) er fullført og bestått norsk videregående opplæring med de krav til fagsammensetning og timefordeling som departementet fastsetter. Departementet kan fastsette at også annen høvelig utdanning eller kombinasjon av utdanning og yrkespraksis skal være generelt opptaksgrunnlag. Institusjonen skal vurdere om søkere har kvalifikasjoner likeverdig med de fastsatte krav for opptak.

2. Institusjonene kan gi søkere som er 25 år eller eldre i opptaksåret, opptak til enkeltstudier dersom de på grunnlag av realkompetanse har de nødvendige kvalifikasjoner for vedkommende studium. Departementet kan gi nærmere regler om dokumentasjon, saksbehandling og eventuell koordinering.

### § 3-5: Fritak for eksamen eller prøve

Fritak for eksamen eller prøve skal gis når det godtgjøres at tilsvarende eksamen eller prøve er avlagt ved samme eller annen institusjon. Det kan også gis slikt fritak på grunnlag av annen velegnet eksamen eller prøve. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak. Departementet kan pålegge institusjonene å samordne praksis. Styret bestemmer om vedkommende avdeling eller særskilt organ ved institusjonen skal avgjøre saker om fritak.

## **2. 1.c) Regelverkets mål og prinsipper**

Den norske holdningen til verdsetting av realkompetanse kjennetegnes av<sup>39</sup>:

- Den må være nyttig for individet
- Den baserer seg på en respekt for mangfold
- Kompetanseutvikling er kontekstuell

Det første kulepunktet tar for seg spørsmålet om å gi individer som har falt av utdanningslasset, en ny sjanse og gi dem uttelling for læring på arbeidsplassen, i hjemmet eller andre frivillige aktiviteter. Det andre kulepunktet er en anerkjennelse av at én metode ikke vil passe til alle og at den som foretar vurderingen, må være oppmerksom på individets

---

<sup>39</sup> McHenry, Joyce Hartog og Torild Nilsen Mohn (2003): *Transfine – National Study Norway*, Vox.

behov. Respekt for mangfold vises også i at man anerkjenner mange forskjellige læringsarenaer med forskjellige krav til dokumentasjon og verdsetting av kompetanse. Det tredje kulepunktet antyder hvor viktig det er å behandle en persons kompetanse som mer enn det som kan måles objektivt. Det har vært en generell oppfatning at kompetanse skapes i tilknytning til andre mennesker i en bestemt kontekst og kan ikke vurderes på enkle, kvantitative måter.

Aktiviteten har funnet sted i forhold til tre hovedarenaer for læring:

- Utdanningssektoren med et ønske om å synliggjøre kompetanser i forhold til læreplanverket (for videregående opplæring);
- Arbeidsmarkedet (organisasjoner og sektororganisasjoner) med et ønske om å synliggjøre kompetanser i forhold til organisasjonsmessige krav, sektorkrav og internasjonale standarder;
- Tredjesektoren med et ønske om å synliggjøre kompetanser av alle slag

## **2. 1.d) Historisk bakgrunn og viktige pådrivere for lovarbeidet**

Den historiske bakgrunnen med antydning om motivene som ligger bak den juridiske og politiske anerkjennelsen av disse spørsmålene, er allerede blitt nevnt i 1.6.b) og i 2.1.a).

Men til tross for at voksenopplæring og livslang læring har vært diskusjonstemaer for partene i norsk arbeidsliv siden syttitallet, var det først sent på åttitallet og tidlig på nittitallet at spørsmålet ble viktig både på den politiske dagsorden og som tema i lønnsforhandlingene.<sup>40</sup> Den ledende drivkraften bak dette var LO. LO er den største fagforeningssammenslutningen i Norge og organiserer både industriarbeidere og ansatte i stat og kommuner. Hovedmassen av medlemmer har videregående utdanning eller lavere. På bakgrunn av økonomiske nedgangstider og hurtige endringer i arbeidsmarkedet, valgte LO etter- og videreutdanning for arbeidstakere som ett av sine hovedmål på kongressen i 1993. Et av hovedargumentene var faren for nye klasseskiller, siden LO så at mange av medlemmene som hadde lite eller ingen utdanning, i økende grad ble utestengt fra arbeidsmarkedet.

Etter kongressen ble LO og NHO, dens motpart i privat sektor, enige om å føye til et eget kapittel i Hovedavtalen om kompetanseutvikling. (Hovedavtaler blir fremforhandlet på nasjonalt nivå og utgjør fellesdelen i mange kollektive avtaler på industri- eller sektornivå. De dekker de mest generelle reglene for samhandling mellom arbeidsgivere og arbeidstakere.) Det nye kapittelet inneholder en felleserklæring som sier at ”Næringslivets Hovedorganisasjon og Landsorganisasjonen i Norge erkjenner den store betydningen økt utdanning har for den enkelte, bedriftens utvikling og samfunnet”, og fastslår at etter- og videreutdanning er et fellesansvar for arbeidsgiver og arbeidstaker. Dessuten krever kapittelet at arbeidsgivere regelmessig undersøker de ansattes behov for ferdigheter, og at de igangsetter opplæringstiltak etter behov. Endelig blir arbeidsgivere gitt ansvaret for å finansiere etter- og videreutdanningstiltak i tråd med bedriftens behov.

Som oppfølging av LO-kongressen ble det i 1995 utarbeidet og lansert en handlingsplan for etter- og videreutdanning. Planen omfattet mange av forslagene som senere ble tatt inn i Kompetansereformen. Ett hovedmål var å forsvare en meget vellykket ordning for

---

<sup>40</sup>Skule, Sveinung & Ure, Oddbjørn (2004): *Lifelong Learning- Norwegian experiences. The role of the social partners in developing and implementing lifelong learning policies*. Oslo: Fafo .Fafo-paper 2004:20.

verdsetting av realkompetanse. Ordningen gir arbeidere med fem års tilstrekkelig variert arbeidserfaring muligheten til å melde seg opp til en fagprøve som såkalte praksiskandidater uten å måtte gjennomgå de generelle, teoretiske eksamenene som vanligvis trengs for å ta en fagprøve.

LOs sak fikk vind i seilene når det kom et initiativ fra Stortinget som anmodet Regjeringen om å lage en stortingsmelding om en ny statlig politikk for livslang læring. Som følge av dette ble et offentlig utvalg – dominert av representanter for partene i arbeidslivet fra alle sektorer – nedsatt for å få oversikt over voksenopplæring og livslang læring og å fremme nye politiske forslag. Utvalget, som presenterte rapporten sin i oktober 1997, utpekte arbeidsplassen som den viktigste arenaen for læring og hevdet at formell læring i utdanningssituasjoner utfyller og bør bygge på uformell og ikke-formell læring i arbeidslivet. Arbeidsgiverne var spesielt innstilt på å legge vekt på uformell og arbeidsbasert læring, og de fikk støtte av forskning som påpekte hvor viktig uformell læring var for ansettbarhet og produktivitet. Mens uformell læring fikk større vekt enn i LOs handlingsplan, omfattet utvalgets hovedanbefalinger en lovfestet rett for arbeidstakere til studiepermisjon, et nasjonalt system for dokumentasjon og godkjenning av realkompetanse, lovfestede rettigheter for voksne til å fullføre grunnopplæring uten å måtte betale for det, og et program med offentlige støtteordninger for å oppmuntre bedrifter til å utvikle forskjellige læringsaktiviteter.

Som en del av lønnsavtalen i 1998 mellom LO og NHO ble man enig om en felles handlingsplan for kompetanse og livslang læring. Man la vekt på viktigheten av å jevne ut og forebygge forskjeller i adgang til læring. Handlingsplanen sluttet seg til mesteparten av forslagene til det offentlige utvalget, inkludert prinsippet om en lovfestet rett til studiepermisjon, og oppfordret regjeringen til å fortsette med praksiskandidatordningen. Planen beskrev også hvordan studiepermisjon burde gjennomføres, og hevdet at arbeidsgivere, arbeidstakere og myndigheter burde alle bidra til finansiering av studiepermisjonen, gjennom lønnsavtalene og bidrag fra statlige myndigheter.

I mai 1998 presenterte regjeringen en stortingsmelding kalt *Kompetansereformen*, som ga sin tilslutning til mesteparten av forslagene til det offentlige utvalget og til LO-NHOs felles handlingsplan. Stortingsmeldingen la også vekt på behovet for å skape et nasjonalt system for verdsetting av realkompetanse, noe partene i arbeidslivet hadde vært enige om i deres felles handlingsplan. Etter dette ble Kompetansereformen godkjent av Stortinget i januar 1999.

Den norske voksenopplæringsloven av 1976 åpnet opp for å gi voksne rett til å få sin kunnskap og sine ferdigheter dokumentert på alle nivåer og områder i det offentlige utdanningssystemet, uavhengig av hvordan disse kompetansene var blitt tilegnet. Men etter loven ble endret, har det blitt lite fremgang med hensyn til saksbehandling og institusjonelle ordninger. Ett av målene til reformen i 1999 var derfor å etablere forbedrede juridiske rammer i tillegg til praktiske saksbehandlingsordninger som ville oppfylle intensjonene i loven av 1976. Samtidig utvidet reformen perspektivet om verdsetting, i og med at den hadde som mål å vurdere og godkjenne kompetanser tilegnet utenfor det vanlige utdanningssystemet med det for øye å styrke arbeidsmulighetene for individer med lav utdanning.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Skule, Sveinung & Ure, Oddbjørn (2004): *Lifelong Learning - Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21.

## **2. 1.e) *Kompetanseområdene som er Regjeringens satsingsområder***

Stortinget og Regjeringen definerer målene og beslutter budsjetttrammene for utdanningssektoren. Kunnskapsdepartementet er Norges høyeste offentlige administrasjonsorgan for utdanningssaker og har ansvaret for å gjennomføre den nasjonale utdanningspolitikken. Lovgivning og nasjonale læreplaner sikrer en felles standard. Læreplanverket for videregående opplæring utvikles av Utdanningsdirektoratet i nært samarbeid med partene i arbeidslivet. Utdanningsdirektoratet er forvaltningsorgan for Kunnskapsdepartementet og har dermed overordnet ansvar for å føre tilsyn med utdanning og styring av utdanningssektoren i tillegg til implementering av lover og forskrifter.

I samarbeid med kommunale og fylkeskommunale myndigheter har fylkesmennene ansvar for å påse at ungdom får tilbud om passende skolegang i samsvar med alle forskriftene som gjelder skolen, og også at det er tilstrekkelige utdanningstilbud til voksne. I løpet av de siste årene har betydelig ansvar og beslutningsmyndighet blitt delegert fra nasjonalt hold til fylkeskommunene. Fylkeskommunene er ansvarlige for videregående skoler.

## **2. 1.f) *Organisering***

Som del av det nasjonale Realkompetanseprosjektet fikk alle fylkeskommunene tilskudd til å bygge opp et vurderingssystem i fylket. De fleste organiserer dette i ett eller flere ”vurderingssentre”. Voksne kan få informasjon, veiledning og hjelp med verdsettingsprosessen i forhold til videregående opplæring fra veiledere ved disse sentrene. Sentrene er også ansvarlige for kvalitetssikring av vurderingsprosessen. Det er mer informasjon i Del 3.3 om beskrivelsen av vurderingsmetoder og prosesser.

I høyere utdanning blir søknader om opptak på grunnlag av realkompetanse vurdert av det enkelte universitet eller høyskole. Søkernes kvalifikasjoner må vurderes i forhold til fagene eller studieprogrammene de ønsker å studere. De enkelte institusjonene har myndighet til å vurdere hvilke kvalifikasjoner de anser som nødvendige, og å bestemme hensiktsmessige måter å foreta denne vurderingen på. Det samme gjelder søknader om fritak for en del av et studieprogram på grunnlag av realkompetanse.

## **2. 1.g) *Evalueringer av praksis***

Den følgende informasjonen viser til evalueringer av hvordan ordninger for å praktisere i tråd med lovverket har fungert.

### *(1) Evaluering av ordninger i videregående opplæring*

Målet til den omfattende Vox-undersøkelsen “Bevissthet om lovfestet rett til videregående opplæring” som ble gjennomført i 2003-2005, var å finne ut hvorvidt voksne nyttiggjør seg sin rett til å få vurdert sin realkompetanse og få en individuelt tilpasset studieløp. Undersøkelsen fokuserte på de følgende tre områder: a) hvorvidt voksne bruker sin rett til grunnskoleutdanning og videregående opplæring, b) om voksne får sin realkompetanse vurdert og om de får skreddersydd opplæring og c) om voksne får tilstrekkelig informasjon om lovfestede rettigheter og muligheter. Undersøkelsen tok også for seg spørsmål knyttet til motivasjon, økonomi og livssituasjon.

I Norge er det for tiden mer enn 21 000 voksne som deltar i videregående opplæring organisert av fylkeskommunene. De fleste (84 prosent) går på tilpassede kurs som er

tilrettelagt for voksne. Fordelingen mellom allmenne fag og yrkesfag er 60/40. De fleste voksne kan starte sine studier innen seks måneder etter at de har søkt. Andelen voksne som sier at heltids- eller delstidsarbeid er primæraktiviteten, er høy, noe som samsvarer med det faktum at 68 prosent sier at egen/partners inntekt er den primære inntektskilden når de er i en opplærings situasjon. Grunnen kan være at mange ikke råd har til å ta ut ubetalt studiepermisjon.

En viktig side ved den lovfestede retten til videregående opplæring er at den øker voksnes muligheter for å få formell opplæring. Undersøkelsen viser at bare 25 prosent er klar over sine lovfestede rettigheter og at bevissthet om rettigheter også har en ujevn geografisk spredning. 85 prosent vet ikke hvor de skal henvende seg for å få realkompetansevurdering. To av fem har ingen anelse om hvor de skal henvende seg for å få informasjon om egen lovfestet rett til opplæring. 20 prosent sier at de offentlige arbeidskontorene burde gi informasjon om slike prosesser.

De som trenger det mest, dvs de som ikke har fullført videregående opplæring, har ikke kunnskap om sine lovfestede rettigheter. Derfor er det slik at de som har det største behovet for nye kompetanser, ikke vet om eller er ikke tilstrekkelig motivert til å dra nytte av sine lovfestede rettigheter. Studentene ble spurt hvilke faktorer var mest avgjørende for deres beslutning om å begynne med opplæring. 76 prosent av dem som svarte på dette spørsmålet, trodde at egen motivasjon var mest avgjørende.

## *(2) Evaluering av ordningene i høyere utdanning*

NIFU STEP har undersøkt effekten av den lovfestede retten til å søke *opptak* til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse.<sup>42</sup> En hovedkonklusjon er at reformen, i det store og hele, fungerer i tråd med intensjonene i og med at den tilbyr en ny mulighet for studenter man vanligvis ikke forbinder med høyere utdanning. Institusjonene har utarbeidet lokale retningslinjer for vurderingsmetoder og –kriterier (f eks hva er relevant arbeidserfaring for de forskjellige studieprogrammene). Hvordan vurderingen organiseres, varierer fra institusjon til institusjon: sentralt og/eller lokalt, fagpersonell og/eller administrativt personell. Informanter fra ni utvalgte institusjoner var opptatt av at vurderingen må være individuell og velfundert, men også rettferdig og ikke altfor ressurskrevende – noe som peker hen mot standardisering. Før reformen ble implementert, var det skepsis innen høyere utdanningsinstitusjoner mot realkompetansevurdering. Erfaringer har ført til en positiv holdning til reformen i de fleste institusjonene. Studenter som er blitt utvalgt til opptak på dette grunnlaget, blir oppfattet som høyt motiverte og hardtarbeidende. Særlig små høyskoler ute i distriktene verdsetter disse studentene som en faglig og økonomisk ressurs – deres holdning er å ”la alle få prøve seg”. Sentralt lokaliserte høyskoler har for mange søkere, de finner det vanskelig å finne nok ressurser til å behandle disse søknadene – deres holdning er å ”ikke kaste blå i øynene på dem”, og de støtter ikke urealistiske ambisjoner.

---

<sup>42</sup> Brandt, Ellen (2002): *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. Oslo: NIFU. Skriftserie 11/2002; Helland, Håvard & Opheim, Vibeke (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU STEP. Skriftserie 6/2004;

Helland, Håvard (2005): *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 6/2005.

Hvordan institusjonene praktiserer *fritak* for eksamen eller prøve (f eks kurs i et studieprogram) på grunnlag av dokumentert realkompetanse, er blitt gjenstand for tre undersøkelser i den senere tid. Juridisk sett og i praksis er opptak og fritak to adskilte prosesser knyttet til realkompetansevurdering.

Som en del av det europeiske REFINE-prosjektet, hadde det norske delprosjektet to hovedmål: å få innsikt i prosessene for realkompetansevurdering av kandidater som søker om fritak i høyere utdanning, og å foreta casestudier av et begrenset antall kandidater med bruk av nylig utviklet verktøy for realkompetansedokumentasjon.<sup>43</sup> Rapporten viser at de seks utvalgte institusjonene manglet prosedyrer for vurdering av fritaksøkerne og dermed behandlet kandidatene på en tilfeldig måte. Dette betyr ikke nødvendigvis at disse institusjonene er negative til tanken om fritak. Noen institusjoner har alltid praktisert en eller annen form for verdsetting av realkompetanse med hensyn til opptak, da potensielle søkere må dokumentere spesifikke ferdigheter innen spesialfeltet de ønsker å studere (f eks musikk). Andre institusjoner foretok preliminære avgjørelser og konkluderte med at fritak muligens kunne innvilges men at det ikke forelå tilstrekkelig dokumentasjon av ferdigheter og at kandidatene ville måtte fremvise dokumentasjon av faktisk kompetanse, ikke bare en beskrivelse av praksis, enda så relevant det kanskje kunne synes. Hvor hensiktsmessig dokumentasjonsverktøy (f eks Kompetansekortet) var, ble diskutert i de fleste institusjonene. Noen av institusjonene anser verktøyet som utilstrekkelig siden de ikke forholder seg spesifikt til studiefeltet kandidaten søker fritak for. På grunn av mangel på nasjonale og til og med lokale prosedyrer, hadde institusjonene forskjellige oppfatninger og konklusjoner om hva som lå i begrepet fritak. Da institusjonene ble spurt om hva de hevder er maksimum antall studiepoeng en kandidat kan få fritak for i en bachelorgrad, varierte svarene fra et mulig fritak for 10 prosent av kurset på hvert nivå – dvs seks studiepoeng per år eller totalt 18 studiepoeng i en bachelorgrad – opp til mulige 30 studiepoeng totalt i en bachelorgrad.

En nasjonal undersøkelse gjennomført av NIFU STEP viser at i perioden 2001-2004 fikk alle universitetene og høyskolene, offentlige og private, til sammen bare 123 søknader om fritak for eksamen på grunnlag av realkompetanse.<sup>44</sup> Representanter for høyere utdanning har på prinsipielt grunnlag gitt uttrykk for skepsis om fritak. Men flesteparten (72 prosent) av søkerne ble innvilget fritak, noen flere i høyskolene (74 prosent) enn i universitetene (65 prosent). Omfanget av fritak er vanligvis ukjent på sentralt hold da søknader og avgjørelser kun blir registrert på fakultetsnivå, og vurdering blir utført av fagansatte i avdelingene. Intervjuer med akademikere fra forskjellige fakulteter angående deres erfaringer fra vurderingen av fritakssøknader viste at de prøvde å utvikle noen fagspesifikke retningslinjer; akademikerne henviste til diskusjoner på avdelingene og nasjonale fagnettverk/foreninger. Ett tema var at innføringen av mindre moduler (5 – 15 studiepoeng) i stedet for de tidligere 30-60 studiepoengskursene i humaniora og samfunnsvitenskapelige fag gjorde det lettere å innvilge fritak for en modul. Et annet tema var den obligatoriske individuelle studieplanen for hver enkelt student som ble innført i forbindelse med Kvalitetsreformen; én avdeling brukte den årlige samtalen mellom studenten og studieveilederen til å informere om og diskutere eventuelt fritak for studenter med relevant praksis. (Mer informasjon finnes i 5.1.a.)

---

<sup>43</sup> Haugøy, Grethe & Moe, Frank (2005): *REFINE: Recognising Formal, Informal and Non-formal Education. Final report from the Norwegian sub-project*. Bergen: SEVU, University of Bergen.

<sup>44</sup> Brandt, Ellen (2005): *Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Skriftserie 5/2005.



En nyere undersøkelse omfattet gruppeintervjuer med studieadministrativt personell ved to fakulteter ved et universitet og to fakulteter ved en høyskole med utgangspunkt i deres erfaringer med søknader om fritak for eksamen på grunnlag av realkompetanse.<sup>45</sup> Fritak ble diskutert i avdelinger, fakulteter og personalnettverk; det administrative personellet savner et nasjonalt nettverk hvor man kunne diskutere prinsipper, forskrifter og felles problemer. Juridisk har enhver høyere utdanningsinstitusjon frihet til selv å bestemme hvordan og hvem som skal behandle søknader om fritak, og derfor varierer dette. De to universitetsfakultetene som ble intervjuet i undersøkelsen, hadde forskjellige prosedyrer. Det ene fakultetet sendte alle søknadene til avdelingene hvor de ble vurdert av fagansatte, helst på professornivå. Et annet fakultet avgjorde fritak på fakultetsnivå dersom de tidligere hadde hatt lignende saker. På avdelingsnivå vurderte fagansatte kun søknader som hadde med prinsipper å gjøre. Andre søknader ble vurdert av avdelingens studierådgivere, da disse ble ansett å være kompetente siden de hadde mastergrad i gjeldende studieprogram.

## **2. 1.h) Informasjonskampanjer og formulering av mål**

Informasjonskampanjer eller aktiviteter for å øke bevisstheten om regelverket eller driftsordningene har vært formulert på forskjellige måter og rettet mot forskjellige målgrupper:

### *Bevissthet om lovfestede rettigheter<sup>46</sup>*

Voksne som hadde meldt seg opp til avsluttende eksamen i videregående opplæring våren 2003, sa at de hadde fått informasjon om voksnes rettigheter til videregående opplæring fra forskjellige kilder. De fleste av deltakerne (mer enn 25 prosent) sa at de hadde fått informasjonen fra en rådgiver i en videregående skole eller en veileder i et vurderingssenter (ofte tilknyttet en videregående skole). Aetat ble også ansett å være en viktig informasjonskilde. De fleste (85 prosent) vet at betalt permisjon ikke er en del av den lovfestede retten til utdanning. Det er også oppmuntrende at de fleste studentene er klar over at voksne har rett til å få sin realkompetanse vurdert (75 prosent) og at skolegangen er gratis (60 prosent). Men det er et fåtall (25 prosent) som vet at voksne som har denne lovfestede rettigheten, også har rett til en skreddersydd opplæring. Fylkeskommunene vil derfor måtte fokusere på å spre informasjon om hensikten med realkompetansevurdering og sammenhengen mellom denne prosessen og skreddersydd opplæring/ avkortet studietid.

Opplæringen som tilbys den enkelte, er ment å være basert på hans/hennes vurderte og dokumenterte realkompetanse, tilegnet fra skole, arbeidsforhold og/eller fritidsaktiviteter. Antallet vurderte studenter er imidlertid fortsatt lavere enn forventet. Bare 34 prosent av eksamenskandidatene svarer at de har gjennomgått en realkompetansevurdering, mens 54 prosent svarer at de ikke har blitt vurdert i det hele tatt. Ti prosent sier at de ikke vet om deres realkompetanse har blitt vurdert. Men det er grunn til å være bekymret når mer enn 60prosent av kandidatene våre faktisk er i arbeid, men har ikke fått sin realkompetanse vurdert og verdsatt.

## **2.2. Styring og styringsmaktens rolle**

---

<sup>45</sup> Engesbak, H. & Finbak, L. (2006): *En real avkorting?* Trondheim: NTNU ViLL

<sup>46</sup> Jf. *Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo: Vox.

## 2. 2.a) Liste over "hvem gjør hva" mht realkompetansevurdering <sup>47</sup>

| Hvem?  | Hva?   |
|--|--|
| Kunnskapsdepartementet                           | Ansvarlig for lovverket og regelverket; opplæringslova og universitetsloven.   |
| Utdanningsdirektoratet                           | Har overordnet ansvar for å føre tilsyn med utdanningssektoren og styringen av grunnskolen og videregående opplæring, i tillegg til implementeringen av lover og forskrifter.  |
| Fylkeskommune (19)                               | Ansvarlig for videregående opplæring (inkludert yrkesopplæring), ansvarlig for veiledning og informasjon om godkjenningsprosedyren, ansvarlig for godkjenningsordningen, ansvarlig for kvalitetssikring av realkompetansevurderingen.  |
| Universiteter og høyskoler                       | De høyere utdanningsinstitusjonene står fritt til å bestemme hva som anses å være de nødvendige kvalifikasjonene for opptak til studier, og opptaksprosedyren bestemmes lokalt. Styret bestemmer om det aktuelle fakultetet eller et spesielt organ ved institusjonen skal fatte beslutninger om fritak for eksamener. |
| Vox – Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet | Informasjon, implementering og videreutvikling av ordningen for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse i utdanningssektoren, arbeidslivet og den frivillige sektoren.  |

## 2. 2.b) Liste over godkjenning av formell læring for sammenligning

| Hvem?                 | Hva?  |
|-----------------------|---|
| Fylkeskommunen        | Ansvarlig for å godkjenne utenlandske kvalifikasjoner for opptak til videregående opplæring   |
| Yrkesopplæringsnemnda | Personer som søker å få en fullført utenlandsk fagutdanning godkjent som likeverdig med den norske utdanningen i det aktuelle faget, bør henvende seg til |

<sup>47</sup> [regjeringen.no](http://regjeringen.no)

|   |  |
|---|--|
|   | <p>yrkesopplæringsnemnda i fylket. Nemnda vil deretter gjennomføre en vurdering og i enkelte tilfeller søke råd hos det relevante opplæringsrådet for å få en ekspertuttalelse før de legger sine begrunnede forslag, om godkjenning eller avvisning av kandidatens kvalifikasjoner, frem for fylkesmannen. I hvert fylke er det fylkesmannen som skal ta avgjørelser i slike saker.</p> <p>Utenlandske kvalifikasjoner må dokumenteres med offentlig godkjente kopier av fag- eller svennebrevet, og ved et avgangsvitnemål dersom opplæringen er blitt gitt ved en skole. En autorisert translatør (f eks ved ambassaden) må oversette all dokumentasjon til norsk. Det kan også bli nødvendig med ytterligere dokumentasjon for innholdet i opplæringen (f eks et studieprogram).</p> <p>Dersom det ikke er mulig å fremskaffe tilfredsstillende dokumentasjon for en fullført utenlandsk yrkeskompetanse, kan kandidatene søke om delvis godkjenning av praktisk erfaring/yrkesteori, slik at de kan melde seg opp til en norsk fag- eller svenneprøve. Informasjon om resterende teori/praksis kan fås fra yrkesopplæringsnemnda.</p> |
| <p>Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, <u>NOKUT</u>.</p>  | <p>Søknad om godkjenning av en utenlandsk grad eller kvalifikasjon som tilsvarende en norsk grad, en fullført profesjonsutdanning, et annet studieprogram eller deler av et studieprogram, bør sendes til <u>NOKUT</u>, som deretter vil sende den videre til den riktige institusjonen i Norge. Dersom graden blir godkjent, har søkeren anledning til å bruke den tilsvarende norske tittelen. Denne bestemmelsen gjelder personer som har fullført sin utdanning og har ikke primært intensjon om å fortsette sine studier i Norge. Godkjenning av en grad eller annen kvalifikasjon gir ikke automatisk rett til å praktisere en profesjon som er lovregulert. I slike tilfeller er det nødvendig å få autorisasjon.</p>   |
| <p>Høyere utdanningsinstitusjoner er selv ansvarlige for å godkjenne utenlandske kvalifikasjoner fra høyere utdanning</p> |  |

### 2. 2.c) Modellbeskrivelse

I Norge ligger vi delvis nært opp til OECDs modell 2) som beskriver en ”overvekt-av-offentlige myndigheter” fordi offentlige myndigheter (fylkeskommunene) er ansvarlige for å gi informasjon og veiledning og har ansvar for komponentene i og kvalitetssikringen av godkjenningsprosedyren. Kunnskapsdepartementet regulerer fylkeskommunenes ansvar for godkjenning på videregående opplærings nivå.

Når det gjelder høyere utdanning, er det institusjonene selv som har ansvaret for å godkjenne realkompetanse. Lov om universiteter og høyskoler inneholder ingen krav med hensyn til prosedyrer og praksis.

## **2. 2.d) Mål, resultater og utfordringer på tvers av departementene**

I 2005 startet Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet tre prosjekter for å bedre koordinering av sysselsettingspolitikken og utdanningspolitikken. Ett av prosjektene har som mål å øke antall arbeidsledige som gjennomgår realkompetansevurdering på videregående skoles nivå. Et spørreskjema om situasjonen ble sendt til alle fylkeskommunene og arbeidskontorene. Det var tydelig at det er behov for bedre samarbeid og kommunikasjon mellom disse to myndighetene. Tre fylkeskommuner fikk tilskudd til pilotprosjekter for å utvikle ordninger som bygger broer mellom disse to offentlige tjenestene.

Innenfor høyere utdanning viser resultatene av samarbeidet på tvers av departementene seg i program som gir fleksibel adgang til høyere utdanning på grunnlag av realkompetansevurdering, slik som i § 37 i universitetsloven.

## **2.3. Ressurser**

### **2. 3.a),b) Finansieringsorganer og budsjett**

En grunnleggende tanke i norsk utdanningspolitikk er at utdanning er inkluderende og helhetlig. All offentlig utdanning i Norge er gratis til og med videregående opplæring. Siden høsten 1994 har alle mellom 16 og 19 år hatt en lovfestet rett til tre års videregående opplæring som fører enten til studiekompetanse eller yrkeskompetanse eller delkompetanse. Det er fylkeskommunen som finansierer realkompetansevurdering knyttet til videregående utdanning. Budsjettet for voksenopplæring er et resultat av et lokalt politisk vedtak. Godkjenning av realkompetanse i høyere utdanning finansieres av det enkelte universitet eller høyskole. Rammetilskuddet fra staten er ment å dekke også realkompetansevurdering i forbindelse med opptak og fritak, siden dette er del av de akademiske og administrative oppgavene.

### **2. 3.c) Finansiering av ordninger for vurdering og godkjenning**

Som i flere andre land har den norske holdningen til realkompetansevurdering vært at ordningen skal være fordelaktig både for individet, arbeidsplassen og samfunnet. Dette har naturlig nok forårsaket en diskusjon om kostnader og besparelser.

Godkjenning av realkompetanse knyttet til det videregående utdanningssystemet er til en viss grad knyttet til individuelle lovfestede rettigheter og for den enkelte er slik vurdering gratis.

- Dersom du er født før 1978 og ikke har allmennfaglig eller yrkesfaglig vitnemål fra videregående skole, er vurderingsprosedyren (veiledning, vurdering og dokumentasjon) gratis. Kostnadene dekkes av fylkeskommunenes "voksenopplæringsbudsjett". Størrelsen på dette budsjettet vedtas lokalt i hvert fylke.
- Dersom du er arbeidsufør, kan trygdekontoret betale for vurderingen.

- Dersom du er arbeidsledig, kan arbeidskontoret betale for vurderingen. I 2005 startet Vox og Arbeidsdirektoratet et nasjonalt prosjekt for å bedre dialogen mellom arbeidskontorene og fylkeskommunene. Det synes som om det ikke er kostnadene forbundet med vurderingen som hindrer de arbeidsledige i å oppsøke vurderingssentrene. Det er mer enn utfordring knyttet til kunnskap om vurderingen og vurderingssentrenes kapasitet.
- Dersom du ikke fyller kriteriene for å få vurderingen gratis, må du betale den selv.

Fylkeskommunene som er ansvarlige for realkompetansevurdering etter kriterier i videregående opplæring, tar stort sett samme pris. Prisene varierer fra € 120 til € 300 for et allment fag, € 300 for et yrkesfag og € 1 800 for yrkesprøving.

Realkompetanse knyttet til høyere utdanning er gratis for den enkelte søkeren. Kostnadene må dekkes av universitetets eller høyskolens budsjett. Lov om universiteter og høyskoler (§§ 3-5, 3-6, 3-7) sier at institusjonene kan gi søkere som er 25 år eller eldre opptak til bestemte kurs dersom de på grunnlag av sin realkompetanse innehar den nødvendige kompetansen for gjeldende kurs. Dokumentasjon på realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak for eksamen eller prøve.

### 2. 3.d) Vurderingssentre

Fylkeskommunene har organisert vurderingssentrene på forskjellige måter. De fleste sentrene er lokalisert til videregående skoler.

| Fylke            | Antall vurderingssentre | Sentre lokalisert til skoler | Sentre ikke lokalisert til skoler | Prosedyre:<br>Send søknad til |
|------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| Akershus         | 4                       | 4                            | 0                                 | Et senter                     |
| Aust-Agder       | 3                       | 3                            | 0                                 | Et senter                     |
| Buskerud         | 5                       | 5                            | 0                                 | Et senter                     |
| Finnmark         | 2                       | 2                            | 0                                 | Et senter                     |
| Hedmark          | 14                      | 14                           | 0                                 | Nærmeste senter               |
| Hordaland        | 10                      | 10                           | 0                                 | Nærmeste senter               |
| Møre og Romsdal  | 22                      | 20                           | 2                                 | Nærmeste senter               |
| Nordland         | 2                       |                              | 2                                 | Et senter                     |
| Nord-Trøndelag   | 12                      | 12                           |                                   | Nærmeste senter               |
| Oppland          | 7                       | 6                            | 1                                 | Nærmeste senter               |
| Oslo             | 1                       | 1                            |                                   | Senteret                      |
| Rogaland         | 5                       | 3                            | 2                                 | Nærmeste senter               |
| Sogn og Fjordane | 3                       |                              | 3                                 | Nærmeste senter               |
| Sør-Trøndelag    | 4                       | 4                            |                                   | Fylkeskommunen                |
| Telemark         | 5                       | 5                            |                                   | Nærmeste senter               |
| Troms            | 4                       |                              | 4                                 | Nærmeste senter               |
| Vest- Agder      | 5                       | 5                            |                                   | Nærmeste senter               |
| Vestfold         | 2                       | 2                            |                                   | Nærmeste senter               |

|            |     |     |    |                 |
|------------|-----|-----|----|-----------------|
| Østfold    | 11  | 11  |    | Nærmeste senter |
| <b>SUM</b> | 121 | 105 | 14 |                 |

Fylkeskommunene er ansvarlige for opplæring av fagekspertene som skal vurdere, siden de er ansvarlige for å kvalitetssikre realkompetansevurderingen.

I 2005 organiserte Vox to-dagers seminarer i alle fylker med 788 fagekspertene som var involvert i realkompetansevurdering. Hovedmålet er å ha en mer ensartet nasjonal holdning til metoder for realkompetansevurdering. Lover og forskrifter, metoder og verktøy for vurdering og veiledning var viktige elementer på seminarerne. I tillegg har Vox organisert seminarer i allmenne fag i videregående utdanning for 77 fagekspertene.

## **2.4. Andre**

### **2.4.a) Andre viktige institusjonelle ordninger**

Det er også andre institusjonelle ordninger som er viktige i Norge. Hovedavtalen er en avtale mellom Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) inkludert alle dens nasjonale og lokale foreninger og enkeltbedrifter, og den norske Landsorganisasjonen (LO) inkludert alle dens fagforeninger og forbund (avdelinger). Hovedavtalen for 2006 – 2009 Kapittel VI om Kompetanseutvikling har en ny del, § 16-4 Dokumentasjon av realkompetanse: “*Bedriften oppfordres til å ha en ordning for dokumentasjon av den enkeltes erfaring, kurs og praksis relatert til arbeidsforholdet.*” (Jf 2.1.d for informasjon om tidligere avtaler.)

## Del 3: Beskrivelse av tekniske ordninger

For å gjøre realkompetansevurdering enklere er det nødvendig med velfungerende og omfattende tekniske ordninger som tar hensyn til standardisering, legitimitet og kvalitetssikring. Denne delen gir en oversikt over noen av de norske tiltakene.

### 3.1. Kvalifikasjoner, kvalifiseringsordninger, kvalifikasjonsrammeverk

#### 3.1.a) Norsk terminologi for det engelske begrepet ”RNFIL”

Det norske uttrykket for ”godkjenning av ikke-formell og uformell læring” er ”dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse”. Oversatt til engelsk blir dette ”documentation and validation of formal, non-formal and informal competence”.

Det norske realkompetansebegrepet dekker all formell, ikke-formell og uformell læring. I praksis betyr dette summen av alle de generelle ferdighetene og kunnskapen den enkelte har tilegnet seg gjennom skolesystemet, betalt og ubetalt arbeid, organisasjonstilknytning, familieliv og samfunnsliv.

Den norske holdningen har bygget på ideen om at dokumentasjons- og verdsettingsmetodene må ha verdi for brukerne på forskjellige områder: deltakelse i arbeidslivet/utførelse av yrke eller fag, deltakelse i utdanningssystemet (opptak og avkortning av utdanning) og deltakelse i frivillige aktiviteter.

Dokumentasjons- og verdsettingsprosessen utføres i forhold til tre hovedarenaer for læring:

- 1) Utdanningssektoren med ønske om å synliggjøre kompetanser i forhold til målene i Læreplanverket (videregående opplæring) eller bestemte læreplaner (høyere utdanning).
- 2) Arbeidsmarkedet (organisasjoner og sektororganisasjoner) med ønske om å synliggjøre og dokumentere kompetanser i forhold til organisasjonsmessige krav, sektorkrav og internasjonale standarder.
- 3) Frivillig sektor med ønske om å synliggjøre kompetanser av alle slag.

#### 3.1.b) Forbindelser mellom realkompetansevurdering og NQF (nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk)

Målene med realkompetansevurdering i videregående opplæring er:

- Å sammenligne læringen med formelle kvalifikasjoner i nasjonale læreplaner og tillate avkortning av utdanningen
- Å muliggjøre et mer strømlinjeformet og skreddersydd studieprogram for den enkelte
- Å gi den enkelte et godkjent diplom eller vitnemål (Kompetansebevis) som grunnlag for forfremmelse eller karriereforbedring, ny jobb eller økt mobilitet i arbeidslivet

Realkompetansevurdering i høyere utdanning medfører at søkere må vurderes i forhold til fagene eller programmene de ønsker å studere. Hver institusjon har myndigheten til å vurdere hvilke kvalifikasjoner den anser som nødvendig og bestemme en hensiktsmessig måte å gjennomføre denne vurderingen på. Søkere blir vurdert opp mot ferdighetene de trenger for å fullføre kursene de søker opptak til. Vurderingen legger vekt både på faginnholdet i kurset og i undervisningen studenter tilbys. Dersom kvalifikasjonskriteriene endres til læringsutbytte, ville det være lettere å gjennomføre vurderingsprosessen.

### **3. 1.c) Kategorisering av kvalifikasjoner**

Mest arbeid har vært gjort når det gjelder kvalifikasjoner knyttet til videregående opplæring. Alle 19 fylkeskommuner fikk økonomisk støtte for å etablere ordninger for realkompetansevurdering. I tillegg fikk 12 fylkeskommuner ekstra støtte for å utvikle vurderingsmetoder og –verktøy. I forhold til videregående opplæring finnes det tre typer offisiell dokumentasjon:

- Fagbrev eller svennebrev i yrkesrettet opplæring
- Vitnemål
- Kompetansebevis (som er mest benyttet, jf Vedlegg 1)

Et forsøk som gikk ut på å bruke et arbeidbasert kompetansepass som utgangspunkt for verdsetting i utdanningssystemet, viste at det fortsatt er forskjeller i hvordan realkompetanse vurderes i arbeidslivet og i skolen. Bedrifter er først og fremst interessert i å registrere hva den enkelte faktisk kan gjøre i forhold til bedriftens strategier og oppgaver. Utgangspunktet for utdanningstilbydere er å kartlegge mangel på kompetanse i forhold til en bestemt læreplan eller studieplan. Det var derfor nødvendig å oversette kompetansepasset utstedt i arbeidslivet til ordningen som brukes i videregående opplæring. Disse oversettelsene tjente som utgangspunkt for forhandlinger mellom individet eller bedriften på den ene siden og fagekspertene/spesialistene på den andre. Kompetansepassene som var utstedt av arbeidsgiver, var med på å styrke arbeidslivets betydning i disse forhandlingene. Til tross for oversettelsesprosessene, var konklusjonen at myndighetene ville spare tid og penger dersom individer eller grupper med ansatte hadde med seg et kompetansepass når de startet på en vurderingsprosess i utdanningssystemet.<sup>48</sup>

### **3. 1.d) Forskjeller mellom yrkeskvalifikasjoner og akademiske kvalifikasjoner**

Forskjellene er avhengige av om kvalifikasjonene gjelder yrkesgodkjenning eller akademisk godkjenning:

Videregående opplæring er organisert i to hovedløp:

- Tre års allmennutdanning som forberedelse for studier ved universitet eller høyskole
- Fire års yrkesrettet opplæring, som fører til formell kompetanse

---

<sup>48</sup> Skule, Sveinung & Ure, Oddbjørn (2004): Lifelong Learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21.



Det fireårige løpet omfatter en to-års periode som lærling i en privat organisasjon/bedrift eller offentlig institusjon som har blitt godkjent av fylkeskommunen som opplæringsbedrift. De to første årene med opplæring tilbys i skole, mens den avsluttende fagdelen (opp til to år) gis i bedrift som arbeidsplassopplæring. Dersom det ikke er nok lærlingplasser, må fylkeskommunen tilby opplæring i skole som et tredje årskurs (Videregående kurs II). Den endelige eksamenen (fag- eller svenneprøven) er den samme uansett om opplæring har funnet sted i skole eller på en arbeidsplass. *Kunnskapsgrunnlaget* viser at realkompetansevurdering stort sett utføres i forhold til yrkesfagene.<sup>49</sup>

### **3. 1.e) NQF som en pådriver for realkompetansevurdering?**

Spørsmålet om et overordnet, helhetlig nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NQF) er for tiden under vurdering av de relevante norske myndighetene. En arbeidsgruppe ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet i mai 2006 med deltakere fra aktuelle parter: et medlem fra Utdanningsdirektoratet, et medlem fra Vox og 5 medlemmer fra departementet. Denne arbeidsgruppen skal gjøre forarbeid og utredning angående spørsmålet om et overordnet, helhetlig nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner og skissere forskjellige mulige løsninger når det gjelder type og omfang for et slikt rammeverk. Arbeidsgruppen skal videre gi anbefalinger om mandat og sammensetning for en bredere arbeidsgruppe som skal utnevnes før utgangen av 2006. Den endelige rapporten fra den forberedende arbeidsgruppen ble sendt til høring på 15. oktober 2006.

### **3. 1.f) Mulige problemer og motstand i forbindelse med realkompetansevurdering**

Mulige problemer i forbindelse med realkompetansevurdering når det gjelder høyere utdanningsinstitusjoner, arbeidsgivere og individer, omfatter både hindringer i lovverket og problemer knyttet til holdningene til de ekspertene innenfor høyere utdanning som skal utføre vurderingen.

En juridisk hindring består i at nasjonale rammeforskrifter krever veiledet praksis for høyskolestudenter innen lærerutdanning, sosialomsorg, sykepleie og andre helseprofesjoner. Som en følge av dette nekter de fleste høyskolene å innvilge fritak for praksisperioder i disse studiene for studenter som har tidligere relevant, men ikke veiledet, arbeidspraksis eller omsorgspraksis. Dessuten anses tidligere arbeid som pleiemedhjelper å være for forskjellig fra det sykepleieelever gjør i sine praksisperioder. Innen lærerutdanningen gir noen høyskoler fritak for en av praksisperiodene til studenter som har noen års arbeidspraksis som vikarlærere – men ikke som lærerassistenter.<sup>50</sup>

Når det gjelder hindringer som består av holdninger hos dem som skal utføre vurderingen, så pågår det for tiden diskusjoner om forskjellene mellom erfaring/praksis og kompetanse, nye måter å tenke på, i tillegg til fordelene ved internasjonalt og sammenlignende samarbeid.

---

<sup>49</sup> Haugerud, Røstad, Stubbe (2003): *Tallene vi søker - kunnskapen vi får*. Oslo:Vox. Rapport nr 2 Kunnskapsgrunnlaget.

<sup>50</sup> Brandt, Ellen (2005): *Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Skriftserie 5/2005.

## **3.2. Akkumulering og overføring av studiepoeng**

### **3.2.a) Formelle ordninger for realkompetansevurdering (RNFIL)**

I videregående opplæring fører ikke realkompetansevurdering til studiepoeng for det godkjente læringsutbyttet (som f.eks. ECVET). Spørsmålet er under diskusjon.

I høyere utdanning er realkompetansevurdering lokal og fagspesifikk. Vurderingen fører ikke til at denne læringen får et antall studiepoeng som kan akkumuleres og overføres til andre studier og institusjoner. Vurdering i forbindelse med opptak sees alltid i forhold til kravene som er gitt for et bestemt studieprogram ved denne institusjonen. Vurdering i forbindelse med fritak for eksamen(er) er alltid relatert til del(er) av et bestemt studieprogram ved vedkommende institusjon. Har man fått innvilget fritak for et 10-studiepoengskurs i for eksempel økonomi og ledelse, betyr ikke det at realkompetansen har en generell verdi på 10 studiepoeng.

### **3.2.b), c), d) Ansvarlige partnere/ studiepoengtelling/ incentiv for studiepoengordninger**

I Norge finnes ingen slike ordninger for studiepoeng.

### **3.2.e) Systemkoblinger mellom realkompetansevurdering og yrkesrettet opplæring (RNFIL – VET)**

Yrkesrettet opplæring er en integrert del av videregående opplæring i Norge. Norge har et unikt system for arbeidsplassrelatert modulbasert opplæring. Dette er imidlertid ikke knyttet direkte opp mot et system for overføring av studiepoeng. Ordningene som forsøker å få til slike koblinger, er realkompetansevurdering og praksiskandidatordningen. På grunn av problemer med å få til tilstrekkelig data for Vedlegg 1 er det for tidlig å legge frem en begrunnet konklusjon om hvordan disse systemene virker på systemnivå.

### **3.2.f) Data om integrering av realkompetansevurdering i høyere utdanning ved hjelp av studiepoengsystemer**

Studiepoeng blir ikke tildelt ved realkompetansevurdering i høyere utdanning.

## **3.3. Vurderingsmetoder og prosedyrer**

### **3.3.a) Vurderingsordninger**

Når det gjelder videregående opplæring, har det blitt etablert vurderingssentre i alle fylkene. I høyere utdanning søker en kandidat opptak til et bestemt studieprogram ved ett universitet eller en høyskole på grunnlag av en kombinasjon av formell, ikke-formell og uformell læring. Et lokalt utvalg, som vanligvis består av akademikere fra studieprogrammet og representanter for administrasjonen, bestemmer om søkerens dokumenterte realkompetanse er tilstrekkelig til å fylle opptakskravene.

Kandidater som søker opptak på grunnlag av realkompetanse, må rangeres på en omtrentlig måte i forhold til søkere som har generell studiekompetanse. Dette betyr at de må konkurrere på like fot med de andre søkerne.

### **3. 3.b) Typer vurderingsmetoder og prosedyrer**

Når det gjelder videregående opplæring, har man utviklet følgende metoder og verktøy for realkompetansevurdering med henblikk på kravene som er stipulert i Læreplanverket:

- Dialogbasert metode: Den dialogbaserte metoden er basert på samtaler mellom fagekspert/spesialist og den voksne. Spesialisten fokuserer på den enkeltes kunnskap og erfaringer og tar for seg bestemte temaer og spørsmål fra læreplanen. Fageksperten/spesialisten kan bruke et dataverktøy eller manuelt verktøy basert på gjeldende læreplan. Denne metoden krever individuell forberedelse og et møte på tomannshånd. Den dialogbaserte metoden kan kombineres med mappevurdering, egenvurdering og prøving. Den har blitt prøvet ut på et stort antall kandidater. Konklusjonen er at den passer både til yrkesfag og allmenne fag. Men graden av utprøving må variere fra person til person. En dialogbasert metode avdekker passiv kunnskap og synes å være bra for voksne som har vansker med lesing, skriving og matematikk.

- Mappevurdering: Mappevurdering er en metode basert på skriftlig dokumentasjon, fotografier, osv. Kandidaten sender et kartleggingsskjema til et vurderingssenter sammen med vitnemål, bevis og rapporter. Moduler og fag blir godkjent på grunnlag av den innsendte dokumentasjonen slik at individene kan få de ønskede vitnemålene/kompetansebevisene. Denne metoden krever god skriftlig dokumentasjon av individenes egne ferdigheter og trenger ikke møter på tomannshånd. Det er vanskelig å avdekke udokumentert og passiv kunnskap. Etter opptak til videregående opplæring har man et møte for å tilrettelegge kurset i henhold til faktisk kunnskap og ferdigheter.

-Yrkesprøving tar til med et intervju, der den voksnes bakgrunn, opplæring, arbeidserfaring, språkferdigheter og mål blir kartlagt. Etter det første, generelle intervjuet blir den enkelte intervjuet i det bestemte fag av en fagspesialist, for deretter å vise sine ferdigheter i praksis, slik at fagets både teoretiske og praktiske side belyses. På grunnlag av denne prøven kan den voksne tilbys enten mer opplæring for å komme seg opp på nivået for svenneprøve/fagprøve eller et offentlig bevis som kan være nyttig når vedkommende søker jobb. Denne metoden utfyller andre metoder i og med at den også tillater vurdering av ikke-formell læring og om nødvendig kan deler av eller hele den praktiske siden av yrkesfagene bli vurdert. Yrkesprøving gir voksne – uavhengig av etnisk bakgrunn – mulighet å vise hva de faktisk kan utføre i deres respektive felt. Denne metoden plukker opp kunnskap og erfaringer som ikke er dokumenterte og fungerer godt uavhengig av lærevansker og språkproblemer. Men på den andre siden krever yrkesprøving utstrakt samarbeid på tvers av utdanningssystemet, arbeidsmarkedsmyndighetene og muligens også sosialkontor og trygdekontor.

Både manuelle verktøy og dataverktøy har blitt utviklet og prøvd ut innen yrkesfag og allmenne fag. Verktøyet brukes på forskjellige måter i de forskjellige metodene avhengig av individets behov. Av og til vil fageksperten supplere det eksisterende verktøyet med lokalt utviklet verktøy.

Realkompetanseprosjektet ble evaluert med undersøkelser utført av ansatte ved vurderingssentrene som er knyttet til utdanningssystemet: veiledere og

fageksperter/spesialister. Både veiledere og fageksperter/spesialister oppdaget at dokumentasjon av realkompetanse har positiv effekt på kandidatene siden det gir dem økt selvspekt.<sup>51</sup>

Med hensyn til forskjellige vurderingsmetoder har det vært drøftet hvor viktig det er for kandidater å bli innkalt til et møte eller et intervju.<sup>52</sup> 96 prosent av veilederne og 85 prosent av fageksperter/spesialistene oppfatter møter eller intervjuer som svært viktige. Geografisk nærhet til vurderingsstedet oppfattes også som viktig, enda dette tydeligvis er et relativt begrep.

Undersøkelsene avdekket et enormt behov for opplæring: Omtrent 96 prosent av veilederne og 85 prosent av fageksperter/spesialistene føler at de trenger opplæring i tiden fremover, særlig i forbindelse med en kvalitetssikringsordning som kan føre til en nasjonal standard.

Undersøkelsen blant kandidatene bekrefter at vurderingen av deres realkompetanse har vært en positiv erfaring. 80 prosent av kandidatene som deltok i utdanningssektorens prosjekter hevder at prosessen med å identifisere, systematisere og vurdere deres realkompetanse har vært nyttig eller svært nyttig. Ifølge kandidatene var de viktigste konsekvensene at prosjektene har medført at de har fått troen på at de kan oppnå den utdanningen de ønsker seg, og at det har gjort det mulig for dem å delta i videregående opplæring/høyere utdanning.

Blant kandidatene som studerer for å få en grad, sier omtrent 80 prosent at de gjør det så bra som de forventet, eller bedre. Kandidatene har en positive oppfatning av den faktiske realkompetansevurderingen de har gjennomgått. Nesten 70 prosent mente at de som vurderte, var svært imøtekommende med hensyn til behovene deres, og nesten 90 prosent sa at de som vurderte, var svært flinke eller ganske flinke til å finne ut hvilke ferdigheter kandidatene hadde.

Innen høyere utdanning blir kandidater som søker opptak til bestemte kurs, vurdert dersom de på grunnlag av sin realkompetanse innehar de nødvendige kvalifikasjonene for kurset. Vurderingen vektlegger både faginnholdet i kurset og undervisningsordningen studentene blir tilbudt. Realkompetanse vurderes hovedsakelig gjennom egenvurdering og mapper. Intervjuer og prøver brukes sjelden. Informasjon om kriterier og vurderingsmetoder kan innhentes fra det enkelte universitetet eller høyskolen. Vurdering knyttet til opptak varierer fra institusjon til institusjon siden man bruker skjønn i større grad enn ved vanlig opptak. Klageadgangen vil også variere fra person til person. Voksne som søker opptak på grunnlag av realkompetansevurdering, får ikke utregnet poeng. Rangering av disse studentene i forhold til søkere som har fått beregnet sine poeng, vil bli gjenstand for skjønn.

Den norske REFINE-rapporten ble utarbeidet med to hovedmål: å få innsikt i prosessene som gjaldt vurdering av kandidater med realkompetanse som søker fritak i høyere utdanning, og utføre casestudier av et begrenset antall kandidater med bruk av nylig utviklet verktøy for dokumentasjon av realkompetanse.

---

<sup>51</sup> Agenda (2003a): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport*. Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS

<sup>52</sup> Agenda (2003b): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Hva mener "brukerne"? Vedlegg til sluttrapport*. Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS

Resultatene viser at institusjonene mangler prosedyrer for å vurdere fritakskandidatene.<sup>53</sup> Noen av institusjonene har alltid praktisert en eller annen form for verdsetting av realkompetanse med hensyn til opptak siden potensielle studenter må dokumentere bestemte ferdigheter innenfor spesialfeltet de ønsker å studere. Andre institusjoner foretok foreløpige avgjørelser og konkluderte med at man kunne innvilge fritak, men at dokumentasjon av ferdigheter ikke var tilstrekkelig og at kandidatene måtte vise dokumentasjon av faktisk kompetanse i stedet for en enkel beskrivelse av praksis, enda så relevant den måtte synes.

Hvor godt dokumentasjonsverktøyet var, ble diskutert på de fleste institusjonene. Noen av institusjonene synes verktøyet er utilstrekkelig siden det ikke spesifikt forholder seg til studiefeltet kandidaten ønsker fritak for.

### **3. 3.c) Dagens forhold mellom akademiske, profesjonelle og yrkesmessige standarder**

Å utvikle sammenhengende tilnærminger til realkompetansevurdering medfører at man må avklare spørsmål i forhold til standarder. Stortinget og regjeringen definerer målene og vedtar budsjettammene for utdanningssektoren. Kunnskapsdepartementet er Norges øverst offentlig administrative organ for utdanningsspørsmål og er ansvarlig for å gjennomføre nasjonal utdanningspolitikk. En felles standard blir sikret gjennom lovgivning og gjennom nasjonale læreplaner.

Norge bruker standardene fra det formelle systemet for å vurdere ikke-formelle og uformelle læringsutbytte. Spørsmålet om ikke-utdanningsmessige standarder (utenom skolens læreplaner) har blitt tatt opp til diskusjon men har ikke ført til noen beslutning.<sup>54</sup>

Når det gjelder *akademiske standarder*, er eierskap og kontroll også basert på mange sett med godkjenningsordninger som er relatert til vektlagte normer i ordninger for fagfellevurdering. I tillegg er norske høyere utdanningssystemer for tiden i ferd med å bli omorganisert i mindre administrative enheter, dvs at forskningsgrupper er ment å ha mer ansvar for kvalitetssikring på eget fagfelt. En administrativ dekannguppe er ansvarlig for fremdrift for både forskning og kvalitet.

*Yrkesmessige standarder* er relatert til profesjonsnormer for noen grupper i og med at profesjonene utvikler sine standarder, f eks krav om rekvalifisering i henhold til standarder for revisorer i Norge.

### **3. 3.d) Vurderingspraksis balansert mot individets rettigheter**

Spørsmålet om hvordan vurderingspraksis bør balanseres mot individenes rett til å få læring helt uavhengig av vurdering og godkjenningsprosesser har vært diskutert, noe som har

---

<sup>53</sup> Haugøy, Grethe & Moe, Frank (2005): *REFINE: Recognising Formal, Informal and Non-formal Education. Final report from the Norwegian sub-project*. Bergen: SEVU, University of Bergen.

<sup>54</sup> Colardyn and Bjørnåvold (2005): *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning*.

aktualisert frivillighetsprinsippet i forhold til vurdering. Men dette er et spørsmål som stadig må diskuteres og vurderes.

### **3. 3.e) Kvalitetssikring av realkompetansevurdering i Norge**

Spørsmålet om kvalitetssikring av realkompetansevurdering er av spesiell interesse i Norge på grunn av endringene i utdanningsstrukturen og på grunn av at vurderingsprosedyrene ikke er like over alt. Når det gjelder videregående utdanningsnivå, ligger kvalitetssikringen i selve skolesystemet, mens den enkelte høyere utdanningsinstitusjon er ansvarlig for kvaliteten på utdanningen den tilbyr. Etter Kvalitetsreformen i høyere utdanning vil det være en forutsetning for å få status som en godkjent institusjon at det finnes et internsystem for kvalitetssikring som samsvarer med nasjonale retningslinjer. Det nasjonale organet for kvalitet i utdanningen, NOKUT, skal ta seg av kvalitetssikring på nasjonalt nivå. NOKUT er ikke del av regjeringsapparatet og er uavhengig innenfor et gitt lovverk og departementale forskrifter. Hovedoppgavene til NOKUT er å:

- Foreta alle avgjørelser om akkreditering innen høyere utdanning som ligger utenfor institusjonenes egenakkrediteringsmyndighet. Disse avgjørelsene kan ikke endres av noen annen myndighet.
- Evaluere og bedømme institusjonenes interne kvalitetssikring gjennom jevnlig kvalitetsrevisjoner som omfatter alle akkrediterte institusjoner. I tillegg til å fungere som en kontrollmekanisme, skal revisjonene utføres på en slik måte at de bidrar til kvalitetsheving.
- Foreta vurderinger for å revidere bestemt akkreditering. Enhver institusjon kan få sine akkrediteringer tilbakekalt eller suspendert – for hele institusjonen eller for enkeltprogrammer – etter en negativ vurdering av denne typen.
- Utføre andre typer evalueringer med det generelle målet å undersøke, vurdere og utvikle kvaliteten på høyere utdanning i Norge. Departement kan i forskrifts form be NOKUT foreta slike evalueringer.
- Utstede generell anerkjennelse – eller gi uttelling i studiepoeng mot nasjonale studier – av høyere utdanning fra andre land, eller av annen utdanning som ikke er regulert i Universitetsloven. Dette er en myndighet NOKUT deler med akkrediterte institusjoner.

Med hensyn til kunnskapshullene i Vedlegg 1 til denne rapporten, er det en betydelig mangel på grunnleggende data om spørsmål som har med kvalitetssikring i Norge, noe som betyr utfordringer når det gjelder å evaluere effektive, fordelaktige og likeverdige vurderingssystemer.

## **3. 4. Andre**

### **3. 4.a) Andre tekniske ordninger**

Ifølge våre kilder er det ingen andre tekniske ordninger som kjennetegner Norge, som ikke har blitt omtalt i de foregående delene.

### 4. Om de involverte partene

I retningslinjene fra OECD om rapportering om partenes roller i forbindelse med realkompetansevurdering, bes det om kategorisert informasjon om dem som tilbyr, godkjenner, regulerer og bruker realkompetanse. Det finnes også en tabell for å beskrive kjennetegnene til realkompetanse. I den norske konteksten er det ikke aktuelt med en slik ramme for analyse. Tabellen er derfor utelatt, og i stedet har man en fullstendig tekst som inneholder tilgjengelig og bearbeidbar informasjon.

#### 4.1. *Kjennetegn*

Det er en lang tradisjon for realkompetansevurdering i de nordiske landene. I Norge startet organisert voksenopplæring på 1840-tallet. Den bidro til demokratiseringsprosessen, særlig ved å oppmuntre befolkningen til å lesekyndighet. Til å begynne med ble voksenopplæring drevet utelukkende av humanitære, politiske og andre ideelle organisasjoner. Siden 1960-tallet, da skolesystemet overtok ansvaret for enkelte sider av voksenopplæringen, har offentlig sektor spilt en viktig rolle i å drive voksenopplæringskurs.<sup>55</sup>

#### **Ikke-formell og uformell læring i Norge**

Mange norske voksne deltar i læringsaktiviteter som faller utenfor det formelle utdannings- og opplæringssystemet, som for eksempel internopplæring innen organisasjonen eller kurs i regi av studieforbundene. Dessuten skjer det uformell læring i løpet av det daglige arbeidet på arbeidsplassen. Denne typen læring verdsettes høyt, og den tilbys av flere aktører:

*Universiteter og høyskoler* tilbyr korte oppdateringskurs uten studiepoeng og lengre modulbaserte programmer med studiepoeng. Mange kurs er tilrettelagt eller skreddersydd for en arbeidsgiver. I 2004 deltok 50 482 personer i kurs uten studiepoeng ved offentlige universiteter og høyskoler.<sup>56</sup>

*Kommunene, norskkurs:* Den nye introduksjonsloven, som trådte i kraft 1. september 2005, har gjort deltakelse i kurs i norsk språk og samfunnskunnskap til både en rett og en plikt for alle nye ikke-EU innvandrere som får oppholdstillatelse. Kurset består av 250 timer norsk språkundervisning og 50 timer samfunnskunnskap på et språk innvandreren forstår. Fullføring av kurset er del av kravene for å få en permanent oppholdstillatelse. Kurset er den viktigste delen av den såkalte ”introduksjonsordningen” som kombineres med en introduksjonsstønad for personer med flyktningsstatus.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Eurybase (2001/2001): *The Education System in Norway*

<sup>56</sup> Eurydice (2005/06): *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Norway*

<sup>57</sup> <http://www.lovddata.no/all/nl-20030704-080.html>

---

*Ressursentre* tilbyr en kobling mellom offentlige opplæringsorganisasjoner og det lokale eller regionale arbeidsmarkedet. De fremmer og tilbyr opplæring til private og offentlige institusjoner på et kommersielt grunnlag. For det meste er de organisert som egne avdelinger i videregående skoler, mens noen få er aksjeselskap eller stiftelser.

*Fjernundervisningsinstitusjoner:* Fjernundervisning er vanlig i Norge. Tradisjonelt bestod dette av brevkurs, men i dag tilbys mange multimedieprogrammer. I 2004 hadde omtrent 21 700 deltakere fullført kurs.<sup>58</sup> I årene fremover vil fjernundervisning spille en større rolle når det gjelder å tilby alternative og mer fleksible ordninger for å møte behovet for videreutdanning og opplæring. Kursene som tilsvarer tilbud i det formelle skolesystemet, blir godkjent av fylkeskommunene.

*Private kurstilbydere:* Private aktører tilbyr mange kurs, særlig innen IKT. Et søk på internett avdekket omtrent 1 490 IKT kurs i regi av private tilbydere.<sup>59</sup>

*Sektororganisasjoner, arbeidsgiverorganisasjoner, fagforeninger, forbund og profesjonsforeninger:* Alle disse organisasjoner utvikler og tilbyr sine medlemmer jobbrelaterte kurs.

*Folkehøyskoler:* ”Voksenhøyskole med internat”, ”berikelsesakademi med internat”, ”forsøksakademi” eller til og med ”folkeskole” kunne vært mer passende beskrivelser i dag. Folkehøyskolene bygger på et helhetlig syn på sine studenter og utfordrer dem til å vokse individuelt, sosialt og akademisk. Erfaringslæring er den grunnleggende pedagogiske tanken bak skolene. Kjernemetodene er dialogbaserte og eksperimenterende. Folkehøyskoler er åpne for alle og hvert år har de 77 folkehøyskolene ca 6 200 elever. Omtrent 10 prosent av alle nordmenn har tilbrakt et år på en folkehøyskole. De fleste skolene tar imot elever som er 18 år eller eldre. Den aller største gruppen er unge voksne, 19- og 20-åringer. Folkehøyskoler er ettårige internatskoler som tilbyr en lang rekke utradisjonelle og ikke-akademiske fag i tillegg til akademiske fag. I henhold til loven har ikke folkehøyskoler formelle eksamener, og de har ikke karakterer. Etter å ha fullført et år på en folkehøyskole, får studentene et diplom som beskriver kursene vedkommende har fulgt. Et år på folkehøyskole gir poeng som kan brukes ved opptak til høyere utdanning.

*Voksenopplæringsforbundet (VOFO)* er en norsk frivillig organisasjon bestående av 19 voksenopplæringsforbund, som til sammen har et nettverk på 435 medlemsorganisasjoner over hele landet. Nyere tall (2004) viser et omfang på 47 000 kurs med 633 000 deltakere, derav 55 prosent kvinner. Målene til VOFO er for tiden å ta seg av fellesinteressene til forbundene og medlemmene deres vis-a-vis regjeringen, Stortinget og Kunnskapsdepartementet og å fremme ikke-formell voksenopplæring generelt i samfunnet.

---

<sup>58</sup> Eurydice (2005/06): *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe, Norway*

<sup>59</sup> [www.itkurs.no](http://www.itkurs.no)



For å nå disse målene koordinerer VOFO aktiviteter som har med informasjon å gjøre og tilbyr veiledning angående lover og forskrifter, voksenopplæringens teori og praksis, i tillegg til pedagogisk planlegging og prosjektkoordinering. Kurs som er lik tilbud innen det formelle utdanningssystemet, godkjennes av fylkeskommunene.<sup>60</sup>

---

## **Ikke-formell og uformell læring i bedrifter**

En av hovedgrunnene for å innføre Kompetansereformen var å øke bevisstheten om og å synliggjøre læringen som fant sted på arbeidsplassen. En undersøkelse konkluderte.<sup>61</sup>

- Arbeidstakere ser på arbeidsplassen som den viktigste læringsarenaen de har
- Arbeidsgiver anser den beste måten å lære på er gjennom praksis

Det er imidlertid vanskelig å få tak i gyldig data om budsjettering og antall timer som brukes. Lærevilkårsmonitoren er en årlig undersøkelse av voksnes læring, med mest vekt på læring på arbeidsplassen. I 2005 deltok halvparten av arbeidstakerne på kurs og annen ikke-formell opplæring. 60 prosent av de sysselsatte har læringsintensivt arbeid – som kan gi en pekepinn på hvor mye uformell læring som finner sted på arbeidsplassen. Undersøkelsen antyder at 83 prosent lærer gjennom diskusjoner eller samarbeid med kompetente kolleger. Rutiner og ordninger for å lette læring gjennom arbeidslivet er forholdsvis godt fordelt på det norske arbeidsmarkedet. 23 prosent av de sysselsatte har deltatt i organisert kollegabasert veiledning og 22 prosent i praktisk erfaring og jobbrotasjonsordninger i løpet av det siste året. Læring som finner sted i forbindelse med det daglige arbeidet, blir av 77 prosent av de sysselsatte oppfattet som nyttig også for arbeid i andre bedrifter. Med hensyn til virkningene av deltakelse i utdanning og opplæring, opplever 78 prosent av arbeidstakerne at videreutdanning og lengre kurs har hjulpet dem å gjøre en bedre jobb ett år senere.

## **4.2. Adgang**

### **4.2.a) Adgang til vurderingsprosessen**

Adgang til realkompetansevurdering er nedfelt som en individuell rett i opplæringslova og lov om universiteter og høyskoler. Som det kommer frem i 2.1.b), er det ingen forskjeller i adgang mellom sektorer eller nivåer.

### **4.2.b) Utdanningsinstitusjoner som praktiserer realkompetansevurdering som grunnlag for opptak**

Alle 19 fylkeskommuner er forpliktet til å tilby realkompetansevurdering til voksne som ber om det. Del 2.3.d gir mer informasjon om hvordan dette organiseres.

---

<sup>60</sup> [www.vofo.no/eway/default.asp](http://www.vofo.no/eway/default.asp)

<sup>61</sup> [www.fafo.no/pub/rapp/501/501.pdf](http://www.fafo.no/pub/rapp/501/501.pdf)

Søkere som er fylt 25 år eller eldre, kan tas opp til et studieprogram dersom de vurderes å fylle de uformelle kravene som anses nødvendig for å følge det aktuelle programmet. Alle 19 fylkeskommuner er forpliktet til å tilby realkompetansevurdering til voksne som ber om det. Del 2.3.d gir mer informasjon om hvordan dette organiseres.

#### **4 .2.c) Adgang til informasjon og kommunikasjon**

Når det gjelder adgang og formidlingsmåter, har partene og målgruppen fått informasjon på nasjonalt og regionalt/lokalt nivå, og i høyere utdanning fra selve institusjonene.

##### Nasjonalt nivå

Vox, Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet, har hovedansvar for å gi informasjon om norske holdninger til realkompetansevurdering. Denne informasjonen finnes på hjemmesiden [www.vox.no](http://www.vox.no) og spres dessuten gjennom mange nasjonale og internasjonale konferanser og seminarer. Vox er også involvert i nettverksarbeid og møter representanter fra alle fylkeskommunene to ganger i året for diskusjoner og gjensidig utveksling av informasjon.

I 2005 hadde Vox en informasjonskampanje i ett av fylkene der målgruppen var både bedrifter og individer. I forbindelse med denne kampanjen ble det utviklet en film (DVD), to brosjyrer og en mappe. Kampanjen fikk dekning i lokalaviser og radio. Mer enn 100 bedrifter deltok på informasjonsmøter med representanter for Vox og de regionale myndighetene. Materialet fra denne kampanjen er nå tilgjengelig over hele landet.

Kunnskapsdepartementet har informasjon om ordningen på sin hjemmeside.

NAV kan gi informasjon om ordningen med realkompetansevurdering på sin hjemmeside: [www.nav.no](http://www.nav.no)

De fleste søkere til bachelorstudier ved offentlige høyere utdanningsinstitusjoner i Norge blir behandlet gjennom et sentralisert senter som kalles Samordna opptak for universiteter og høyskoler. Mer informasjon om ordningen finnes på [www.samordnaopptak.no](http://www.samordnaopptak.no)

Mange av partene (partene i arbeidslivet, frivillig sektor og studieforbundene) er aktive når det gjelder nettbasert informasjon.

##### Regionalt/lokalt nivå:

Alle fylkeskommunene er ansvarlige for å gi målgruppen informasjon. Noen av fylkene har informasjon om ordningen på en egen nettside. Noen myndigheter bruker direktesendt post, mens andre kontakter lokale radiostasjoner og aviser. Informasjonen på radio og i aviser handler ofte om gode eksempler om enkeltindivider som har gjennomgått en realkompetansevurderingsprosess.

Høyere utdanningsinstitusjoner gir informasjon om ordningene gjennom sine vanlige nettsider og studieghåndbøker. De lokale arbeidskontorene forventes å gi informasjon om juridiske rettigheter når det gjelder realkompetansevurdering.

## 4.3. Deltakelse

### 4.3.a) *Antall deltakere i vurderingsprosesser*

Når det gjelder videregående opplæring, gjennomgikk 10 500 personer realkompetansevurdering i 2003, derav 8 400 i forhold til yrkesfag<sup>62</sup> (jf. tabell W14). I årene mellom 2000 og 2005 gjennomgikk omtrent 60 000 personer realkompetansevurdering på videregående opplæringsnivå<sup>63</sup>, derav omtrent 80 prosent som gjaldt yrkesfagene (jf. tabell W14).

Med hensyn til høyere utdanning var tallet på søkere som var fylt 25 år eller eldre som søkte realkompetansevurdering for opptak til et studieprogram 6 000 i 2001 (det første året dette var mulig). Tallet gikk ned de følgende årene til 2 700 i 2006 (jf. Tabell "34b). Det var forventet at antallet søkere ville være høyt når muligheten ble åpnet og at dette tallet ville avta etter hvert. Omtrent halvparten av søkerne ønsker å ta studier innen helse- og sosialsektorene og 1/5 ønsker pedagogiske studier, for det meste bachelorstudier ved høyskoler<sup>64</sup>, (jf. tabell W14b).

Hvert år fra 2001 til 2006 ble 50-70 prosent av disse søkerne funnet å være kvalifisert for studieprogrammet de ønsket seg. I konkurranse med andre søkere ble hvert år 45-50 prosent av søkerne som hadde gjennomgått realkompetansevurdering, tatt opp til studieprogrammet de ønsket seg.

Voksne studenter som tas opp etter godkjent realkompetansevurdering, utgjør omtrent 5 prosent av alle nye studenter hvert år, relativt mer innen helse- og sosialfagene (12 prosent) og pedagogiske studier (10prosent). Antallet av denne typen nye studenter hvert år har gått noe ned, fra 2 100 til 1 300 i perioden 2001 – 2006. Men dette er fortsatt en viktig ordning for voksne som mangler den formelle studiekompetansen for adgang til høyere utdanning.

### 4.3.b) *Oversikt over forholdet mellom deltakerbakgrunn og bruk av realkompetansevurdering*

Vi viser til Tabell W16 i Vedlegg 1 der det er en oversikt over forholdet mellom deltakerbakgrunn og bruk av realkompetansevurdering.

### 4.3.c) *Dokumentasjon for at realkompetansevurdering er en nyskapende vei for utsatte grupper*

I mandatet for det nasjonale Realkompetanseprosjektet stod det at vurderingsordningen ikke måtte institusjonalisere metoder som skaper nye hindringer for grupper som befinner seg utenfor arbeidsmarkedet av mange grunner, eller for voksne som har lese- og skrivevansker.

---

<sup>62</sup> Haugerud, Røstad, Stubbe (2003): *Tallene vi søker - kunnskapen vi får*. Oslo:Vox. Rapport nr 2 Kunnskapsgrunnlaget.

<sup>63</sup> [www.ssb.no](http://www.ssb.no)

<sup>64</sup> Helland, H. & Opheim, V. (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU. Skriftserie 6/2004

Metodene og verktøyet utviklet i løpet av prosjektet ble testet av et ekspertpanel. Man kan finne et eksempel i casebeskrivelsen i 5.4.b.

## **4.4. Incentiv og hindringer**

### **4.4.a) Realkompetansevurdering som en overgangsordning med mange muligheter**

I Norge fungerer realkompetansevurdering som en overgangsordning med mange muligheter (f eks adgang til videre studier, avkorting av studietiden, finne jobb, bytte jobb, få bedre lønn, osv).

Rapporten “Virkningene av realkompetansevurdering i helse- og sosialsektoren”<sup>65</sup> kartlegger noen av effektene som kommer fra verdsetting av realkompetansen til pleieassistenter. Prosjektgruppen intervjuet sju ansatte og deres ledere i fire forskjellige pleiehjem i Norge. Ansatte fikk autorisasjon som faglærte pleieassistenter gjennom realkompetansevurdering og opplæring. Prosjektgruppen intervjuet dem om hvilke erfaringer de hadde gjort i løpet av prosessen, og kartla konsekvensene prosessen hadde for arbeidsutførelsen deres og arbeidsforholdene.

De ansatte deltar i en realkompetansevurderingsprosess og får autorisasjon fordi de ønsker mer kunnskap om arbeidsfeltet sitt, og fordi de ønsker mer stabile arbeidsforhold. De er fornøyd med arbeidsgivernes innsats for å tilrettelegge arbeidsforholdene for å møte deres særskilte behov som studenter. Overgangen fra ikke-godkjent til godkjent er ikke primært basert på et ønske om høyere lønn. Respondentene rapporterte større selvsikkerhet og kontroll i arbeidsutførelsen i tillegg til at de var blitt seg bevisst et høyere refleksjonsnivå. En hovedkonsekvens av denne overgangsprosessen er muligheten for å bytte jobb og å få en fast jobb med flere arbeidstimer.

Rekrutteringsplanen for helsesektoren legger vekt på behovet for å rekruttere personell fra gruppen uautoriserte arbeidere for å stabilisere og øke antallet autoriserte arbeidere. Lederne som ble intervjuet i dette prosjektet, støtter dette synet og ønsker å gi sine pleieassistenter muligheten til å få autorisasjon slik at kvalifisert personell kan beholdes. Lederne prøver å tilrettelegge arbeidsforholdene slik at de passer den spesielle situasjonen til arbeidstakere under utdanning, og rapporterer at prosessen har ført til at arbeidstakerne er mer ansvarlige og mer sikre i arbeidet sitt. I tillegg er de blitt bedre til å dele kunnskap med kolleger.

### **4.4.b) Casestudier der studier ble avkortet ved hjelp av realkompetansevurdering**

Et eksempel som viser motivasjonen for og prosedyrene involvert i avkorting av studier ved hjelp av realkompetansevurdering, kan hentes fra rapporten “Virkningene av realkompetansevurdering i helse- og sosialsektoren”. Forfatterne presenterer casen til en kvinne på 43 år som har vært ansatt ved et aldershjem i Nord-Norge i fire år, i tillegg til å ha to deltidsjobber. Da hun befant seg i en meget ustabil situasjon, både jobbmessig og økonomisk, var hun motivert for å finne og kontakte en institusjon som hadde tilbud om kompetanseheving i hennes arbeidsfelt. Ved første kontakt ble hun avvist på grunn av ”for mye formell utdanning”. Hun hadde allerede fullført deler av videregående opplæring og deltatt på noen av allmennfagkursene fordi hun ønsket å bli sykepleier. Siden det var plass på

<sup>65</sup>Haugøy, Fossan-Waage, Aune Servan (2006): *Effects of Validation in the Health and Social Sector*

dette kurset, bestemte hun seg for å gjennomgå en realkompetansevurdering som førte til en avkorting i den formelle utdanningen. Dermed ble hun også motivert for å få en mer permanent jobbsituasjon og fullførte opplæring i godt under et år. Ifølge det hun selv sa, ville hun aldri ha klart å ta utdanning uten det tilpassede opplegget hun fikk fra arbeidsgiver og fylkeskommunen.

#### **4. 4.c) Kompensasjon for de forskjellige partene**

Godtgjøring for levekostnader under studiepermisjon er i utgangspunktet en sak mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Offentlig støtte for levekostnader til voksne under utdanning er basert på etablerte støtteordninger som administreres av Lånekassen. Disse ordningene tilbyr støtte for de fleste utdanningstilfellene.

#### **4. 4.d) Skattemessige incentiv for arbeidsgiver (f eks skattelette)**

Godtgjøring for levekostnader under studiepermisjon er i utgangspunktet en sak mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Offentlig støtte for levekostnader til voksne under utdanning er basert på etablerte støtteordninger som administreres av Lånekassen. Disse ordningene tilbyr støtte for de fleste utdanningstilfellene.

Fra og med høsten 2000 ble det gjort endringer i studiefinansieringsreglene slik at de passet bedre til voksnes behov for kompetansebygging: Grensen har økt når det gjelder ektefelles eller samboers inntekt ved utregning av forsørgerstipend for barn. Det er kommet nye retningslinjer for skattlegging av arbeidsgiverbetalt utdanning. Fra og med 1999 er det ingen skatt på utdanning betalt av arbeidsgiver.

Beregninger viser at € 15 milliarder er fordelt til utdanning og opplæring. Omtrent € 13 milliarder ligger under Kunnskapsdepartementet, mens de resterende € 2 milliardene gis over budsjettene til andre departementer. Disse tilskuddene skal blant annet dekke kostnader til kompetanseheving på arbeidsmarkedet. Det finnes ingen klar dokumentasjon på hvordan slike tilskudd brukes på kompetanseoppbygging.<sup>66</sup>

#### **4. 4.e) Eksplisitte statlige uttalelser som fremmer likeverd gjennom bruk av realkompetansevurdering**

Den norske holdningen til realkompetansevurdering er beskrevet i hovedmålet for Kompetansereformen. I Handlingsplanen for Kompetansereformen, som er et resultat av samarbeid mellom partene i arbeidslivet og Kunnskapsdepartementet, står:

Det er et overordnet mål for Kompetansereformen at den skal bidra til å dekke samfunnets, arbeidslivets og den enkeltes behov for kompetanse. Kompetanseutvikling og livslang læring skal bidra til at norsk arbeidsliv får den kompetansetilførsel som er nødvendig for å sikre grunnlaget for verdiskaping og tjenesteyting, både i privat og offentlig sektor. En godt

---

<sup>66</sup> Mønsterbryterne (2005): *En ledende kompetansenasjon?*

utdannet befolkning er nasjonens viktigste ressurs for å ta vare på og skape nye arbeidsplasser, sikre livskvaliteten og hindre nye klasseskiller.

Mål som er spesifikt knyttet til realkompetansevurdering:

”Dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse –Det er et mål er å etablere et nasjonalt system for dokumentasjon og godkjenning av voksnes realkompetanse, med legitimitet både i arbeidslivet og utdanningssystemet. Man kan tilegne seg ikke-formell læring gjennom arbeid i Norge eller utlandet, eller gjennom aktiv deltakelse i samfunnet, organisasjoner eller annet frivillig arbeid. Det må bli mulig å anerkjenne slik ikke-formell læring som likeverdig med formell læring selv om den ikke er identisk med kravene i læreplaner og offentlige eksamener.”

#### **4.4.f) Endringer i synet på realkompetansevurdering i høyere utdanning og/eller i arbeidsmarkedet**

Dette kan kanskje belyses gjennom enda et eksempel fra rapporten ”Virkningene av realkompetansevurdering i helse- og sosialsektoren”.<sup>67</sup>:

Realkompetansevurdering og muligheten for avkorting av et studium blir oppfattet av arbeidsgivere som en positiv måte å sikre en arbeidsstokk med høy kompetanse. De er svært fornøyd med de kandidatene som har fått dokumentert og verdsatt sin kompetanse og deretter fått autorisasjon til å arbeide innen sosialsektoren. Det informantene sier er hovedproblemet, er at de ikke har ledige stillinger å tilby når opplæringen er fullført. Men de justerer den enkeltes arbeidsbyrde for å finne bruk for ny kompetanse innenfor de tilgjengelige rammene. Arbeidsgivere blir ikke oppfattet som at de diskriminerer ordningen når det er snakk om rekruttering, de viser heller ikke negative holdninger til kompetansen. Det synes som om de motsetter seg å gi slipp på denne arbeidskraften siden den anses som uvurderlig når det gjelder å fylle opp alle skiftene. Men denne typen opplæring hadde ikke pågått lenge nok til at sammenlignende studier kunne foretas.

Når det gjelder høyere utdanning, blir problemer med avkortning av og til hevdet å henge sammen med profesjonutdanningens vesen. Man påstår at slike studier omfatter integrerte deler av en helhet som består av teori og veiledet praksis. Man stiller seg også spørsmålet om lettere tilgang til eller avkorting av studier bidrar til å minske kvaliteten i den formative siden ved utdanning og profesjonsutdanning. Man behøver imidlertid flere studier for å få gyldig innsyn i hvor stort problemet er og hvilke løsninger som kan tenkes.

#### **4.4.g) Incentiv eller drivkraft for å fremme offentlig/privat samarbeid om vurderingsordningene på arbeidsmarkedet**

Et hovedelement i Kompetansereformen var utviklingen av utdanningsmuligheter som utnytter arbeidsplassens enorme potensial som læringsarena. Dette kommer til å omfatte fellesprosjekter mellom arbeidsplassen og opplæringstilbyderen for å planlegge systematisk kompetanseutvikling.

---

<sup>67</sup> Haugøy, Fossan-Waage, Aune Servan (2006): *Effects of Validation in the Health and Social Sector*

*Kompetanseutviklingsprogrammet (1999-2006):* Hovedmålet for Kompetanseutviklingsprogrammet var å utvikle nye former for arbeidsplassopplæring. Programmet forutsatte samarbeid mellom partene i arbeidslivet i tillegg til samarbeid mellom opplæringstilbydere og enkeltbedrifter. Prosjektmidler har blitt tilført enkeltbedrifter, kommuner, bedriftsnettverk, bransjeorganisasjoner, forhandlingspartnere osv. Arbeid på Kompetanseutviklingsprogrammet har funnet sted i nært samarbeid med partene i arbeidslivet. Det er Vox som har hatt det administrative ansvaret for programmet.

*Program for basiskompetanse i arbeidslivet:* Regjeringen foreslo i det endrede statsbudsjettet for 2006 at offentlige tilskudd til det såkalte Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet skulle styrkes.<sup>68</sup> Kompetanseutviklingsprosjektet har vist at utdanning og opplæring kombinert med betalt arbeid ofte fører til det beste læringsutbyttet, særlig når det gjelder grupper med lite formell utdanning. Hensikten med programmet er å sikre at voksne tilegner seg de grunnleggende ferdighetene de trenger for å møte kravene fra et arbeidsliv i konstant endring. Programmet vil støtte bedrifter og offentlige tilbydere av voksenopplæring med fokus på ansatte og arbeidsledige med svake grunnleggende ferdigheter. Utdanningen/opplæringen skal så langt det er mulig, kombineres med betalt arbeid. Programmet for basiskompetanse i arbeidslivet er et utslag av regjeringens mål om å gi hele befolkningen muligheter til å utvide grunnkompetansen sin. Lese- og skriveferdigheter blir sentrale elementer i programmet, og initiativet må sees som en oppfølging av resultatene fra IALS- og ALL-undersøkelsene. Innholdet vil også omfatte IKT-ferdigheter, andre kommunikasjonsferdigheter og entreprenørskap. Overordnet mål for programmet er at den enkelte blir mer ansettbar. Programmet administreres av Vox.

## **4.5. Andre**

### **4.5.a) Ordninger i forbindelse med fellesforhandlinger**

Hovedavtalen er en avtale mellom Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) inkludert alle dens nasjonale og lokale foreninger og enkeltbedrifter, og den norske Landsorganisasjonen (LO) inkludert alle dens fagforeninger og forbund (avdelinger). Hovedavtalen for 2006 – 2009 Kapittel VI om Kompetanseutvikling har en ny del, § 16-4 Dokumentasjon av realkompetanse: “Bedriften oppfordres til å ha et system for dokumentasjon av den enkeltes erfaring, kurs og praksis relatert til arbeidsforholdet” (jf 2.1.d for informasjon om tidligere avtaler).

### **4.5.b) Andre tekniske ordninger som ikke er nevnt ovenfor**

Siden realkompetansevurdering er basert på individuelle lovfestede rettigheter, er det i svært stor grad den enkeltes ansvar å bygge opp en pålitelig mappe.

En av de mest utfordrende oppgavene for realkompetansevurdering er å synliggjøre læring. Det finnes forskjellige metoder og verktøy for å kartlegge kompetanse. Mange organisasjoner har sine egne ordninger og prosedyrer for å dokumentere kompetanse, enten som del av personaladministrasjonssystemet eller ISO-krav. Takket være Kompetansereformen har man imidlertid lagt mer vekt på individets rett til å dokumentere ikke-formell læring som har

---

<sup>68</sup> FIN (05): St.prp. nr.1 Tillegg nr. 1 (2005-2006)

utviklet seg over tid i arbeidssammenheng, særlig gjelder dette små og mellomstore organisasjoner.

Vox har utviklet et digitalt verktøy for å beskrive læring på arbeidsplassen. Dette verktøyet kan lastes ned fra [www.vox.no](http://www.vox.no). Sammen med verktøyet er det også en rettledning for hvordan man kan lykkes med prosessen, noen gode eksempler og et databaseredskap for personalledelsen.

Noen av organisasjonene som representerer tredjesektor, har utviklet et verktøy for å beskrive kompetanse og ferdigheter som resultat av deltakelse i forskjellige aktiviteter innen sektoren. Dette verktøyet finnes kun på norsk. Å beskrive kompetanse er også tema for pågående arbeid ved folkehøgskolene. Dette verktøyet kan lastes ned fra [www.vofo.no](http://www.vofo.no)



## Del 5: Casestudier om gevinster og hindringer

Målet med denne delen er å presentere systematisk data om gevinster ved og hindringer i veien for realkompetansevurdering; denne presentasjonen går dypere inn i temaet enn mye av det eksisterende arbeidet som viser fragmentert dokumentasjon om gevinster og fordeler.

### 5.1. Økonomiske gevinster

#### 5. 1.a) *Avkorting av den formelle utdanningsprosessen og dermed reduksjon av de direkte kostnadene ved læring og alternative kostnader for enkeltpersoner*

Evalueringen av det nasjonale Realkompetanseprosjektet inneholdt to oversikter over kandidater som hadde fått verdsatt sin realkompetanse for videregående utdanning ved vurderingssentrene i fylkene.<sup>69</sup> Omtrent 80 prosent av disse ble vurdert mot yrkesfaglig utdanning, inkludert fagbrev. Omtrent 80 prosent av kandidatene var kvinner. I undersøkelsen fra 2002 ble kandidatene spurt om de hadde fått fritak for kurs på grunnlag av deres godkjente realkompetanse. Nesten 2/3 av kandidatene (63 prosent) hadde fått fritak, med fritak for ett eller flere fag (41 prosent) og med fritak for deler av ett eller flere fagkurs (21 prosent) i videregående opplæring på grunnlag av godkjent realkompetanse.

Det er ikke nytt i Norge å gjøre ikke-formell og uformell læring mer likeverdig med formelle kompetanser. Siden 1952 har det i henhold til fagopplæringsloven (senere opplæringslova) vært anledning til å ta fag- og svenneprøve uten lærlingetid eller skolegang. Det tar i dag som regel to år med teoretisk opplæring og to år med praktisk lærlingtid for å kunne ta en fagprøve. Den alternative praksiskandidatordningen gjør det mulig å ta fagprøven på ”grunnlag av en tilstrekkelig bred arbeidspraksis i et fag, som har 25 prosent lenger varighet enn den fastsatte lærlingetiden”. Fylkeskommunen, ved yrkesopplæringsnemnda, bestemmer om praksisen kandidaten oppgir, kan godkjennes. Når det gjelder praksiskandidatene, blir den formelle utdanningsprosessen betydelig kortere for å få et fagbrev. I løpet av de ti siste årene ble hvert år mellom en tredjedel og halvparten av fagprøvene gjennomført på denne måten.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> Agenda (2003a): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Sluttrapport*. Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS (p. 15).

<sup>70</sup> Skule, Sveinung & Ure, Oddbjørn (2004): *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21

De forskjellige tolkninger av uttrykket ”likeverdig kompetanse” utgjør en hovedhindring for å få innvilget fritak for et kurs – og dermed få en kortere formell utdanningsprosess etter realkompetansevurdering. Dette ble tydeliggjort gjennom evalueringen av pilotprosjekter som involverte arbeidsgivere og arbeidstakere i mekaniske bedrifter i fire fylker.<sup>71</sup> Arbeidsbaserte Kompetansepass ble brukt som utgangspunkt for godkjenning på videregående opplæringsnivå. Målet for de fleste av disse arbeidstakerne var å få et fagbrev. Fagekspertene i fylkenes vurderingssentre har utgangspunkt i praksiskandidatordningen som har vært i bruk siden 1950-tallet. Dette medfører at kandidatene får innvilget fritak for første års grunnkurs i faget på grunnlag av sin arbeidserfaring. Her ble prinsippet om ”likeverdig kompetanse” benyttet. Men når det gjaldt andre års Vk I-kurs, blir kandidatenes arbeidserfaring og annen kompetanse vurdert detaljert opp mot læreplanen for fagmodulene. Her brukte man prinsippet ”lik kompetanse”. Som et resultat må kandidater følge hele kurset selv om de hadde fått sin arbeidserfaring godkjent som halve moduler. Kandidater ble innvilget fritak for all teori på Vk I-kurs på grunnlag av likeverdige teoretiske kurs, ikke på grunn av arbeidserfaring.

Det er fortsatt forskjeller på hvordan realkompetanse vurderes i arbeidslivet og hvordan den vurderes i utdanningssystemet. Bedrifter er primært interessert i å registrere hva den enkelte faktisk kan gjøre i forhold til bedriftens strategier og oppgaver, mens utdanningstilbydernes utgangspunkt er å kartlegge mangler på kompetanser i forhold til en gitt læreplan. Varigheten av arbeidspraksisen, hvor lenge en kandidat har utført forskjellige arbeidsoppgaver, er også en viktig faktor i verdsettingen i utdanningssystemet. (Yrkesprøving ble ikke brukt i disse pilotprosjektene.) Pilotprosjektene fant det derfor nødvendig å oversette Kompetansepassene utstedt i arbeidslivet til læreplantenkingen brukt i videregående opplæring. Evalueringen konkluderte med at disse oversettelsene tjente som ramme for forhandlinger mellom den enkelte arbeidstaker eller bedrift på den ene siden og fagekspertene på den andre siden. Kompetansepass som er godkjent av arbeidslivet, styrket arbeidslivets posisjon i disse forhandlingene. Til tross for disse oversettelsesprosessene, var konklusjonen at myndighetene fortsatt ville spare tid og penger dersom individer eller grupper av ansatte hadde med seg et Kompetansepass når de går inn i en realkompetansevurderingsprosess i utdanningssystemet.<sup>72</sup>

Som en konsekvens av Kompetansereformen i 1998 førte en revisjon av universitetsloven i 2000 til at ”dokumentasjon av realkompetanse også kan utgjøre grunnlag for fritak” for en eksamen eller prøve i høyere utdanning, slik at studenten ikke behøver å ta dette kurset i et studieprogram. En nasjonal undersøkelse utført av NIFU STEP viser at i perioden 2001-2004 mottok alle universiteter og høyskoler, offentlige og private, til sammen 123 søknader om fritak for eksamen på grunnlag av realkompetansevurdering.<sup>73</sup> Før denne lovendringen ga

---

<sup>71</sup> Folkenborg, K. (2003): *Realkompetanse og tilpasset utdanning. Erfaringer med TBL og Fellesforbundets dokumentasjonsordning fra fire fylker*. Oslo: Fafo. Fafo-notat 2003:09

<sup>72</sup> Folkenborg, K. (2003): *Realkompetanse og tilpasset utdanning. Erfaringer med TBL og Fellesforbundets dokumentasjonsordning fra fire fylker*. Oslo: Fafo. Fafo-notat 2003:09; Skule, S. & Ure, O. (2004): *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21

<sup>73</sup> Brandt, Ellen (2005): *Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Skriftserie 5/2005.

representanter for høyere utdanning i offentlige utvalg og i media uttrykk for en del skepsis mot å innvilge fritak for eksamener på dette grunnlaget. Men det skulle vise seg at de fleste (72 prosent) av søkerne ble innvilget fritak for eksamen, litt flere i høyskolene (74 prosent) enn i universitetene (65 prosent). Vurderingene blir foretatt av fagansatte i de aktuelle avdelingene. Fritak ble gitt for praksisperioder (f eks fiskeripraksis i eksportmarkedføringsstudier), fra praktiske fag (f eks mediaproduksjon) og fra teoretiske fag (særlig i økonomi og ledelse). Fritak ble gitt på forskjellige nivåer og studiefelt, fra korte førstehjelpskurs til mastergradoppgave. Loven gir ingen grenser med hensyn til antall studiepoeng. De fleste studentene fikk fritak for mindre enn et halvt års studier. (Ett års studier utgjør 60 ECTS studiepoeng.) Fritak innvilget var: 44 prosent fra praksisperioder eller kurs uten studiepoeng, 45 prosent fra kurs som bestod av mellom 5 og 36 studiepoeng, 9 prosent fra kurs på 60 studiepoeng og 1 prosent fra kurs på 120 studiepoeng. Mesteparten av studentene som fikk fritak for eksamen, ble tatt inn med generell studiekompetanse. I lovverket og i praksis er opptak og fritak to atskilte prosesser knyttet til verdsetting av realkompetanse.

En hindring for fritak for praksisperioder er nasjonale rammeregler for enkelte profesjonsstudier. Disse forskriftene krever veiledede praksisperioder med rapportskriving i løpet av høyskolestudiene for lærere, sosialarbeidere, sykepleiere og andre helseprofesjoner. Som en konsekvens av dette nekter de fleste høyskolene å innvilge fritak for praksisperioder i disse studier for studenter som har tidligere – men ikke veiledet – arbeidspraksis eller omsorgspraksis. Tidligere arbeidserfaring som vikarlærer har imidlertid ført til fritak for én av flere praksisperioder. Tidligere arbeidserfaring som pleieassistent ble ansett å være for forskjellige fra arbeidet utført av sykepleiestudenter i deres veiledede praksisperioder, så det ble ikke innvilget fritak til disse studentene, som er ofte tatt opp på grunnlag av realkompetansevurdering.<sup>74</sup>

### **5. 1.b) Øke synligheten av ikke-formelt og uformelt læringsutbytte og slik forsterke potensielle fordeler for økonomisk gevinst i fremtiden**

Evalueringsprosjektet omfattet en landsdekkende undersøkelse i 2001 og en fylkesundersøkelse i 2003 av arbeidstakere og arbeidsgivere som hadde deltatt i pilotprosjekter om realkompetansevurdering. Vurderingen ble ansett som nyttig ved lokale lønnsforhandlinger av 50 prosent (2001) og 65 prosent (2003) av arbeidstakerne. Vurderingen ble ansett som nyttig for jobbsøking av 65 prosent (2001) og 85 prosent (2003) av arbeidstakerne. Nesten 10 prosent av arbeidstakerne hadde fått ny stilling i bedriften/organisasjonen i forbindelse med vurderingen. Av arbeidsgiverne var det bare 10 prosent som anså vurderingen å være nyttig i forbindelse med lokale lønnsforhandlinger.<sup>75</sup> Arbeidstakere synes å være optimistiske med hensyn til fremtidig økonomisk gevinst etter realkompetansevurderingen.

Prosjekter om realkompetansevurdering for arbeidstakere i bedrifter resulterte i at man i fellesskap utviklet Kompetansepass som underskrives av arbeidsgivere og inneholder en

---

<sup>74</sup> Brandt, Ellen (2005): *Avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse*. Oslo: NIFU STEP. Skriftserie 5/2005.

<sup>75</sup> Agenda (2003): *Evalueringsprosjektet. Sluttrapport*. Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS (pp. 126-128).

beskrivelse av arbeidstakerens arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Et Kompetanseplass skal være nyttig for den enkelte arbeidstakeren ved søknad på ny jobb i arbeidsmarkedet eller ved søknad om opptak til en utdanningsinstitusjon.<sup>76</sup> En evaluering med hensyn til eventuelle viktige bruksområder for Kompetanseplassene utviklet i teknologibedrifter ble foretatt av arbeidsgivere og arbeidstakere. 40 prosent av både arbeidsgivere og arbeidstakere mente individuell lønnsfastsettelse var viktig. Det å søke jobb utenfor bedriften ble ansett som viktig av 60 prosent av arbeidsgiverne og 80 prosent av arbeidstakerne.<sup>77</sup> Både de som blir og de som flytter vil trolig tjene økonomisk på å få verdsatt sin realkompetanse.

Bønder er selvstendig næringsdrivende, men allikevel kan deres økonomiske situasjon forbedres gjennom realkompetansevurdering. Et pilotprosjekt i 2004-2006 som tok for seg frivillig dokumentasjon i jordbruket, hadde støtte fra Statens landbruksforvaltning. Norges Bondelag og Norsk Bonde- og Småbrukarlag samarbeider med ulike instanser i Nordland fylke (fylkesmannen, fylkeslandbrukskontoret, veiledningstjenesten for landbruket). Det kan være nyttig for bønder å få dokumentert sin ikke-formelle og uformelle læring med tanke på videreutvikling som bonde, planlegging av ny produksjon (f eks i nisjemarkeder), krav om kvalitetssikring og dokumentasjon mot marked. Globale endringer i landbruksproduksjon og markeder (EU, WTO, osv) har betydning. Enkelte småbønder vil kanskje ha behov for inntekter fra andre typer arbeid. De nasjonale jordbruksforeningene har utviklet et opplegg for studieringer med 6-8 bønder om hvordan deres totalkompetanse kan dokumenteres. Studiematerialet omfatter ordninger med CV og Kompetanseplass (yrkeskompetanse inkludert økonomi og IKT, personlig/sosial kompetanse, administrativ kompetanse). I løpet av fire studieøkter kan bøndene diskutere de varierte arbeidsoppgavene de jobber med, og lære hvordan de skal vurdere og dokumentere kompetansen sin, hvordan finne partnere som kan verdsette og skrive under på Kompetanseplasset (f eks ansatte ved veiledningstjenesten for landbruket) og diskutere eventuelle behov for videreutdanning.

### **5. 1.c) Bedre bruk av menneskelige ressurser gjennom avpassing av behov og tilgjengelige ferdigheter og kompetanser**

Til å begynne med var mandatet til Realkompetanseprosjektet rettet mot verdsetting av ikke-formell og uformell læring hos enkeltpersoner som ønsket adgang til utdanningssystemet. Partene i arbeidslivet foreslo at mandatet skulle utvides til å utvikle godkjenningsverktøy også for arbeidslivet. Ni prøveprosjekter orientert mot arbeidsmarkedet eller arbeidslivet ble gjennomført i perioden 1999-2002. Prosjektene ble drevet av partene i arbeidslivet i forskjellige sektorer, studieforbund og fylkeskommuner i samarbeid med bedrifter. Noen prosjekter ble rettet mot bestemte sektorer eller industrier, mens andre fokuserte på et geografisk område. Det ble utviklet nettbasert verktøy for å verdsette ikke-formell og uformell kompetanse. De fleste digitale verktøy begynner med en selvevaluering av arbeidsoppgavene til den ansatte og vedkommendes ansvarsområder i bedriften. Så blir denne selvevalueringen diskutert, vurdert, til slutt verdsatt og underskrevet av arbeidsgiveren som et Kompetanseplass som kombineres med en CV. Noe av verktøyet er utviklet av arbeidsgiverorganisasjonen og fagforeningen i fellesskap, med målet: "Så enkelt at det

<sup>76</sup> Skule, S. & Ure, O. (2004): *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-papir 2004:21

<sup>77</sup> Skule, S. & Andersen, B. (2000): *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien. Evaluering av TBL og Fellesforbundets dokumentasjonsordning for arbeidslivet*. Oslo: Fafo. Fafo-rapport 363 (pp. 42-44).

brukes. Så presist at det er tilstrekkelig.” Mens noe av verktøyet utviklet i arbeidslivet fikk positiv vurdering fra personalsjefer og ansatte som deltok i disse prosjektene<sup>78</sup>, har det hittil vært begrenset spredning av Kompetansepasset i arbeidslivet. En grunn er at ansatte kan være skeptiske til hvordan dokumentasjonen kan brukes av arbeidsgiveren i nedbemanningsperioder<sup>79</sup>.

Bedrifter kunne fritt bruke de forskjellige Kompetansepassene som ble utviklet i løpet av Realkompetanseprosjektet, i motsetning til eksisterende kommersielle verktøy for kartlegging av arbeidsoppgavene en ansatt kan utføre. Vox (Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet) har lagt ut et Kompetanseplass på sin hjemmeside [www.vox.no](http://www.vox.no).

De eksisterende kommersielle verktøy for kartlegging av arbeidsoppgaver er beregnet for bruk internt i en bedrift. Kompetansepassene kan også brukes til dette, men er dessuten tenkt å være nyttig for den ansatte ved søking på ny jobb på arbeidsmarkedet eller ved søknad om opptak til en utdanningsinstitusjon på grunnlag av realkompetansevurdering.

”Fordelene med Kompetansepasset for deg som arbeidsgiver/som arbeidstaker” heter en brosjyre som forteller om erfaringene til en arbeidsgiver og en ansatt fra åtte små og mellomstore bedrifter i utkantsstrøk. Intervjuobjektene, som presenteres med navn og bilde, ble intervjuet av Vox-ansatte. Ett eksempel er en liten rengjøringsbedrift som tidligere hadde hatt det vanlige store gjennomtrekket og stort sykefravær; nå var begge deler redusert. Poenget var at alle ansatte fikk arbeidsoppgaver de var gode i. Realkompetansen til alle ansatte ble kartlagt i 2001, noe som førte til enkelte overraskelser. Noen av de ansatte hadde fagbrev i søm, og deres kompetanse ble brukt da renseriet innførte nye metoder som var mindre skadelige for miljøet. En ansatt hadde gartnerkompetanse, så derfor begynte bedriften også med vedlikehold av planter. De ansatte med forskjellige sosiale ferdigheter ble satt sammen i velfungerende team.

#### **5. 1.d) Reduksjon av mangel på ferdigheter eller ubalanse mellom ferdigheter og oppgaver gjennom mer mobilitet i arbeidsmarkedet (yrkesmessig mobilitet)**

Basert på demografiske og økonomiske modeller har som tidligere nevnt Statistisk sentralbyrå beregnet mulig ubalanse mellom tilbud og etterspørsel på det norske arbeidsmarkedet. Beregninger viser at det vil bli en økt mangel på hjelpepleiere og ingeniører i perioden 2006 til 2010<sup>80</sup>. Realkompetansevurdering pluss eventuelt etterutdanningskurs har hittil ført til at mange voksne kvinner med lang relevant yrkeserfaring har fått fagbrev som pleieassistenter.

Det har vært vanskelig for små samfunn i utkant-Norge langt fra regionale sentre å rekruttere og holde på kvalifiserte sykepleiere og lærere. En mulig løsning er at lokale innbyggere, for det meste voksne kvinner med forsørgeransvar, får tatt deltidsstudier, ofte desentraliserte og nettbaserte. Disse er stabile arbeidstakere etter fullførte studier og blir høyt verdsatt av arbeidsgiverne. Det er realkompetansevurdering som har åpnet opp denne muligheten for flere

---

<sup>78</sup> Skule, S. & Andersen, B. (2000): *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien. Evaluering av TBL og Fellesforbundets dokumentasjonsordning for arbeidslivet*. Oslo: Fafo. Fafo-rapport 363.

<sup>79</sup> Skule, S. & Ure, O. (2004): *Lifelong learning – Norwegian experiences. Identification and validation of non-formal and informal learning*. Oslo: Fafo. Fafo-paper 2004:21

<sup>80</sup> Stølen, N.M. (2001): Tilbud og etterspørsel for ulike typer arbeidskraft. *Økonomiske analyser 6/2001*. SSB.

enkeltinivider. Denne positive effekten ble fremhevet av høyskoleansatte i pilotprosjektet i 1999-2000 før realkompetansevurdering ble endelig vedtatt<sup>81</sup>. Statistikken viser at flertallet av dem som søker opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse, er interessert i yrkesrettede studier ved høyskoler med offentlig ansettelse som mål. Av søkerne i 2002 var det 48 prosent som ønsket studier innen helse- og sosialfag (31 prosent sykepleiefag) mens 18 prosent var interessert i lærerutdanning. Blant de andre søkerne var det bare 14 prosent og 8 prosent som var interessert i disse studiene<sup>82</sup>. For helsesektoren og utdanningssektoren betyr realkompetansevurdering en økt rekruttering av motiverte fagfolk.

### **5. 1.e) Sikring av arbeidsstokken som støtte for økonomisk vekst gjennom aktiv bruk av den potensielle arbeidsdyktige befolkningen (eldre arbeidstakere, kvinner, innvandrere, arbeidsledig ungdom, osv)**

Realkompetansevurdering er nyttig for innvandrere og flyktninger som ofte mangler dokumentasjon på utdanning og arbeidserfaring. Pilotprosjekter for innvandrere og flyktninger i to fylker brukte yrkesprøving i vurderingsprosessen<sup>83</sup>. De fleste av deltakerne hadde et norsk fagbrev som mål, for å komme seg inn på arbeidsmarkedet eller få bedre jobber. Deltakerne evaluerte yrkesprøvingen som positiv, med intervjuer der de fikk vise hva de kunne og få det dokumentert. Men de trengte videre veiledning og samarbeid mellom offentlige tjenester for å få praksisplass i bedrifter og yrkesrettet etterutdanning for å oppnå fagbrevet.

For voksne arbeidssøkere med arbeidserfaring (inkludert langtidsledige, innvandrere og fysisk funksjonshemmede), er det avgjørende at realkompetansevurderingen er del av arbeidskontorets tjenester for å kvalifisere dem for arbeid med hjelp av individuelle planer og tilrettelagte kurs fra arbeidsmarkedsetaten og fylket. Et pilotprosjekt om "Økt bruk av realkompetansevurdering for arbeidssøkere" startet opp i tre fylker og varte fra august 2006 til desember 2007. Gjennom Vox samarbeider Kunnskapsdepartementet om prosjektet med Arbeids- og inkluderingsdepartementet v/Arbeids- og velferdsdirektoratet. Pilotprosjektet skal forbedre tjenester i grensesnittet mellom arbeidsmarkedpolitikk og utdanningspolitikk. Hovedmålene er:

- (i) å få til/oppnå felles forventninger og bedre rutiner for samarbeid mellom tjenestene og
- (ii) å øke bruken av realkompetansevurdering for arbeidssøkere for å få til mer målrettet/fokusert kvalifisering og arbeidssøking i alle fylker.

Vox skal starte pilotprosjektet sammen med Aetat og fylkeskommunene/kommunene. Målene er:

- Samordne verktøy for verdsetting av realkompetanse i fylkeskommunene med prosedyrer og verktøy brukt av Aetat for kartlegging av kompetansen til arbeidssøkere, inkludert funksjonshemmede

---

<sup>81</sup> Brandt, E. (2002): *Høgskolenes erfaringer med realkompetansesstudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. Oslo: NIFU. Skriftserie 11/2002 (p. 9).

<sup>82</sup> Helland, H. & Opheim, V. (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU. Skriftserie 6/2004 (p. 54).

<sup>83</sup> Hagen, A., Svendsen, E. & Folkenborg, K. (2002): *Dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving. En kartlegging av erfaringer med kompetansedokumentasjon for flyktninger og innvandrere*. Oslo: Fafo. Fafo-rapport 388

- Bruke realkompetansevurdering som et sentralt virkemiddel for å lage målrettede kvalifiseringskurs for arbeidssøkere.

Senioransatte (50+) med lav formell kompetanse er utsatt for oppsigelse under omorganiseringsprosesser i statlige organisasjoner. I tråd med et politisk vedtak om å begrense slike oppsigelser, startet man i 2006 et pilotprosjekt i tre direktorater og kontrollorganer (post og telekommunikasjoner, media, shipping). I samarbeid med Fornyings- og administrasjonsdepartementet skal Vox utvikle modeller for individuelt tilrettelagte program slik at senioransatte med lav formell kompetanse får sin realkompetanse dokumentert, formalisert, profilert og utviklet, – både for bruk i det interne arbeidsmarkedet i organisasjonen og for det eksterne arbeidsmarkedet.

### **5. 1.f) Sikre arbeidskraft som støtte for økonomisk vekst ved å øke produktiviteten til nåværende arbeidsstokk**

I arbeidsgivernes/arbeidstakernes fellesprosjekter for å utvikle verktøy for verdsetting av realkompetanse var ett av målene å få til en bedre anvendelse av bedriftens menneskelige ressurser – men økt produktivitet var ikke et mål. Derfor er ikke produktivitet et tema i evalueringsrapportene.

Vox-ansatte intervjuet arbeidsgivere og arbeidstakere i små og mellomstore bedrifter i utkantstrøk om fordelene med Kompetansepasset og realkompetansevurdering som grunnlag for to brosjyrer rettet mot slike bedrifter. Her ble produktivitetsøkning nevnt av to arbeidsgivere:

I løpet av de siste fem årene hadde en kjøttforedlingsbedrift mottatt økende og motstridende krav fra forskjellige kilder: krav om bedre kvalitet (kunder), lav pris (detaljhandelen), god hygiene (nasjonale myndigheter) og økt inntjening (eierne). For å møte disse kravene, samarbeidet ledelsen og ansatte først for å undersøke arbeidsprosessene i tillegg til realkompetansen til alle de ansatte, for så å lage individuelle opplæringsplaner knyttet til arbeidsoppgavene til den enkelte. Som en løpende prosess vil alle fremtidige endringer i arbeidsoppgaver omfatte opplæring og dokumentasjon av ansattes kompetanse. Produktivitet og kvalitet har blitt bedre.

En møbelfabrikant hadde investert tungt i nye automatiseringsmaskiner for noen år siden, men det var bare noen få ansatte som hadde kompetansen som var nødvendig for å betjene maskineriet. ”To syke ansatte kunne stoppet hele produksjonen.” De ansatte ble bedt om å kartlegge egen kompetanse og si hva de kunne gjøre. Dette ble sammenlignet med ledelsens behov og planer, og det hele resulterte i opplæring. Nå kan alle maskiner bli betjent av flere ansatte. Bedriften har hatt en produksjonsøkning på mer enn 30 prosent i løpet av tre år, for det meste takket være automatisering.

## **5. 2. Utdanningsmessige gevinster**

### **5. 2.a) Omforming av den etablerte utdanningsforståelsen fra ”endelig utdanning” til ”livslang læring”**

Livslang læring har vært et prinsipp for praksis og lovverk for norsk utdanning i mange år. Men det er ingen tvil om at de nye mulighetene for realkompetansevurdering har åpnet opp både videregående opplæring og høyere utdanning for voksne grupper med lav formell utdanning. Dette var et viktig mål for Kompetansereformen i 1999.

Det pågående Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring innfører begrepet ”læringsutbytte” i stedet for timer/dager med undervisning og læreplan. Dette bør gjøre det lettere å verdsette realkompetanse når det gjelder videregående opplæring.

Å få muligheten til å ta videregående opplæring eller høyere utdanning er en viktig konsekvens av å få ens realkompetanse vurdert og verdsatt. Av kandidater som hadde gjennomgått denne prosessen ved fylkeskommunenes vurderingssentre i 2001 og 2002, mente 20-25 prosent at dette var det viktigste resultatet av verdsettingen. 25-30 prosent mente at den viktigste konsekvensen var at verdsettingen ”har fått meg til å tro at jeg kan få den utdanningen jeg ønsker meg”. 45-55 prosent av kandidatene mente at verdsettingen hadde gitt dem begge disse to effektene<sup>84</sup>. Fylkenes vurderingssentre er nærmere videregående opplæring – ofte lokalisert til skoler – enn høyere utdanning. Høyere utdanningsinstitusjoner foretar sin egen vurdering i forhold til bestemte studieprogram. Men det kan uansett være nyttig å få sin realkompetanse vurdert i forhold til allmenne fag i videregående opplæring før man søker et bestemt studieprogram.

I henhold til lov om universiteter og høyskoler må søkere til høyere utdanning være 25 år eller eldre for å bli tatt opp som studenter ved bestemte kurs på grunnlag av realkompetansevurdering. Gjennomsnittsalder for disse studentene var 38 år i 2001, sammenlignet med 24 år for studenter som hadde blitt tatt opp på grunnlag av formell studiekompetanse. Alle aldersgrupper blant voksne bruker muligheten til opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetansevurdering. To undersøkelser fra NIFU STEP viser aldersspredningen i 2001 blant søkerne<sup>85</sup> og blant nye studenter<sup>86</sup>. 27 prosent av søkerne og 22 prosent av studentene var mellom 25-30 år, 24 prosent og 22 prosent var mellom 31-36 år, 21 prosent og 21 prosent var mellom 36-40 år, 13 prosent og 18 prosent var mellom 41-45 år, mens 15 prosent og 17 prosent var 45+. Mer enn halvparten av studentene som fikk opptak på grunnlag av realkompetansevurdering, var eldre enn 35 år. Det synes også som om de eldre studentene hadde en noe bedre sjanse for å bli tatt opp ved studiene de ønsket seg.

### **5. 2.b) Tilbud om fleksible, tilrettelagte utdanningsløp**

Den modulbaserte strukturen i videregående opplæring gjør det lettere å tilrettelegge utdanningen så den tar hensyn til behovene til voksne med verdsatt realkompetanse.

Våren 2003 foretok Vox en undersøkelse av voksne som hadde meldt seg til eksamen i kurs i videregående opplæring, der omtrent halvparten av disse voksne tidligere hadde gjennomgått en realkompetansevurdering. De fleste voksne kandidatene var i arbeid mens de tok kursene.

---

<sup>84</sup> Agenda (2003): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Hva mener ”brukerne”?* Vedlegg til sluttrapport. Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS (p. 52).

<sup>85</sup> Helland, H. & Opheim, V. (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU. Skriftserie 6/2004 (p. 49-51).

<sup>86</sup> Helland, H. (2005): *Realkompetansesestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 6/2005 (p. 98).



Flertallet av kandidatene, omtrent 75 prosent, mener at utdanningstilbudet de deltok i, var tilrettelagt for deres behov. Omtrent 20 prosent mener det var delvis tilrettelagt for deres behov. Dette gjaldt tilrettelegging i forhold til utdanningsnivå, tidspunkt på dagen og kurssted. Men bare 54 prosent synes at fremdriften var tilrettelagt for deres behov, mens 34 prosent syntes det var delvis tilrettelagt. Noen av kursene er ganske intensive og krevende å ta ved siden av full jobb. En annen sak er lese- og skrivevansker. En femtedel av kandidatene oppgir at de har slike problemer, og 40 prosent av dem har blitt testet i den forbindelse. Men bare 16 prosent av dem fikk kurs som var tilrettelagt i forhold til lese- og skriveproblemene deres, mens 27 prosent fikk tilrettelagt eksamen.<sup>87</sup>

Muligheten for individuell tilrettelegging av videreående opplæring for voksne varierer til en viss grad med hvor tilbudene finner sted. Vox foretok intervjuer med fylkesskoleadministrasjonen i alle fylkene. Fylkene har utviklet forskjellige løsninger for hvordan verdsatt realkompetanse skal få betydning for et tilrettelagt og avkortet utdanningstilbud. Flere fylker påpeker at det er ressurskrevende å tenke individuell tilrettelegging med hensyn til planlegging, skreddersydde kurs og verdsetting. Det fører også til store utfordringer med hensyn til logistikk og mindre forutsigbarhet i planleggingen. Fylkenes arbeid med utdanningstilbud for voksne har to hovedretninger. Den ene er den som primært fokuserer på å finne fleksible løsninger for individet og dermed økt kompetanse som en investering for regional utvikling. Den andre retningen er mer regelorientert; her brukes lovverk og forskrifter for å bestemme prioriteter og avgrensninger<sup>88</sup>.

### **5. 2.c) Øke læringsutbytte ved å øke fullføringsprosenten i videregående opplæring**

I 2005 var det 15 827 voksne med vurdert og verdsatt realkompetanse blant elevene på videregående kurs (nivå 3) og lærlinger i videregående opplæring. (Kilde: SSB fra KOSTRA fylkesregistrering.) Tilsvarende tall for 2004 var 8 270. Vi ser her en bemerkelsesverdig økning i rekruttering til videregående opplæring på grunnlag av realkompetansevurdering – eller så har fylkesregistrering blitt bedre fra 2004 til 2005. Vi kan anta at flesteparten av disse voksne vil bestå av gangseksamen og fullføre videregående opplæring.

(I den nettbaserte statistikken, blir KOSTRA tall oppgitt på fylkesnivå og regionalt nivå, men ikke på nasjonalt nivå.) Tall fra årene før 2004 er ikke tilgjengelige.

### **5. 2.d) Øke deltakerandelen i høyere utdanning for ikke-tradisjonelle studenter**

Hva kjennetegner studenter tatt opp på grunnlag av verdsatt realkompetanse, sammenlignet med andre studenter?<sup>89</sup>

- Foreldrene har gjennomsnittlig lavere utdanning, færre har høyere utdanning og færre har fullført videregående opplæring.

---

<sup>87</sup> Engesbak, H. & Stubbe, T.A. (2004): *I videregående som voksen*. Oslo: Vox. Rapport 4 i Kunnskapsgrunnlaget

<sup>88</sup> Haugerud, V., Røstad, S. & Stubbe, T.A. (2004): *Intensjoner og realiteter*. Oslo: Vox. Rapport 6 i Kunnskapsgrunnlaget

<sup>89</sup> Helland, H. (2005): *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 6/2005.

- De bor til en større grad i Nord-Norge og indre strøk av Sør-Norge, i fylker der utdanningsnivået er lavere enn gjennomsnittet.
- De bor til en større grad i utkantkommuner og mindre i større byer.
- De er til en litt mindre grad barn av innvandrere. 3 prosent har to foreldre født i utlandet (mot 5 prosent blant andre studenter). 2 prosent har begge foreldre fra et ikke-vestlig land (mot 5 prosent blant andre studenter). En tidligere rapport om søkere på grunnlag av realkompetanse<sup>90</sup> hadde den motsatte konklusjonen, men i den rapporten ble ”innvandrere” definert ved selvrapportert utenlandsk statsborgerskap og utenlandsk morsmål.

### **5. 2.e) Forbedre lærerstanden gjennom mer fleksible inngangsporter til lærergjerningen**

Studier for å bli allmennlærer (i grunnskolen) eller førskolelærer er populære blant søkere som søker opptak på grunnlag av verdsatt realkompetanse. Av disse ikke-tradisjonelle søkerne, var det 17 – 18 prosent eller omtrent 1 000 enkeltpersoner som ønsket lærerutdanning i 2001 – 2002. Når det gjaldt andre søkere, var det bare 8 prosent som ønsket lærerutdanning, eller ca 6 000 personer<sup>91</sup>.

Etter opptaksprosessen i 2001 gikk 25 prosent av de nye studentene som hadde blitt tatt opp på grunnlag av realkompetansevurdering (425 personer) på lærerutdanning. Når det gjaldt de andre studentene, var 11 prosent i lærerutdanningen. Et mindretall på 11 prosent av alle lærerstudenter ble tatt inn på grunnlag av realkompetansevurdering<sup>92</sup>. Men siden disse eldre, ikke-tradisjonelle studentene generelt har mer arbeidserfaring og ofte har egne barn i skolealder, blir de av ansatte på høyskolene ansett til å bidra positivt til læringen til deres yngre medstudenter.<sup>93</sup>

## **5.3. Sosiale gevinster**

### **5. 3.a) Bygge sosiale institusjoner for å få til smidigere overgang fra utdanning til arbeid og tilbake fra arbeid til utdanning; øke sosiokulturell likeverd og sosial samhörighet gjennom løp som lar formelt ekskluderte utsatte grupper bli inkludert**

Realkompetansevurdering er nyttig for innvandrere og flyktninger som ofte mangler dokumentasjon på utdanning og arbeidserfaring. Fylkenes vurderingssentre bruker ofte yrkesprøving for disse gruppene<sup>94</sup>. Mer informasjon finnes i Del 5.1.e).

Når det gjelder voksne arbeidssøkere, er det viktig at realkompetansevurderingen ved et fylkeskommunalt vurderingssenter blir en del av Aetats arbeid med å kvalifisere dem videre

<sup>90</sup> Helland, H. & Opheim, V. (2004): *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU. Skriftserie 6/2004.

<sup>91</sup> (ibid)

<sup>92</sup> Helland, H. (2005): *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 6/2005 (p. 31).

<sup>93</sup> Brandt, Ellen (2002): *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000*. Oslo: NIFU. Skriftserie 11/2002.

<sup>94</sup> Hagen, A., Svendsen, E. & Folkenborg, K. (2002): *Dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving. En kartlegging av erfaringer med kompetansedokumentasjon for flyktninger og innvandrere*. Oslo: Fafo. Fafo-rapport 388.

for arbeidsmarkedet gjennom en individuell plan og tilrettelagte yrkesrettede kurs fra videregående opplæring og arbeidsmarkedskurs. Et pilotprosjekt med mål om å forbedre samarbeidet mellom de forskjellige offentlige tjenestene har nylig startet opp. Mer informasjon finnes i Del 5.1.e).

### **5. 3.b) Bedre samfunnsverdier (f eks fremme demokrati, interkulturell forståelse, bedre helse, lavere kriminalitet, osv)**

I stortingsmeldingen om Kompetansereform, ble det hevdet at en kompetansereform for den voksne befolkningen burde fortsette den nordiske tradisjonen med ”folkeopplysning for voksne”.<sup>95</sup> Denne tradisjonen har lagt vekt på å utvikle enkeltmennesket til å bli sosialt bevisst, demokratisk og deltakende.

Høsten 2006 ventes det mer informasjon om dette i to nye stortingsmeldinger om utdanning og sosial inkludering fra Kunnskapsdepartementet og Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

### **5. 3.c) Øke fleksibilitet for mer mobilitet mellom utdanningssektoren og praksissektoren (f eks mellom yrkesrettet opplæring og høyere utdanning, og fra videreutdanning til høyere utdanning, osv)**

Det norske utdanningssystemet har vært ganske fleksibelt en god stund. Realkompetansevurdering har nå gjort det mulig for dem med noe videregående opplæring å få adgang til studieprogrammer i høyere utdanning uten å måtte gjennomgå et ekstra skoleår for å ta seks allmenne fag, dvs for å oppnå generell studiekompetanse.

### **5. 3.d) Bygge springbrett for innsatte for tilbakeføring til samfunnet**

For det meste får innsatte i fengsel tilbud om videregående opplæring. Yrkesprøving og realkompetansevurdering brukes sjelden. Dersom man fikk til slike prosedyrer for å kartlegge de innsattes kompetanse, ville opplæringstilbudene bli bedre. Dette kan også tenkes å føre til økt motivasjon for videretudanning og senere arbeid. I en stortingsmelding om fengselsundervisning<sup>96</sup> uttalte Kunnskapsdepartementet: ”Skolen skal sørge for realkompetansevurdering for innsatte som har rett og ønsker det. Vurderingen danner grunnlag for utarbeiding av individuelle planer for opplæringen. Fylkeskommunen og den lokale skolen finner egnede ordninger for gjennomføringen. Også fengsler uten skole bør legge til rette for at det gjennomføres realkompetansevurderinger. Fengslene må gis særskilt informasjon om realkompetansevurdering og praktisk lokal gjennomføring. Departementet vil sette i gang et pilotprosjekt med realkompetansevurdering av innsatte, hvor prinsippet om tilpasset opplæring legges til grunn. Prosjektet følges opp med evaluering og erfaringsformidling.”

## **5.4 Personlige gevinster**

---

<sup>95</sup> St.meld. nr 42 (1997-98): Kompetansereformen, KUF.

<sup>96</sup> St.meld. nr. 27 (2004-2005): Om opplæringen innenfor kriminalomsorgen, ”En ny vår”. UFD.

#### **5. 4.a) Gi individer mer kontroll over hvor og når de lærer**

”Du vet mer enn du tror du gjør” er et slagord som har vært brukt for å gjøre Kompetansepasset bedre kjent. Å få dokumentasjon på ens totale realkompetanse gir mange deltakere en positiv overraskelse. Å få denne læringen vurdert og verdsatt gjør deltakerne mer sikre på egne evner. 50-55 prosent av alle kandidatene som hadde gjennomgått vurdering ved fylkenes vurderingssentre i 2001-2002 var enige i at realkompetansevurdering ”har gjort meg sikker på at jeg vet noe”; 15 prosent av kandidatene mente det var det viktigste resultatet <sup>97</sup>.

Vox-ansatte intervjuet ledere og ansatte i små og mellomstore bedrifter i utkantstrøk med hensyn til deres erfaringer med realkompetansevurdering som ble dokumentert i Kompetansepasset. I to brosjyrer ble arbeidsgivere og arbeidstakere presentert med bilde, navn og bedrift, og de fortalte sin egen historie. En av disse fortellingene er om en kvinne som het Go June og som arbeidet som renholder. En arbeidsulykke betydde en ny start for henne. Hun falt og brakk skulderen og benet, noe som førte til langvarig sykmelding. Hennes overordnede ringte og spurte om hun kunne tenke seg å ta fagbrev i renholdsforholdet. Tidligere hadde hun ønsket dette, og nå hadde hun tid. Det var til stor hjelp at fem kolleger også begynte; de startet en studiegruppe så hun ikke ble isolert. Utgangspunktet hennes var ungdomsskolen og ett-årig kurs i husstell. Men papirene fra skolen fortalte ikke hva hun egentlig kunne. Det forstod hun da hun og kollegene i renholdsbedriften arbeidet med dokumentasjon av realkompetanse og fylte ut Kompetansepasset. Kompetansepasset beskriver arbeidserfaring, erfaring utenfor arbeidslivet, kurs, opplæring, diplomer og vitnemål. Mye av dette kunne godkjennes som praksis i forhold til fagbrevet. Den inkluderer også personlige egenskaper. Det ble hevdet at hun er engasjert og har et godt humør, egenskaper som arbeidsgiveren setter pris på. Go June sier: ”Det var godt for selvtilliten min at kartlegging av kompetanse også omhandlet egenskaper og kurs og aktiviteter jeg hadde deltatt i utenfor arbeidstiden. Det gir deg selvtillit.” Med fagbrev opplever hun at hun har en sterkere posisjon i yrke og at arbeidet er mer interessant. ”Jeg har fått en ny yrkesstolthet nå,” sier hun. Som fagarbeider holder hun nå foredrag om kompetanseutvikling for kommunale ledere. Hun er et levende bevis for at kompetanse ikke bare er et eksamensvitnemål, men et helt liv.

#### **5. 4.b) Utvikle motivasjon hos dem som har ”droppet ut” for å fortsette læring og fullføre en kvalifisering**

55 prosent av kandidatene som gjennomgikk realkompetansevurdering ved et av fylkenes vurderingssentre i 2001-2002 var enige i at realkompetansevurdering ”har medført at jeg tror jeg kan få den utdanningen jeg ønsker”; 30 prosent av kandidatene mente dette var det viktigste resultatet. 60 prosent av kandidatene var enige i at vurderingen ”har gjort meg mer bevisst på egne ressurser”; 20 prosent mente dette var det viktigste resultatet <sup>98</sup>. Det er ingen tvil om at verdsettingsprosessen styrker deltakernes ambisjon etter hvert som deres ”skjulte” kunnskap synliggjøres og godkjennes.

---

<sup>97</sup> Agenda (2003): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Hva mener ”brukerne”? Vedlegg til sluttrapport.* Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS (pp. 51-52).

<sup>98</sup> Agenda (2003): *Evaluering av Realkompetanseprosjektet. Hva mener ”brukerne”? Vedlegg til sluttrapport.* Sandvika: Agenda Utredning & Utvikling AS.

Vox-ansatte intervjuet arbeidsgivere og ansatte i bedrifter i utkantstrøk med hensyn til fordelene ved Kompetansepasset og realkompetansevurdering. I to brosjyrer ble ansatte og arbeidsgivere presentert med bilde, navn og bedrift, og de fortalte sine historier. En fortelling er om en mann som het Per. Han hadde lese- og skrivevansker (dysleksi) og sluttet skolen tidlig for å arbeide som gravemaskinfører. ”Der jeg vokste opp, var det ikke viktig med papirer, fordi du fikk alltid en jobb. Dersom det fantes en gravemaskin der, kunne du grave.” Per ble ansatt av et oljeboringsselskap i 1991. Han var ufaglært men dyktig. Han fikk hovedansvaret for tilbakepumping på to oljerigger i Nordsjøen. Han reiste mye og hadde mye ansvar, kanskje for mye. Så en dag fikk han et sammenbrudd. Hva skulle han nå gjøre? Han kunne ikke fortsette som før. Arbeidsiveren ga ham et valg. Han kunne få nye arbeidsoppgaver, men da måtte han få seg fagbrev som mekaniker. I samarbeid med arbeidsgiver, fikk Per dokumentert sin realkompetanse. Han hadde lang erfaring med mekanisk arbeid både i Nordsjøen og på land. Det han hadde lært gjennom praktisk arbeid, fikk han nå godkjent som del av utdanningen. Resten leste han på egen hånd, og han gjorde det godt på fagprøven. Nå har Per fagbrev som industrimekaniker og har ny jobb i samme bedrift. ”Nå er jeg endelig rakrygget,” sier han.

#### **5. 4.c) Mindre av stigmatisering av kvalifikasjonene forbundet med realkompetanse**

De nordiske landene har en lang tradisjon med voksenopplæringsforbund som har tilbudt ikke-formell utdanning og opplæring som har vært oppfattet som positivt. Allikevel har ”utdanningsekspløsjonen” siden 1970-tallet ført til at enkeltindivider opplever mangel på formell utdanning utover 9-årig obligatorisk skolegang som et handikap. Disse menneskene defineres som ”ufaglært”.

Den lovfestede plikten som påhviler videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner til å ta imot individuelle søkere på grunnlag av realkompetansevurdering – i konkurranse med andre søkere – er en meget viktig faktor som forsterker en mer positiv holdning til slike kvalifikasjoner.

### **5.5 Andre [utilgjengelig]**

## Del 6: Konklusjoner og utfordringer<sup>99</sup>

Den nasjonale bakgrunnsrapporten for Norge har samlet betydelig med oppdatert informasjon fra mange sektorer når det gjelder nasjonal politikk og strategier med hensyn til realkompetansevurdering. Funnene viser at mye er oppnådd, men også at det er noe grunnlag for bekymring etter fem års erfaring med en vurderingsordning. Bakgrunnsrapporten signaliserer også at en aksept av OECDs indikatorer om kostnadseffektivitet krever en ny debatt om den nåværende norske vurderingsordningen. En hovedutfordring for den nasjonale vurderingsordningen er å opprettholde, evaluere og utvikle dens legitimitet innen utdannings- og arbeidssektorene. En forutsetning for å realisere disse strategiene er forsterket dokumentasjonsbasert kunnskap om både kvantitative og kvalitative tiltak, om hvordan intensjonene gjennomføres, om hvordan incentivene fordeles og tilpasses, og hvordan aktørene på forskjellige nivåer innen vurderingssystemet blir gjort ansvarlige for resultatene.

### Viktige resultat og funn:

- **Input:** Dokumentasjon om kontekstuelle faktorer (del. 1) og beskrivelser av institusjonelle ordninger (del. 2) antyder at det har vært en kontinuerlig linje med vellykket trepartssamarbeid om politiske strategier for livslang læring. Resultatene antyder en gradvis utvikling i realkompetansenking, der innføring av indikatorer i arbeidsplasskontekster ble utvidet til å omfatte lignende tiltak for grunnleggende ferdigheter og kompetansebasert læring på alle utdanningsnivåer. Det har også vært en merkbar endring når det gjelder spørsmål om ansvar og standardisering, der man den senere tiden har fokusert mer på institusjonell innsats fremfor individuelt ansvar.
- **Prossesser:** Dokumentasjon når det gjelder beskrivelser av tekniske ordninger (del. 3) sier litt om hvor funksjonelle nåværende prosedyrer er, og antyder at fokus fortsatt er noe uklart når det gjelder å målrette og informere brukerne. Resultatene påpeker også et behov for forsterket samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidsmarkedet. Et kvalifikasjonsrammeverk kan bli en viktig forbindelse mellom standardisering i vurderingsordninger og kvalitetssikringsprosedyrer og slik forsterke legitimiteten til ordningen for realkompetansevurdering
- **Output:** Dokumentasjon om partenes atferd (del. 4), casestudier om gevinster og hindringer (del. 5) og kostnadseffektivitet for samfunnet (jf. vedlegg 1) er en større utfordring. Av årsaker som ble antydnet i innledningen til denne rapporten, har man nærmest tatt det som gitt at den norske ordningen for realkompetansevurdering er effektiv, nyttig og likeverdig. Men mangel på slike data kan være en alvorlig hindring for å gi den norske modellen mer internasjonal legitimitet – i henhold til indikatorene

---

<sup>99</sup> I den norske bakgrunnsrapporten har den foreslåtte skissen fra OECD blitt flettet inn i en kontekstsensitiv skisse, etter enighet i prosjektgruppen og med støtte fra den norske referansegruppen. Informasjon om utelatte spørsmål med lenker til nasjonale mål for læring og status for strategier for livslang læring etter obligatorisk skole finnes i tidligere kapitler, jf. f eks 2.1.a) og 5.2.a).

valgt av OECD. Enda viktigere er det at forskningsbasert innsamling av outputdata forsterker dokumentasjonsbaserte strategiutviklinger – en sentral faktor når det gjelder styringen av livslang læring.

**Hovedkonklusjon:** *Igangsatte ordninger fungerer, men man trenger en ny informasjonsmetode for å vurdere hvor god den norske modellen for realkompetansevurdering er.*

### Norske kompetanser:

- **Input:** Utholdenhet og vilje kjennetegner norsk innsats for å skape et nyttig og likeverdig godkjenningssystem, som kan stå som et godt eksempel på inkluderende styring. Strukturreformer i mange sektorer har vært gjennomført for å få til nasjonal trepartssamarbeid og internasjonal samhandling.
- **Prosesser:** Norge tjener som et godt eksempel for å belyse unik programkompetanse når det gjelder realkompetansevurdering, siden de har erfaring fra en rask gjennomføring av en vurderingsordning.
- **Output:** En av den nasjonale ordningens sterkeste sider har vært det stadige fokus på tiltak for sosial inkludering i holdninger til læring og opplæring, med vekt på bedre levekår for den enkelte som et suksesskriterium.

### Norske utfordringer:

- **Input:** Hvilket *fokus* bør få mer nasjonal prioritet når vurderingssystemet justeres fremover – på arbeidsplassen eller i utdanningssystemet? Ser man bort fra antakelser om at den ene måten å lære på i seg selv er bedre enn en annen, hvilke *motivasjonsfaktorer* kan man bruke for å støtte samarbeidet mellom den formelle utdanningssektoren, arbeidsplassene og de andre arenaene der kompetanse blir opparbeidet (tredjesektor)?
- **Prosesser:** Hvilken *rolle* bør staten spille med hensyn til kvalitetssikring av realkompetansevurdering? Hvem skal ha ansvaret for å støtte regionale prosedyrer for realkompetansevurdering? Hvilken *rolle* skal NAV, den nyetablerte arbeids- og velferdsorganisasjonen, ha når det gjelder mer obligatorisk samarbeid med utdanningsarenaene om saker som har med realkompetansevurdering å gjøre?
- **Output:** Hvilken ordning bør *gis mer prioritet* ved fremtidige undersøkelser – den individuelle ordningen eller systemordningen? Hvilke *outputindikatorer* for institusjonenes innsats ville være verdifulle når det gjelder evaluering av den norske ordningen for realkompetansevurdering? Hva slags *undersøkelse* må man ha for å få dokumentasjon for kostnadseffektiviteten når det gjelder forholdet mellom kompetanseheving og kunnskapsproduksjon i kunnskapssamfunnet? Hvilke

*motivasjonsfaktorer* ville være best for å understøtte dokumentasjonsbasert styring for å gi realkompetansevurdering mer legitimitet i relevante sektorer (f eks kunnskapsspredning, oppdrag, forskrifter, finansiering)?

### Norske strategier:

- **Input:** Nasjonale mål for realkompetansevurdering i Norge er nært forbundet til det overordnede utdanningsmålet om å gi alle mennesker muligheten til å delta i kunnskapssamfunnet. Realkompetansevurdering er nært forbundet med tanken om livslang læring. Men livslang læring må ikke bare forstås i den smale betydning av gjeninntreden i det formelle utdanningssystemet. Vedtaket om å etablere et nasjonalt system for realkompetansevurdering var dypt forankret i den nasjonale Kompetansereformen. Denne reformen hadde som mål å lette læring i både utdanning og i arbeidslivet og andre steder, som for eksempel studieforbund, folkehøgskoler, fritidsaktiviteter, familieliv, osv. De nasjonale målene for verdsettingen av kompetansen er således knyttet både til livslang og livsbred læring. I stortingsmeldingen om Kompetansereformen uttalte regjeringen at

”For den videre kompetanseutviklingen er det avgjørende å få etablert et system for dokumentasjon og anerkjennelse av voksnes realkompetanse. Det er et mål at systemet har legitimitet både i arbeidslivet og i utdanningssystemet”. (St. meld. nr. 42 (1997-98) Kompetansereformen).

Stortinget gav sin tilslutning til dette i innstilling om Kompetansereformen (Innst. S. nr. 78 (1998-99)), som fremhever to forskjellige kontekster for verdsetting:

1. Verdsetting i forhold til arbeidslivet, med mål om å hjelpe voksne som trenger å få verdsatt uformell læring for å få en jobb, eller utføre en profesjon eller et yrke.
2. Verdsetting i forhold til formell utdanning, med mål om å gi voksne adgang til et utdanningsprogram eller få fritak for deler av programmet.

Disse målene har fått tilslutning i Stortinget gjennom endringer i forskjellige lover som har kommet i kjølvannet av reformen. I tillegg til å åpne opp utdanningssystemet for personer som mangler den nødvendige formelle utdanningen, og å tilrettelegge utdanningen med hensyn til enkeltindividets kunnskap og ferdigheter, tjener verdsetting av realkompetanse som et verktøy for en rekke forskjellige mål, som nedsatt i forskjellige strategidokumenter:

- a. Verdsetting er nyttig for å inkludere flyktninger og innvandrere som av og til mangler formelle kvalifikasjoner eller er ikke i stand til å fremlegge papirer. Dette påpekes i regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering 2002-2006
- b. I Stortingsmeldingen om seniorpolitikk (St. meld nr. 6 (2006-2007)) får verdsetting av ikke-formell og uformell læring tilslutning som et verktøy for å forbedre arbeidssituasjonen til



eldre arbeidere som kan lang arbeidserfaring men mangler formelle kvalifikasjoner.

- c. Opptak til høyere utdanning på grunnlag av ikke-formell læring har gitt et betydelig antall kvinner over 25 år muligheten til å forberede seg for arbeid i barnehager, skoler og helseinstitusjoner.
  - d. Verdsetting av uformell læring, både i arbeidslivet og som et grunnlag for opptak til høyere utdanning, er også et viktig verktøy når det gjelder å redusere ferdighetsmangelen, særlig i helse- og sosialsektoren, som det hevdes i den nasjonal planen for rekruttering av personell til denne sektoren i 2003-2006, utgitt av Helse- og sosialdirektoratet, og i stortingsmeldingen om fremtidige utfordringer for helse- og sosialtjenestene (St. meld. nr. 25 (2005-2006)).
  - e. I den kommende stortingsmeldingen om utdanning og sosial likhet, får verdsetting av ikke-formell og uformell læring tilslutning som et middel for å gi bredere adgang til utdanningssystemet og slik bidra til sosial mobilitet for voksne.
- **Prosesser:** Når det gjelder iverksetting av godkjenning av alle typer læringsutbytte, burde det merkes at anerkjennelse av realkompetanse er godt etablert som del av utdanningspolitikken og strategien om livslang læring i Norge. Men det gjenstår fremdeles en del utfordringer før man oppnår den nasjonale verdsettingsordningens fulle potensial:
    1. Mulighetene for verdsetting og anerkjennelse er ikke allment kjent blant potensielle brukere, spesielt gjelder dette individer med lav formell utdanning.
    2. For tiden har ikke voksne født etter 1978 den samme lovfestede rett som voksne født før 1978 til å få sin realkompetanse verdsatt på videregående opplæringsnivå.
    3. Fylkeskommunene varierer for mye i hvordan de praktiserer realkompetansevurdering og hvor langt de går når det gjelder fritak for deler av programmene i videregående opplæring. Ifølge Vox blir uformell læring som har blitt godkjent i ett fylke, ikke godkjent i et annet. For store variasjoner i praksis kan bidra til å svekke ordningens legitimitet. Variasjonen gjelder fagekspertenes ferdigheter i tillegg til forskjellige verdsettingsprosedyrer og praksis.
    4. Bruken av yrkesprøving, som er en verdsettingsmetode utviklet spesielt for å imøtekomme behovene til innvandrere som har problemer med å uttrykke kompetansen sin skriftlig eller muntlig, er ikke utbredt.
    5. Opptaksprosedyren til høyere utdanningsinstitusjoner kan av og til gjøre det vanskelig å bruke realkompetanseverdsetting på allmenne fag i videregående opplæring. Søkere som har bestått videregående opplæring på grunnlag av ikke-formell og uformell læring, blir ikke rangert men får status som ”bestått”. Alle søkere med status ”bestått”, blir rangert etter søkere med vanlige karakterer på sitt avgangsvitnemål fra videregående opplæring.

6. Samarbeid mellom arbeids- og velferdskontorene og fylkeskontorene som har ansvaret for realkompetansevurdering på videregående opplæringsnivå, er lite utviklet, og det er relativt få arbeidsledige som benytter seg av muligheten til å få verdsatt læringen sin.

7. Høyere utdanningsinstitusjoner nyter en god del frihet når det gjelder hvordan de praktiserer adgang og fritak. Praksis vil alltid variere mellom institusjonene avhengig av geografisk plassering og antall unge søkere. Institusjonene er i kontakt med hverandre for å lære av hverandre og utvikle mer sammenfallende praksis. Erfaringer så langt kan tyde på at det er rom for enda nærmere samarbeid.

8. Til tross for offentlige kampanjer og avtaler mellom partene i arbeidslivet har dokumentasjonsverktøy som for eksempel Kompetansekortet (en beskrivelse av kompetanse oppnådd i arbeidslivet) ikke i utstrakt grad blitt tatt i bruk i arbeidslivet. Det er et åpent spørsmål om den begrensede spredningen av slikt verktøy er rasjonelt sett ut fra et makroøkonomisk perspektiv, eller om staten burde gå inn mer aktivt for å oppmuntre til videre spredning av slikt verktøy i fremtiden.

- **Output:** Under arbeidet med å samle dokumentasjon for denne rapporten, har det også blitt klart at man må starte effektstudier for å få gyldig statistisk dokumentasjon på hvor vi står etter fem års erfaring med en realkompetansevurderingsordning. I følge kunnskapshullene som vi har avdekket gjennom vår forskning, bør videre undersøkelser også fokusere på outputaspektet av vurderingen med hensyn til åpenhet, forutsigbarhet og kostnadseffektivitet. Man trenger også mer informasjon for politikere om gyldig input om enkeltindividenes senere yrkesprestasjoner og levekår. Gyldig informasjon om disse spørsmålene ble også etterspurt av RNFIL referansegruppen.

Den nye utdanningsreformen i skoleverket, Kunnskapsløftet, er orientert mot læringsutbytte og økt regional autonomi. Implementering av initiativene i denne reformen vil også kunne ha innvirkning på legitimitet og pålitelighet hva gjelder verdsettingsprosedyren i fylkeskommunene. I sin politiske platform har regjeringen klart gitt uttrykk for at det er et mål å styrke voksnes rett til å få verdsatt uformell og ikke-formell læring. Departementet har gitt Vox ansvaret for videreutvikling av den nasjonale verdsettingsordningen og har bevilget penger for dette arbeidet. Vox har arbeidet med å undersøke praksis og resultater fra verdsettingsarbeidet i fylkene og de høyere utdanningsinstitusjonene. Dessuten har Vox vært en ledende og koordinerende aktør når det gjelder utvikling av verktøy og praksis, utvikling av kompetansen til fagekspertene i fylkene og det å lette læring på tvers av høyere utdanningsinstitusjoner. Det drives for tiden et nytt prosjekt for å utvikle samarbeidet mellom NAV-kontorene og fylkeskommunene. Vox har samarbeidet med partene i arbeidslivet, fylkeskommunene, høyere utdanningsinstitusjonene og Helse- og sosialdirektoratet i dette arbeidet. Men det gjenstår mye arbeid. Regjeringen vil derfor diskutere noen av de nevnte utfordringene i den nye stortingsmeldingen om arbeid, inkludering og velferd, samt i stortingsmeldingen om utdanning og sosial likeverd, og noen nye tiltak vil bli foreslått.

**VEDLEGG 1. FORESLÅTTE TABELLER FOR ANALYSE OG UTARBEIDELSE AV DEN SAMMENLIGNENDE RAPPORTEN <sup>100</sup>**

| <b>Tabell 3. Innholdsfortegnelse for Vedlegg 1</b>                                   |  |
|--|--|
| <b>3. Tabeller for hele befolkningen</b>   |  |
| <b>3.1. Økonomiske midler investert i realkompetansevurdering</b>                    |  |
|  | <i>W1 – Totale midler brukt på realkompetansevurdering etter finansieringskilde</i><br><i>W2 – Total offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering</i><br><i>W3 – Offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering som andel av total offentlig bruk av midler på utdanning og opplæring</i><br><i>W4 – Bestemmelsessted for offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering</i><br><i>W5 – Offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering etter styringsnivå</i><br><i>W6 – Total bruk av midler på realkompetansevurdering som andel av totalt forbruk på utdanning og opplæring (offentlig eller ikke-offentlig)</i><br><i>W7 – Bestemmelsessted for total bruk av midler på realkompetansevurdering</i>  |
| <b>3.2. Bruk av midler per deltaker i enhver prosess for realkompetansevurdering</b> |  |
|  | <i>W8 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter utdanningsnivå</i><br><i>W9 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter samlet læringsnivå</i><br><i>W10 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter vurderingsdomene</i><br><i>W11 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter arbeidsmarkedsstatus</i>   |
| <b>3.3. Kjennetegn på deltakere i realkompetansevurderingsprosessen</b>              |  |
|  | <i>W12 – Befolknings- og gruppestørrelse fra 1990 til 2005</i><br><i>W13 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter alder</i><br><i>W14a – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter fagtype</i><br><i>W14b* - Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter fagtype i ett av fylkene</i><br><i>W14c* - Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen for opptak til offentlige universiteter og høyskoler etter type studieprogram (ISCED 5) sammenlignet med søkere med generell studiekompetanse – År 2002</i><br><i>W15 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter vurderingsmetode</i><br><i>W16 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter grunn for å gjennomgå realkompetansevurdering</i><br><i>W17 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus</i><br><i>W18 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter yrkesstatus</i><br><i>W19 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter bransje</i><br><i>W20 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter utdanningsmessig resultat</i><br><i>W21 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter totalt utdanningsmessig resultat</i><br><i>W22 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter fødested</i><br><i>W23 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter totalt fødested</i><br><i>W24 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter varighet av vurderingsprosessen</i><br><i>W25 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter bostedsregion</i><br><i>W26a – Deltakelse og ikke-deltakelse i vurderingsprosessen</i><br><i>W26b – Grunner til ikke å delta i vurderingsprosessen</i> |

<sup>100</sup> Alle tabeller som er markert i grått viser hvor vi ikke kunne/ ikke hadde anledning til å skaffe gyldig data pga tilgang og/eller tid. Alle tabellene står fortsatt i vedlegget, siden de ansees å danne en integrert helhet for forståelsen av konklusjonene i rapporten. Man bør også merke seg at ikke alle OECD tabellene/delene ble ansett som like relevante i den norske sammenhengen.

\*I noen tilfeller fant vi tall som kunne være av verdi i den norske sammenhengen. Der disse ikke var med i OECD listen over foreslåtte tabeller, laget vi vår egne (W14b), (W14c) og (W34b)

|   |   |
|---|---|
| <b>3.4. Utbytte, for individer, etter deltakelse i vurderingsprosessen</b>  |   |
|   | W27 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter oppnådd nivå etter vurderingsprosessen<br>W28 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus før vurderingsprosessen og 6 måneder etter avsluttet vurderingsprosess<br>W29 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus før vurderingsprosessen og 12 måneder etter avsluttet vurderingsprosess  |
| <b>3.5. Bedrifter og arbeidsgivere</b>  |   |
|   | W30 – Fordeling av ansatte deltakere i vurderingsprosessen etter størrelse på bedriften de arbeider i   |
| <b>3.6. Tilbydere av realkompetansevurdering</b>  |   |
|   | W31 – Kjennetegn på de som tilbyr vurdering, som utsteder en formell godkjenning (kvalifikasjon, vitnemål, studiepoeng osv) for realkompetanse  |
| <b>3.7. Utdanningsinstitusjoner</b>   |   |
|   | W32 – Fordeling av studenter som har gjennomgått realkompetansevurdering etter størrelse og nivå på utdanningsinstitusjonene<br>W33 – Kjennetegn på studenter som har byttet studiefelt i løpet av året<br>W34a – Kjennetegn på realkompetansevurdering gitt av utdanningsinstitusjoner<br>W34b* - Realkompetansevurdering gitt av høyere utdanningsinstitusjoner (universiteter og høyskoler) for opptak til et studieprogram – År 2001-2006   |
| <b>3.8. Mobilitet og overganger</b>   |   |
|   | W35 – Fordeling av studenter som har byttet utdanningsinstitusjon i løpet av året<br>W36 – Fordeling av studenter som har byttet studiefelt i løpet av året<br>W37 – Fordeling av studenter (nyutdannede eller drop-out-studenter) som har funnet seg en jobb<br>W38 – Fordeling av geografisk mobile studenter i løpet av året<br>W39 – Fordeling av ansatte som har byttet jobb i løpet av året<br>W40 – Fordeling av ansatte som har gått tilbake til fulltidsstudier på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året<br>W41 – Fordeling av ansatte som har deltatt i deltids formell utdanning ved siden av jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året<br>W42 – Fordeling av arbeidsledige som har funnet seg en jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året<br>W43 – Fordeling av aktive mennesker som har byttet jobb i løpet av året |
| <b>3.9. Brede typer ikke-formelle program som fører frem til godkjenning</b>  |   |
|   | W44 – Brede typer ikke-formelle program som blir godkjent – År yyyy   |
| <b>4. Tabeller for den kvinnelige befolkning</b>  |   |
|   | Tabell F12-F44  |
| <b>5. Tabeller for den mannlige befolkning</b>  |   |
|   | Tabell M12-M44  |
| <b>6. Tabeller for fremtidige prognoser</b>   |   |
| <b>6.1. Beregnet andel (prosent) av tilbud om formelle og ikke-formelle læringsprogrammer i høyere utdanning og opplæring</b> |   |
|   | Tabell FP1 – Andel tilbud om formelle og ikke-formelle læringsprogrammer  |
| <b>6.2. Beregnet andel (prosent) deltakelse i formell og ikke-formell læring</b>  |   |
|   | Tabell FP2 – Andel deltakelse i formelle og ikke-formelle opplæringsprogrammer  |
| <b>6.3. Beregnet andel (prosent) godkjenning av kompetanse fra formell og ikke-formell læring</b>                             |   |
|   | Tabell FP3 – Andel godkjenning av læringsutbytte fra formelle og ikke-formelle/uformelle læringsmuligheter  |

### 3. Tabeller for hele befolkningen

#### 3.1. Økonomiske midler investert i realkompetansevurdering

| Tabell W1 – Totale midler brukt på realkompetansevurdering etter kilde – År 2003 |   |                |
|--|---|----------------|
| Finansieringskilde   | Midler brukt på realkompetansevurdering | prosent av BNP |
| Offentlig  | 45 millioner NOK*                       | 0.003 prosent  |
| Fagforeninger  | ≈ 0                                     | ≈0 prosent     |
| Private (utenom individer)   | ≈ 0                                     | ≈0 prosent     |
| Individene selv  | ≈ 0                                     | ≈0 prosent     |
|  |   |                |
|  |   |                |
|  |   |                |
| SUM  | 45 million NOK**                        | 0.003 prosent  |

*Kilde: VOX (Røstad)*

\* Inkluderer vurdering til akademiske løp og yrkesmessige løp på ISCED nivå 3. Beregnet sum for akademiske løp er NOK 20 millioner, for yrkesmessige løp NOK 25 millioner (ikke inkl. vurdering knyttet til fellesfag i yrkesfaglige program). Beregnet bruk av midler i høyere utdanning er ikke tilgjengelig.

\*\* Midler for godkjenning i høyere utdanning er ikke inkludert.

Noter til Tabell W1:

- Det som forventes her er et bilde av alle midlene som brukes på realkompetansevurdering. L1 kunne inneholde kilder utenom de fra Utdanningsdepartementene. Summen av kolonne 2 (L2) representerer følgelig det totale årlige budsjettet som brukes kun på realkompetansevurdering.
- Alle tall i kolonne 2 bør være i lokal valuta.
- Forfattere må tilføye så mange linjer som er nødvendig – erstatte “andre” – for å gi så korrekt informasjon som mulig.
- Summen i kolonne 3 (PI) viser andel BNP brukt på realkompetansevurdering.
- Vennligst ta med alle år det er tilgjengelig data for.

| Tabell W2 – Total offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering – År 2003 |   |                |
|---|---|----------------|
| Bruk av midler  | prosent av all offentlig bruk av midler | prosent av BNP |
| 45 million NOK*   | 0,006 prosent                           | 0,003 prosent  |

*Kilde: Vox, Statistisk Sentralbyrå*

\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansvurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig)

Noter til Tabell W2:

Denne tabellen konsentrerer seg om første linjen i Tabell 1, dvs, offentlig finansiering av realkompetansevurdering (L1). Tanken er bare å oppgi andelen av det offentlige budsjettet som brukes til realkompetansevurdering.

| Tabell W3 – Offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering som andel av total offentlig bruk av midler på utdanning og opplæring – År 2003 |   |  |
|---|---|--|
| Offentlig bruk av midler på utdanning   | Offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering (prosent) | Offentlig bruk av midler på alle andre utdanningsaktiviteter (prosent) |
| 101,3 billion NOK (2003)  | 0,04 prosent *  | 99,96 prosent *  |
| <i>Kilde: Vox, Statistisk Sentralbyrå</i>   |   |  |

\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig).

Noter til Tabell W3:

- Tanken her er å bryte ned det offentlige utdanningsbudsjettet i henhold til hovedområdet: realkompetansevurdering eller noe annet (grunnutdanning, voksenopplæring, yrkesrettet opplæring...).
- Først må det totale offentlige budsjettet for utdanningsaktiviteter (L3) oppgis i kolonne 1. Deretter må dette totale budsjettet brytes ned i dets to hovedkomponenter (P2 og P3).
- Kolonne 1 må vise det totale offentlige budsjettet brukt på utdanningsaktiviteter i lokal valuta.
- P2 + P3 = 100 prosent.

| Tabell W4 – Bestemmelsessted for bruk av offentlige midler på realkompetansevurdering – År 2003 |                                    |              |
|---|------------------------------------|--------------|
|   | Offentlig forbruk (i lokal valuta) | prosent      |
| Bygningsmasse   | ≈ 0                                | ≈ 0 prosent  |
| Ansatte   | 45 million NOK*                    | ≈100 prosent |
| Vurdering, jury   | ≈ 0                                | ≈ 0 prosent  |
| Motivasjonsfaktorer (reklamekampanje osv)   | ≈ 0                                | ≈ 0 prosent  |
|   |                                    |              |
|   |                                    |              |
| ...   |                                    |              |
| <b>Sum</b>  | 45 million NOK*                    | 100          |
| <i>Kilde: Vox</i>   |                                    |              |

\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig).

Noter til Tabell W4:

- Hovedtanken her er å bryte ned tallet oppgitt i Tabell W3, dvs L3, i bestemmelsesstedet for bruk av midler.
- Hovedkategoriene er oppgitt, men forfatterne har anledning til å tilføye egne kategorier som erstatning for "andre".

| Tabell W5 – Offentlig bruk av midler på realkompetansevurdering etter styringsnivå – År 2003 |                                 |              |
|--|---------------------------------|--------------|
| Styringsnivå   | Bruk av midler (i lokal valuta) | prosent      |
| Sentral  |                                 |              |
| Regional   | 45 million NOK*                 | ≈100 prosent |
| Andre lokal (vennligst spesifiser)   |                                 |              |
| Byer   |                                 |              |

|            |                 |     |
|------------|-----------------|-----|
|            |                 |     |
|            |                 |     |
| <b>Sum</b> | 45 million NOK* | 100 |

*Kilde: Vox*

**\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig).**

**Noter til Tabell W5:**

Fokus er på offentlig bruk av midler som må brytes ned til styringsnivået som er involvert.

- Sum av kolonne 2(L1) har allerede blitt ført i Tabell W1.
- Summen av kolonne 3 bør være 100 prosent.

| <b>Tabell W6 – Total bruk av midler på realkompetansevurdering som andel av totalt forbruk på utdanning og opplæring (offentlig eller ikke-offentlig) – År 2003</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>Bruk av midler på utdanning</b>  | <b>Bruk av midler på realkompetansevurdering (prosent)</b> | <b>Bruk av midler på alle andre utdanningsaktiviteter (prosent)</b> |
| ≈100 milliard NOK*  | 0,04 prosent *   | 99,96 prosent *   |

*Kilde: Vox, Statistisk Sentralbyrå*

**\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig).**

**Noter til Tabell W6:**

Denne tabellen er svært lik Tabell W3 men fokuserer på all bruk av midler (inkludert offentlig) for å finne ut andelen som brukes til realkompetansevurdering og det som brukes til andre typer utdanningsaktiviteter.

- Totalbudsjettet som går til utdanningsaktiviteter (L4) må oppgis i kolonne 1, så må dette totalbudsjettet brytes ned i de to hovedkomponentene.
- Kolonne 1 må vise totalbudsjettet brukt på utdanningsaktiviteter i lokal valuta.
- P4 + P5 = 100 prosent.

| <b>Tabell W7 – Bestemmelsessted for total bruk av midler på realkompetansevurdering – År 2003</b> |  |                |
|---|--|----------------|
|   | <b>Bruk av midler (i lokal valuta)</b> | <b>prosent</b> |
| <b>Bygningsmasse</b>  | ≈ 0                                    | ≈ 0 prosent    |
| <b>Ansatte</b>  | 45 million NOK *                       | 100 prosent    |
| <b>Vurdering, jury</b>  | ≈ 0                                    | ≈ 0 prosent    |
| <b>Motivasjonsfaktorer (reklamekampanje osv)</b>  | ≈ 0                                    | ≈ 0 prosent    |
|   |  |                |
|   |  |                |
| <b>Sum</b>  | 45 million NOK*                        | 100 prosent    |

*Kilde: Vox*

**\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurdering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig).**

**Noter til Tabell W7:**

- Hovedtanken er å bryte ned tallet oppgitt i kolonne 1 i Tabell W6 ( dvs L4) i hovedbestemmelsessteder for bruk av midler.
- Hovedkategoriene er oppgitt, men forfatterne har anledning til å tilføye egne kategorier som erstatning for “andre”.

### 3.2. Bruk av midler per deltaker i enhver prosess for realkompetansevurdering

| <b>Tabell W8 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter utdanningsnivå – År yyyy</b> |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Høyest oppnådd utdanningsnivå før deltakelse i program for realkompetansevurdering</b>               | <b>Gjennomsnittlig bruk av midler per deltaker (lokal valuta)</b> | <b>Gjennomsnittlig offentlig bruk av midler per deltaker (lokal valuta)</b> | <b>Hvor ofte beregnes gjennomsnittet</b> |
| ISCED 0   |   |   |  |
| ISCED 1   |   |   |  |
| ISCED 2   |   |   |  |
| ISCED 3   |   |   |  |
| ISCED 5   |   |   |  |
| ISCED 6   |   |   |  |
| ISCED 7   |   |   |  |

*Kilde: ????????*

**Kommentar til Tabell W8:**

- Fra denne delen, gjelder “deltaker” personen som gjennomgår en realkompetansevurderingsprosess.
- Denne delen handler om gjennomsnittlig kostnad på vurdering.
- ISCED kodene gis med maksimal presisjon (fra 0 til 7 svært detaljert) fordi det er alltid lettere å legge sammen detaljerte tall enn å bryte ned sammenlagte tall. Siden de etterspurte summene gjengir et gjennomsnitt, må man ha med frekvensen slik at man kan lage en totalsum på enkelte rader. Dette er nyttig for sammenligning, siden det er mulig at ikke alle landene har detaljerte data. Når det gjelder land som ikke har slik informasjon, inneholder W9 samme informasjon men på et totalbasis.
- Summene i kolonne 3 kan ikke være høyere enn dem i kolonne 2 siden sistnevnte er lik andel offentlig bruk av midler.

| <b>Tabell W9 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurdering etter samlet læringsnivå – År yyyy</b> |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Samlet høyest oppnådd utdanningsnivå før deltakelse i program for realkompetansevurdering</b>            | <b>Gjennomsnittlig bruk av midler per deltaker (lokal valuta)</b> | <b>Gjennomsnittlig offentlig bruk av midler per deltaker (lokal valuta)</b> | <b>Hvor ofte beregnes gjennomsnittet</b> |
| ISCED 0-2   |   |   |  |
| ISCED 3   |   |   |  |
| ISCED 5-7   |   |   |  |

*Kilde: ????????*

**Kommentar til Tabell W9:**

- Denne tabellen gir nøyaktig samme informasjon som den forrige (Tabell W8) men ISCED nivået er sammenlagt for grunnleggende utdanning og opplæring. Det er mulig at ikke alle landene har detaljerte data tilgjengelig, og den foreslåtte grupperingen er ganske vanlig.
- Der kvalifikasjonsrammeverk gjelder overalt, kan land oppgi – i tillegg eller i stedet for – den samme informasjonen i henhold til nivåene i deres kvalifikasjonsrammeverk.



| Tabell W10 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurering etter vurderingsdomene – År yyyy |   |   |                                      |                        |
|--|---|---|--------------------------------------|------------------------|
| Type læringsutbytte/<br>kompetanse som<br>blir vurdert   | Gjennomsnittlig<br>bruk av midler per<br>deltaker (lokal<br>valuta) | Gjennomsnittlig<br>offentlig bruk av<br>midler per deltaker<br>(lokal valuta) | Hvor ofte beregnes<br>gjennomsnittet |                        |
| <i>I landbruket</i>  |   |   |                                      |                        |
| <i>I tjenesteytelse</i>  |   |   |                                      |                        |
| <i>I industrien</i>  |   |   |                                      |                        |
| (dette er kun<br>eksempler)  |   |   |                                      |                        |
| ...  |   |   |                                      |                        |
|  |   |   |                                      | <i>Kilde: ????????</i> |

**Kommentar til Tabell W10:**

- Denne tabellen gir gjennomsnittskostnaden for deltakelse i forhold til type læringsutbytte som blir vurdert.
- Kategoriene foreslås løselig, og derfor kan landene fritt ha med andre kategorier om disse er tilgjengelige.
- Dersom gjennomsnittet er betydelig forskjellige etter alder, kjønn, arbeidsstatus, osv, vennligst spesifiser.

| Tabell W11 – Bruk av midler per deltaker i realkompetansevurering etter status på arbeidsmarkedet – År 2003 |   |  |   |                   |  |
|---|---|--|---|-------------------|--|
| Status på<br>arbeids-<br>markedet   | Gjennomsnittlig<br>bruk av midler<br>per deltaker<br>(lokal valuta) | Gjennomsnittlig<br>offentlig bruk av<br>midler per<br>deltaker (lokal<br>valuta) | Hvor ofte<br>beregnes<br>gjennomsnittet |                   |  |
| <b>Ansatt (sum)</b>   | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <i>Deltid</i>   | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <i>Fulltid</i>  | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <i>Midlertidig</i>  | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <i>Fast</i>   | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <b>Arbeidsledig</b>   | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <b>Ikke på<br/>arbeidsmarked<br/>et, ikke<br/>pensjonist</b>  | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
| <b>Pensjonist</b>   | 4 300 NOK*  | 4 300 NOK*   | **                                      |                   |  |
|   |   |  |   | <i>Kilde: Vox</i> |  |

\* Ikke inkludert bruk av midler på realkompetansevurering i høyere utdanning (beregninger ikke tilgjengelig). Bruk av midler varierer ikke i forhold til status på arbeidsmarkedet. Gjennomsnittet er beregnet av et totalt forbruk på 45 millioner NOK ved ISCED 3 (10 500 deltakere).

\*\* Fordeling av deltakerne i forhold til status på arbeidsmarkedet er ikke tilgjengelig.

**Noter til Tabell W11:**

- Denne tabellen gir gjennomsnittskostnad av deltakelse i forhold til posisjon på arbeidsmarkedet.
- Dersom gjennomsnittet er betydelig forskjellige etter alder, type industri, osv, vennligst spesifiser.
- Når det gjelder ”ansatte”, gjøres det skille mellom deltidskontrakter og fulltidskontrakter; men summen av disse to linjene må være lik “ansatt”-linjen.

- Når det gjelder ”ansatte”, gjøres det skille mellom midlertidige kontrakter og faste arbeidsforhold; summen av disse to linjene må imidlertid være lik “ansatt”-linjen.

### 3.3. Kjennetegn på deltakere i realkompetansevurderingsprosessen

| Tabell W12 – Befolknings- og gruppestørrelser, fra 1990 to 2006 |   |  |                             |                            |                                 |                                |                                  |   |
|---|---|--|-----------------------------|----------------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---|
| År  | Frekvens individer utenfor formelle grunnleggende utdannings- og opplærings-system <sup>101</sup> | Frekvens individer mellom 16 og 64 år <sup>102</sup> | Frekvens individer under 16 | Frekvens individer over 64 | Total befolkning <sup>103</sup> | Frekvens sysselsatte individer | Frekvens arbeidsledige individer | Frekvens individer utenfor arbeidsstokken |
| 2006  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2005  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2004  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2003  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2002  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2001  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 2000  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1999  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1998  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1997  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1996  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1995  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1994  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1993  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1992  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1991  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |
| 1990  | F1  | F2a  | F2b                         | F2c                        | F3                              | F7                             | F8                               | F9  |

*Kilde: ?????????*

**Kommentar:** Å ha 16 år som grense er ikke relevant i Norge da unge mennesker har lovfestet rett til utdanning på ISCED nivå 3. Derfor er også kategorien “frekvens individer under 16” også irrelevant.

#### Noter til Tabell W12:

- Denne tabellen er tenkt å beregne deltakerandelen i nesten alle de andre tabellene. De tre første kolonnene blir nevnt i våre forskjellige deltakerandeler.
- Dette må ikke gjengis i filen for hvert år siden alle periodene som undersøkes, gis i samme tabell. Den kunne bli vist i filen for det siste året og så fjernes fra filen for foregående år.
- De åtte tallene som må oppgis, har bare en kode for hele året ( F1, F2a, F2b, F2c, F3, F7, F8 eller F9) men dette burde ikke skape forvirring fordi de kommer i forskjellige filer i henhold til år.
- $F7+F8+F9=F3$  og  $F2a+F2b+F2c=F3$

<sup>101</sup> Heretter henvist til som 16-64 utenfor utd.

<sup>102</sup> Heretter henvist til som 16-64

<sup>103</sup> Heretter henvist til som 0-100

Tabell W13 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter alder – År yyyy

| Alder | Frekvens – deltakere | Frekvens i aldersgruppen (befolkningsstørrelse) |
|-------|----------------------|---|
| 16    |                      |   |
| 17    |                      |   |
| 18    |                      |   |
| 19    |                      |   |
| 20    |                      |   |
| 21    |                      |   |
| 22    |                      |   |
| 23    |                      |   |
| 24    |                      |   |
| 25    |                      |   |
| 26    |                      |   |
| 27    |                      |   |
| 28    |                      |   |
| 29    |                      |   |
| 30    |                      |   |
| 31    |                      |   |
| 32    |                      |   |
| 33    |                      |   |
| 34    |                      |   |
| 35    |                      |   |
| 36    |                      |   |
| 37    |                      |   |
| 38    |                      |   |
| 39    |                      |   |
| 40    |                      |   |
| 41    |                      |   |
| 42    |                      |   |
| 43    |                      |   |
| 44    |                      |   |
| 45    |                      |   |
| 46    |                      |   |
| 47    |                      |   |
| 48    |                      |   |
| 49    |                      |   |
| 50    |                      |   |
| 51    |                      |   |
| 52    |                      |   |
| 53    |                      |   |
| 54    |                      |   |
| 55    |                      |   |
| 56    |                      |   |
| 57    |                      |   |
| 58    |                      |   |
| 59    |                      |   |
| 60    |                      |   |
| 61    |                      |   |
| 62    |                      |   |
| 63    |                      |   |
| 64    |                      |   |
| 65    |                      |   |

**Kommentar: Gjennomsnittsalder for deltakere i vurderingsprosessen er 37.**

**Table W13 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter alder – År yyyy**

(fortsatt)

| Alder      | Frekvens – deltakere | Frekvens i aldersgruppen (befolkningsstørrelse) |
|------------|----------------------|---|
| 66         |                      |   |
| 67         |                      |   |
| 68         |                      |   |
| 69         |                      |   |
| 70         |                      |   |
| 71         |                      |   |
| 72         |                      |   |
| 73         |                      |   |
| 74         |                      |   |
| <b>Sum</b> | <i>F4</i>            | <i>F2</i>                                       |

*Kilde: ????????*

**Noter til Tabell W13:**

- Her antar man at obligatorisk skolegang slutter ved 16 år; vennligst endre dette der det passer (det er 18 år i enkelte land).
- Denne tabellen skulle tillate beregning av aldersspesifikk deltakelse.
- Vennligst oppgi data for alle tilgjengelige år.

| <b>Tabell W14a – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter fagtype – År 2003</b> |          |  |  |             |
|---|----------|--|--|-------------|
| Type læringsutbytte vurdert   | Frekvens |  |  | prosent     |
| <b>Sum</b>  | 10 500*  |  |  | 100 prosent |
| <i>Yrkesfaglige retninger**</i>   | 8 400    |  |  | 80 prosent  |
| <i>Allmennfaglig retning</i>  | 2 100    |  |  | 20 prosent  |
|   |          |  |  |             |

*Kilde: Vox*

\* Inkluderer kun ISCED 3.

\*\* Større andel i forhold til program for Helse- og sosialfag.

**Noter til Tabell W14:**

Fra totalt antall deltakere innføres det et skille med hensyn til type læringsutbytte vurdert; landet bør oppgi kategorier og én måte å gjøre det på er etter sektor: landbruk, tjenesteyting, industri, og så bryte ned disse kategoriene så langt man kan (jf. Tabell W10 eller W44 som mulige eksempler).

| <b>Tabell W14b) - Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter fagtype i ett av fylkene</b> |      |      |      |
|---|------|------|------|
| Fag   | 2004 | 2005 | 2006 |
| Felles allmenne fag   | 148  | 210  | 219  |
| Byggfag   | 6    | 12   | 16   |
| Elektrofag  | 14   | 17   | 17   |
| Formgivingsfag  | 31   | 14   | 18   |
| Hotell- og næringsmiddlefag   | 8    | 1    | 15   |
| Helse- og sosialfag   | 610  | 517  | 561  |
| Kjemi- og prosessfag  | 3    | 15   | 3    |
| Mekaniske fag   | 55   | 68   | 76   |

|                        |              |            |              |
|------------------------|--------------|------------|--------------|
| Naturbruksfag          | 10           | 13         | 9            |
| Tekniske byggfag       | 9            | 3          | 4            |
| Trearbeidsfag          | 0            | 1          | 2            |
| Media og kommunikasjon | 4            | 4          | 5            |
| Salg og servicefag     | 49           | 33         | 58           |
| Ukjent                 | 69           | 37         | 38           |
| <b>SUM</b>             | <b>1 016</b> | <b>945</b> | <b>1 041</b> |

| <b>Tabell W14c – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen for opptak til offentlige universiteter og høyskoler etter type studieprogram (ISCED 5) sammenlignet med søkere med generell studiekompetanse – År 2002</b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Studieprogram</b>  | <b>Kandidater som søker vurdering for opptak til et studieprogram</b> | <b>Søkere med generell studiekompetanse</b> |
| <b>Helse- og sosialstudier</b>  | 48 prosent  | 14 prosent                                  |
| <b>Pedagogiske studier</b>  | 18 prosent  | 8 prosent                                   |
| <b>Studier innen Økonomi og ledelse</b>   | 4 prosent   | 6 prosent                                   |
| <b>Naturvitenskapelige og ingeniørstudier</b>   | 5 prosent   | 8 prosent                                   |
| <b>Andre studier</b>  | 25 prosent  | 65 prosent                                  |
| Sum   | 100 prosent (5 460)   | 100 prosent (77 784)                        |

*Kilde: Samordna opptak (SO)*

Noter til Tabell W14b:

Denne tabellen har blitt utarbeidet av NIFU STEP basert på Helland & Opheim 2004 s. 54

| Tabell W15 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter vurderingsmetode – År 2003          |                                |         |  |  |
|---|--------------------------------|---------|--|--|
| Vurderingsmetode  | Frekvens                       | prosent |  |  |
| Tradisjonelle prøver eller eksamener (Vennligst spesifiser om det er skriftlig eller digital prøve) | Sjelden brukt på ISCED 3 nivå. |         |  |  |
| Erklæringsmetoder   | Brukt på ISCED 3 nivå          |         |  |  |
| Metoder basert på observasjon   |                                |         |  |  |
| Simuleringer  |                                |         |  |  |
| Dokumentasjon på arbeidspraksis;  | Brukt på ISCED 3 nivå          |         |  |  |
| Mappebaserte ordninger (kan være kombinasjon av metodene nevnt ovenfor)                             | Brukt på ISCED 3 nivå          |         |  |  |
| E-mappeordninger (vennligst legg ved beskrivelse av hvordan e-mappe brukes med egne ord)            |                                |         |  |  |
| Blanding av skriftlig og praktisk prøve   |                                |         |  |  |
| <i>Blanding av flere metoder (vennligst spesifiser hvilke metoder det gjelder)</i>                  |                                |         |  |  |
| <i>Andre 1</i>  |                                |         |  |  |
| <i>Andre 2</i>  |                                |         |  |  |
| ...   |                                |         |  |  |
| <b>Sum</b>  | <i>F4</i>                      | 100     |  |  |

*Kilde ????????*

**Kommentar: Fordelinger ikke tilgjengelig.**

**Noter til Tabell W15:**

- Kategoriene må gis av landet.
- Vennligst ha med en definisjon for hver type metode brukt; dette er kjernen i denne aktiviteten.

| Table W16 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter grunn for å gjennomgå realkompetansevurdering – År 2003 |           |            |  |  |
|--|-----------|------------|--|--|
| Grunn  | Frekvens  | prosent    |  |  |
| Personlige grunner (bedre sosial status, personlig utvikling...)   |           | 13 prosent |  |  |
| Utdanningsrelaterte grunner (tilbake til studier, fullføring av kvalifikasjon...)                                      |           | 50 prosent |  |  |
| Jobbrelaterte grunner (bedre lønn, fremmelse)  |           | 37 prosent |  |  |
| <b>Andre (vennligst spesifiser)</b>  |           |            |  |  |
| <b>Sum</b>   | <i>F4</i> | 100        |  |  |

*Kilde: Vox, Kunnskapsgrunnlaget Rapport 4.*

**Kommentar:** Data basert på en undersøkelse av voksne tatt inn på ISCED nivå 3 i 2003. 50 prosent hevder at deres utdanningsmål er å oppnå studiekompetanse. 37 prosent sier de vil oppnå en formell yrkeskompetanse. Bare 13 prosent sier at målet er å utvikle kompetanse kun i enkeltfag. 34 prosent av de voksne i undersøkelsen sier at de har gjennomgått en realkompetansevurdering.

Noter til Table W16:

- Kategoriene må oppgis av landet.
- Kategoriene bør utelukke hverandre så godt det er mulig.

| Tabell W17 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus – År yyyy |                      |  |                               |                               |  |
|--|----------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|--|
| Arbidsmarkedsstatus  | Frekvens – deltakere | Frekvens i AM gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i AM gruppen (16-64) | Frekvens i AM gruppen (0-100) |  |
| Ansatte (sum)  | <i>F5</i>            |  |                               |                               |  |
| -- Deltid  |                      |  |                               |                               |  |
| -- Fulltid   |                      |  |                               |                               |  |
| -- Midlertidig   |                      |  |                               |                               |  |
| -- Fast  |                      |  |                               |                               |  |
| Arbeidsledig   | <i>F6</i>            |  |                               |                               |  |
| Ikke på arbeidsmarkedet, ikke pensjonist   | <i>F7</i>            |  |                               |                               |  |
| Pensjonist   | <i>F8</i>            |  |                               |                               |  |
| <b>Sum</b>   | <i>F4</i>            | <i>F1</i>                                  | <i>F2</i>                     | <i>F3</i>                     |  |

*Kilde: ?????????*

**Data som kunne finnes i Rapport nr. 4 i Kunnskapsgrunnlaget fra VOX, gjelder voksne i videregående opplæring, og gir ikke pålitelig input om yrkesstatus i ”vurderingsprosessen”.**

Kommentarer til Tabell W17:

- Denne tabellen omhandler deltakelse i henhold til posisjon på arbeidsmarkedet og vil gi spesifikke deltakelsesandeler.
- Når det gjelder “ansatte”, gjøres det skille mellom deltidskontrakter og fulltidskontrakter; summen av disse to linjene må imidlertid være lik “ansatt”-linjen (F5).

- Når det gjelder “ansatte”, gjøres det skille mellom midlertidige kontrakter og faste kontrakter; summen av disse to linjene må imidlertid være lik “ansatt”-linjen (F5).
- Kategoriene bør være de samme som i Tabell W11.

| <b>Tabell W18 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter yrkesstatus – År yyyy</b> |                           |   |  |  |                        |
|--|---------------------------|---|--|--|------------------------|
| <b>Yrke (ISCO)</b>   | <b>Frekvens deltakere</b> | <b>Frekvens i ISCO gruppen (16-64 utenfor utd.)</b> | <b>Frekvens i ISCO gruppen (16-64)</b> | <b>Frekvens i ISCO gruppen (0-100)</b> |                        |
| 1. Administrative ledere og politikere   |                           |   |  |  |                        |
| 2 Akademiske yrker   |                           |   |  |  |                        |
| 3. Yrker med kortere høyskole- og universitetsutdanning og teknikere                         |                           |   |  |  |                        |
| 4. Kontor- og kundeserviceyrker  |                           |   |  |  |                        |
| 5. Salgs-, service- og omsorgsykker  |                           |   |  |  |                        |
| 6. Yrker innen jordbruk, skogbruk og fiske   |                           |   |  |  |                        |
| 7. Håndverkere og liknende   |                           |   |  |  |                        |
| 8. Prosess- og maskinoperatører, transportarbeidere m.v.                                     |                           |   |  |  |                        |
| 9. Yrker uten krav til utdanning   |                           |   |  |  |                        |
| 0. Forsvaret   |                           |   |  |  |                        |
| <b>Sum</b>   | <i>F5</i>                 | <i>Sum ansatte (16-64 utenfor utd. )</i>            | <i>Sum ansatte (16-64)</i>             | <i>Sum ansatte (0-100)</i>             |                        |
|  |                           |   |  |  | <i>Kilde: ????????</i> |

**Kommentar til Tabell W18:**

- ISCO koden brukt er ISCO 1988.



| Tabell W19 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter bransje – År yyyy |                    |  |                                 |                                 |                        |
|---|--------------------|--|---------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| Bransje (NACE) <sup>104</sup>   | Frekvens deltakere | Frekvens i NACE gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i NACE gruppen (16-64) | Frekvens i NACE gruppen (0-100) |                        |
| Jordbruk, jakt, skogbruk og fiske (A-B)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Bergverksdrift og utvinning (C)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Industriproduksjon (D)  |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Kraft, gas og vannforsyning (E)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Bygg og anlegg (F)  |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Engros og detaljhandel, reparasjoner (G)  |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Hotell og restauranter (H)  |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Transport, lager og kommunikasjon (I)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Finansiell tjenesteyting (J)  |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Eiendom, utleievirksomhet og forretningsvirksomhet (K)                            |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Offentlig forvaltning (L)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Andre tjenester (M-Q)   |                    |  |                                 |                                 |                        |
| Sum   | <i>F5</i>          | <i>Sum ansatte (16-64 utenfor utd. )</i>     | <i>Sum ansatte (16-64)</i>      | <i>Sum ansatte (0-100)</i>      |                        |
|   |                    |  |                                 |                                 | <i>Kilde: ????????</i> |

**Noter til Tabell W19:**

- Det som forventes her, er bransjen der deltakerne vanligvis arbeider, ikke det de lærer eller læringsutbyttet de ønsker å få vurdert.
- Bransjekodene brukt er NACE Rev. 1 for EU land og ISIC for ikke-EU land.

<sup>104</sup> For ikke- EU land, ISIC hovedinndelinger.

| Tabell W20 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter utdanningsmessig resultat - År yyyy |                    |   |                                  |                                  |
|---|--------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| Utdanningsmessig resultat   | Frekvens deltakere | Frekvens i ISCED gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i ISCED gruppen (16-64) | Frekvens i ISCED gruppen (0-100) |
| ISCED 0   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 1   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 2   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 3   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 5   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 6   |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 7   |                    |   |                                  |                                  |
| <b>Sum</b>  | <i>F4</i>          | <i>F1</i>                                     | <i>F2</i>                        | <i>F3</i>                        |
| <i>Kilde: ????????</i>  |                    |   |                                  |                                  |

**Noter til Tabell W20:**

- Det som forventes her, er nivået på deltakernes utdanningsmessige resultat før de blir mer kvalifisert gjennom vurderingsprosessen.
- ISCED klassifiseringen er detaljert av sammenligningsgrunner men forfatterne kan gjerne fylle ut neste tabell (W21) dersom så detaljert informasjon ikke er tilgjengelig.
- Vennligst oppgi informasjon for så mange år som mulig.

| Tabell W21 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter totalt utdanningsmessig resultat - År yyyy |                    |   |                                  |                                  |
|--|--------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| Utdanningsmessig resultat  | Frekvens deltakere | Frekvens i ISCED gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i ISCED gruppen (16-64) | Frekvens i ISCED gruppen (0-100) |
| ISCED 0-2  |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 3  |                    |   |                                  |                                  |
| ISCED 5-7  |                    |   |                                  |                                  |
| <b>Sum</b>   | <i>F4</i>          | <i>F1</i>                                     | <i>F2</i>                        | <i>F3</i>                        |
| <i>Kilde: ????????</i>   |                    |   |                                  |                                  |

**Noter til Tabell W21:**

- Dette er nøyaktig samme tabell som Tabell W20 men med den vanlige grupperingen for ISCED koden.
- Vennligst oppgi informasjon for så mange år som mulig.

| Tabell W22 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter fødested - År yyyy |                    |   |                            |                            |  |
|--|--------------------|---|----------------------------|----------------------------|--|
| Fødested   | Frekvens deltakere | Frekvens i gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i gruppen (16-64) | Frekvens i gruppen (0-100) |  |
| Født i landet og statsborger i landet  |                    |   |                            |                            |  |
| Født utenfor landet og statsborger i landet  |                    |   |                            |                            |  |
| Født utenfor landet og ikke statsborger i landet                                   |                    |   |                            |                            |  |
| <b>Sum</b>   | <i>F4</i>          | <i>F1</i>                               | <i>F2</i>                  | <i>F3</i>                  |  |

*Kilde: ??????????*

**Kommentar til Tabell W22:**

Denne måten å bygge tabellen på er nyttig for å følge individers migrasjonsmønstre, men tallene er kanskje ikke tilgjengelig slik at forfatterne kunne fylle ut neste tabell (W23).

| Tabell W23 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter totalt fødested – År yyyy |                    |   |                            |                            |  |
|---|--------------------|---|----------------------------|----------------------------|--|
| Fødested  | Frekvens deltakere | Frekvens i gruppen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i gruppen (16-64) | Frekvens i gruppen (0-100) |  |
| Nasjonal statsborger  |                    |   |                            |                            |  |
| Utlanding   |                    |   |                            |                            |  |
| <b>Sum</b>  | <i>F4</i>          | <i>F1</i>                               | <i>F2</i>                  | <i>F3</i>                  |  |

*Kilde: ??????????*

**Kommentar til Tabell W23:**

Denne tabellen utfyller eller erstatter den foregående dersom data ikke er tilgjengelig for Tabell W22.

| Tabell W24 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter varighet på vurderingsprosess – År 2003 |          |               |  |  |  |
|---|----------|---------------|--|--|--|
| Antall timer tilbrakt i vurderingsprosessen   | Frekvens | prosent       |  |  |  |
| 0-9   | 10 500*  | 100 prosent * |  |  |  |
| 9-49  |          |               |  |  |  |
| 50-99   |          |               |  |  |  |
| 100-199   |          |               |  |  |  |
| 200+  |          |               |  |  |  |
| <b>Sum</b>  | 10 500   | 100           |  |  |  |

*Kilde: Vox*

**\* Kun beregnet for ISCED 3. Data for høyere utdanning er ikke tilgjengelig.**

**Kommentar til Tabell W24:**

Dersom data foreligger i antall dager, bruk 8 timer per dag for å konvertere eller skriv dager i tabellen.

| Tabell W25 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter bostedsregion – År yyyy |                    |  |                             |                                     |  |
|---|--------------------|--|-----------------------------|-------------------------------------|--|
| Region  | Frekvens deltakere | Frekvens i regionen (16-64 utenfor utd.) | Frekvens i regionen (16-64) | Total befolkning i regionen (0-100) |  |
| Region 1  |                    |  |                             |                                     |  |
| Region 2  |                    |  |                             |                                     |  |
| ...   |                    |  |                             |                                     |  |
| ...   |                    |  |                             |                                     |  |
|   |                    |  |                             |                                     |  |
|   |                    |  |                             |                                     |  |
| <b>Sum</b>  | <i>F4</i>          | <i>F1</i>                                | <i>F2</i>                   | <i>F3</i>                           |  |
| <i>Kilde: ????????</i>  |                    |  |                             |                                     |  |

**Kommentar til Tabell W25:**

Passende regioner må settes inn i alfabetisk rekkefølge.

| Tabell W26a – Deltakelse og ikke-deltakelse i vurderingsprosessen – År yyyy |           |         |  |  |
|---|-----------|---------|--|--|
| Grunner   | Frekvens  | prosent |  |  |
| Deltakere   | <i>F4</i> |         |  |  |
| Deltok ikke og ønsket heller ikke delta                                     |           |         |  |  |
| Ønsket å delta men deltok ikke  |           |         |  |  |
| <b>Sum</b>  | <i>F1</i> | 100     |  |  |
| <i>Kilde: ????????</i>  |           |         |  |  |

**Kommentar til Tabell W26a:**

Denne tabellen krever at en spesifikk undersøkelse har blitt gjennomført. Dersom dette er tilfelle, er tanken å gi en anelse av dimensjonene for ikke-deltakelse i et realkompetansevurderingsprogram.

| Tabell W26b – Grunner for ikke å delta i realkompetansevurderingen - År yyyy |           |         |  |  |
|--|-----------|---------|--|--|
| Grunner  | Frekvens  | prosent |  |  |
| Mangel på tid  |           |         |  |  |
| Mangel på støtte fra arbeidsgiver  |           |         |  |  |
| Mangel på kunnskap om slik prosess   |           |         |  |  |
| Mangel på penger   |           |         |  |  |
| Mangel på veiledning   |           |         |  |  |
| ...  |           |         |  |  |
|  |           |         |  |  |
|  |           |         |  |  |
| <b>Sum</b>   | <i>F1</i> | 100     |  |  |
| <i>Kilde: ????????</i>   |           |         |  |  |

**Noter til Tabell W26b:**

- Denne tabellen krever at en spesifikk undersøkelse har blitt gjennomført. Dersom dette er tilfelle, er tanken å gi en anelse av dimensjonene for ikke-deltakelse i et realkompetansevurderingsprogram. .
- Kategoriene må anføres av landet.
- Kategoriene bør utelukke hverandre så godt det er mulig.

### 3.4. Utbytte, for individer, etter deltakelse i vurderingsprosessen

| Tabell W27 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter oppnådd nivå etter vurderingsprosessen – År yyyy                           |   |  |
|--|---|--|
| Endring i nivå   | Frekvens deltakere dette er sant for (og prosent) | Frekvens deltakere dette ikke er sant for (og prosent) |
| Forbedret kvalifikasjonsnivå   |   |  |
| Fra nivå A(spesifiser) til B (spesifiser)  |   |  |
| Fra nivå A(spesifiser) til B (spesifiser)  |   |  |
| .....(Tilføy eventuelt flere)  |   |  |
| Forbedret ikke kvalifikasjonsnivå (fullførte prosessen men andel der en forbedring i kvalifikasjonsnivå var ikke mulig eller ikke tillatt) |   |  |
| Forbedret ikke kvalifikasjonsnivå (blant kategorien over, andel som strøk i løpet av prosessen slik at økt nivå ikke var tillatt)          |   |  |
| Sum  | F4  |  |

*Kilde: ????????*

**Kommentar til Tabell W27:**

- Denne tabellen er tenkt å bidra til bedre forståelse av forbedringen i deltakernes nivå etter en vurderingsprosess.
- Tallet og prosentandelen (i parentes) blir etterspurt. Prosentandelen i de to kolonnene bør bli totalt 100.
- Det kan synes vanskelig å fylle ut, men all data vil være svært nyttig.

| Tabell W28 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus før vurderingsprosessen og 6 måneder etter avsluttet vurderingsprosess – År yyyy |        |              |             |                                       |            |     |
|---|--------|--------------|-------------|---------------------------------------|------------|-----|
| Etter:<br>Før:  | Ansatt | Arbeidsledig | Entreprenør | Utenfor arbeidslivet, ikke pensjonist | Pensjonist | Sum |
| Ansatt  |        |              |             |                                       |            | F5  |
| Arbeidsledig  |        |              |             |                                       |            | F6  |
| Utenfor arbeidslivet, ikke pensjonist   |        |              |             |                                       |            | F7  |
| Pensjonist  |        |              |             |                                       |            | F8  |
| Sum   |        |              |             |                                       |            | F4  |

*Kilde: ????????*

**Noter til Tabell W28:**

- Denne tabellen er en av de få som krysstabulerer den samme informasjonen over to tidsperioder: før vurderingsprosessen og 6 måneder etter.
- Den er tenkt å gi informasjon om resultatet av vurderingsprosessen uttrykt som forbedring i arbeidsmarkedsstatus.

| <b>Tabell W29 – Fordeling av deltakere i vurderingsprosessen etter arbeidsmarkedsstatus før vurderingsprosessen og 12 måneder etter avsluttet vurderingsprosess – År yyyy</b> |               |                     |                    |  |                    |            |
|---|---------------|---------------------|--------------------|--|--------------------|------------|
| <b>Etter:<br/>Før:</b>  | <b>Ansatt</b> | <b>Arbeidsledig</b> | <b>Entreprenør</b> | <b>Utenfor arbeidslivet, ikke pensjonist</b> | <b>Pen-sjonist</b> | <b>Sum</b> |
| Ansatt  |               |                     |                    |  |                    | <i>F5</i>  |
| Arbeidsledig  |               |                     |                    |  |                    | <i>F6</i>  |
| Utenfor arbeidslivet, ikke pensjonist   |               |                     |                    |  |                    | <i>F7</i>  |
| Pensjonist  |               |                     |                    |  |                    | <i>F8</i>  |
| <b>Sum</b>  |               |                     |                    |  |                    | <i>F4</i>  |
| <i>Kilde: ????????</i>  |               |                     |                    |  |                    |            |

**Kommentar til Tabell W29:**

Denne tabellen er identisk til Tabell W28 men tar for seg ett år etter vurderingsprosessen.

### 3.5. Bedrifter og arbeidsgivere

| <b>Tabell W30 – Fordeling av ansatte deltakere i realkompetansevurdering etter størrelsen på bedriften de arbeider i –År yyyy</b> |                           |  |                                   |                                   |
|---|---------------------------|--|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <b>Størrelse på bedrift/anlegg</b>  | <b>Frekvens deltakere</b> | <b>Frekvens i gruppen (16-64 utenfor utd.)</b> | <b>Frekvens i gruppen (16-64)</b> | <b>Frekvens i gruppen (0-100)</b> |
| <b>0-9</b>  |                           |  |                                   |                                   |
| <b>10-49</b>  |                           |  |                                   |                                   |
| <b>50-99</b>  |                           |  |                                   |                                   |
| <b>100-499</b>  |                           |  |                                   |                                   |
| <b>500 og flere</b>   |                           |  |                                   |                                   |
| <b>Sum</b>  | <i>F5</i>                 | <i>Sum ansatte (16-64 utenfor utd.)</i>        | <i>Sum ansatte (16-64)</i>        | <i>Sum ansatte (0-100)</i>        |
| <i>Kilde: ????????</i>  |                           |  |                                   |                                   |

**Kommentar til Tabell W30:**

Denne tabellen tar for seg deltakelse i vurderingsprosessen i forhold til størrelsen på bedriften/anlegget deltakerne arbeider i, ikke hele firmaet eller selskapet. Dersom dette ikke stemmer, vennligst spesifiser.

### 3.6. Tilbydere av realkompetansevurdering

| W31 – Kjennetegn på de som tilbyr realkompetansevurdering, som utsteder en formell godkjenning (kvalifikasjon, vitnemål, studiepoeng, osv) for realkompetanse – År 2003 |                    |                   |                        |
|---|--------------------|-------------------|------------------------|
| Type bedrifter  | Frekvens bedrifter | Omsetning         | Markedsandel (prosent) |
| <b>Private bedrifter involvert i</b>  | -                  | -                 | -                      |
| Derav: . med en person  | -                  | -                 | -                      |
| . for fortjeneste   | -                  | -                 | -                      |
| . ikke for fortjeneste  | -                  | -                 | -                      |
| <b>Offentlige institusjoner (Bryt ned dersom nødvendig/mulig: Arbeidsdepartement, Finansdepartement, utdanningsinstitusjoner, osv.)</b>                                 | 100 prosent        | Ikke tilgjengelig | -                      |
| <b>Fagforeninger</b>  | -                  | Ikke tilgjengelig | -                      |
| <b>Andre (vennligst spesifiser)</b>   | -                  | -                 | -                      |
| <b>Sum</b>  | 100 prosent        | -                 | -                      |

*Source: Vox*

#### Noter til Tabell W31:

- Denne tabellen er muligens ikke relevant i mange land, men kan være tilgjengelig i enkelte.
- Alle summer i kolonne 3 bør være i lokale valuta.
- Markedsandelene er basert på omsetning. Dersom presise tall ikke finnes, vennligst oppgi anslag.

### 3.7. Utdanningsinstitusjoner

| Tabell W32 — Fordeling av studenter som har gjennomgått realkompetansevurdering etter størrelse og nivå på utdanningsinstitusjonene – År yyyy |                    |  |   |   |                                       |                            |
|---|--------------------|--|---|---|---------------------------------------|----------------------------|
| Utdanningsinstitusjon   | Frekvens deltakere | Frekvens deltakere på høyere utdanning | Frekvens deltakere på videregående opplæringsnivå | Frekvens deltakere på ungdomsskole nivå | Frekvens deltakere på barneskole nivå | Frekvens i gruppen (0-100) |
| 0-500   |                    |  |   |   |                                       |                            |
| 500-1'000   |                    |  |   |   |                                       |                            |
| 1'000-5'000   |                    |  |   |   |                                       |                            |
| 5'000-10'000  |                    |  |   |   |                                       |                            |
| 10'000 og flere   |                    |  |   |   |                                       |                            |
| <b>Sum</b>  | <i>F4</i>          | <i>Sum (høyere)</i>                    | <i>Sum (videregående)</i>                         | <i>Sum (ungdomsskole)</i>               | <i>Sum (barneskole)</i>               | <i>Sum ansatte (0-100)</i> |

*Kilde: ????????*

#### Noter til Tabell W32:

- Denne tabellen er tenkt å vurdere bruk av likeverdig godkjent realkompetanse for individer som går inn i en utdanningsinstitusjon.
- Hensikten med tabellen er å prøve ut antakelsen at vurderingsprosessene brukes oftere av individer på høyere utdanningsnivå og større høyere utdanningsinstitusjoner.

| Tabell W33 – Fordeling av studenter som har byttet studiefelt i løpet av året – År yyyy |                              |                                    |  |  |
|---|------------------------------|------------------------------------|--|--|
| Alder   | Frekvens fagmobile studenter | Frekvens studenter i aldersgruppen |  |  |
| 16  |                              |                                    |  |  |
| 17  |                              |                                    |  |  |
| 18  |                              |                                    |  |  |
| 19  |                              |                                    |  |  |
| 20  |                              |                                    |  |  |
| 21  |                              |                                    |  |  |
| 22  |                              |                                    |  |  |
| 23  |                              |                                    |  |  |
| 24  |                              |                                    |  |  |
| 25  |                              |                                    |  |  |
| 26  |                              |                                    |  |  |
| 27  |                              |                                    |  |  |
| 28  |                              |                                    |  |  |
| 29  |                              |                                    |  |  |
| 30  |                              |                                    |  |  |
| 31-35   |                              |                                    |  |  |
| 36-40   |                              |                                    |  |  |
| <b>Sum</b>  |                              |                                    |  |  |

*Kilde: ????????*

**Kommentar til Tabell W33:**

- Denne tabellen har til hensikt å måle studentmobilitet i forhold til fag.
- Vennligst oppgi tall for alle tilgjengelige år; det må være konsistente langsiktige serier over tid i dette området.

| W34 –Kjennetegn på realkompetansevurdering gitt av utdanningsinstitusjoner – År yyyy                   |   |  |                                  |     |
|--|---|--|----------------------------------|-----|
| Type vurdering gitt av utdanningsinstitusjoner   | Frekvens høyere utdanningsinstitusjoner | Frekvens ungdomsskole- og videregående utdanningsinstitusjoner | Frekvens barneskoleinstitusjoner | Sum |
| Opptak   |   |  | 0                                |     |
| Avkorting av kurslengde  |   |  | 0                                |     |
| Praksis som studiepoeng/enheter  |   |  | 0                                |     |
| Fritidsaktiviteter som studiepoeng/enheter   |   |  | 0                                |     |
| Frivillige aktiviteter som studiepoeng/enheter   |   |  | 0                                |     |
| Overføring fra en sektor til en annen (f eks videreutdanning, høyere utdanning, yrkesrettet utdanning) |   |  | 0                                |     |
| <b>Andre (vennligst spesifiser)</b>  |   |  | 0                                |     |
| <b>Sum</b>   |   |  | 0                                |     |

*Kilde: ????????*

**Noter til Tabell W34:**

Denne tabellen har til hensikt å identifisere forskjellige typer godkjenning og å undersøke hvordan utdanningsinstitusjonene bidrar.



| <b>Tabell W34b – Realkompetanse gitt av høyere utdanningsinstitusjoner (offentlige universiteter og høyskoler) for opptak til et studieprogram – År 2001 – 2006</b> |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| <b>År</b>   | <b>Kandidater som søker realkompetansegodkjenning for opptak til studieprogram</b> | <b>Søkere funnet kvalifisert til studieprogram</b> | <b>Søkere tilbudt opptak til et studieprogram</b> |  |
| <b>2001</b>   | 6 008  | 2 946  | 2 027 *   |  |
| <b>2002</b>   | 5 784  | 3 037  | 2 122 *   |  |
| <b>2003</b>   | 3 180  | 2 018  | 1 660   |  |
| <b>2004</b>   | 3 356  | 1 991  | 1 598   |  |
| <b>2005</b>   | 3 028  | 1 713  | 1 313   |  |
| <b>2006</b>   | 2 709  | 1 908  | 1 324   |  |
| <i>Kilde: Samordna opptak (SO)</i>  |  |  |   |  |

**Noter til Tabell W34b:**

Denne tabellen har vært utarbeidet av NIFU STEP basert på et notat fra Kunnskapsdepartementets Universitets- og høyskoleavdeling, oktober 2006.

\* Søkere som har fått tilbud om opptak, akseptert tilbudet og begynt studier

### **3.8. Mobilitet og overgang**

| <b>Tabell W35 – Fordeling av studenter som har byttet utdanningsinstitusjon i løpet av året – År 2003</b> |  |   |  |  |
|---|--|---|--|--|
| <b>Alder</b>  | <b>Frekvens institusjonsmobile studenter</b> | <b>Frekvens studenter i aldersgruppen</b> |  |  |
| 16  |  |   |  |  |
| 17  |  |   |  |  |
| 18  | 38   | 179                                       |  |  |
| 19  | 1 286  | 5 880                                     |  |  |
| 20  | 1 408  | 6 820                                     |  |  |
| 21  | 614  | 3 352                                     |  |  |
| 22  | 235  | 1 573                                     |  |  |
| 23  | 113  | 1 107                                     |  |  |
| 24  | 74   | 712                                       |  |  |
| 25  | 45   | 544                                       |  |  |
| 26  | 37   | 426                                       |  |  |
| 27  | 18   | 312                                       |  |  |
| 28  | 25   | 313                                       |  |  |
| 29  | 14   | 298                                       |  |  |
| 30  | 18   | 261                                       |  |  |
| 31-35   | 75   | 1 495                                     |  |  |
| 36-40   | 36   | 939                                       |  |  |
| <b>Sum</b>  | <b>4 036</b>                                 | <b>24 211</b>                             |  |  |
| <i>Kilde: SSB/NIFU STEP</i>   |  |   |  |  |

**Noter til Tabell W35:**

- Mobilitet brukes ofte som hovedgrunn for å gjøre godkjenning av læringsutbytte lettere; denne delen har som mål å vurdere hvor mobile studenter – og arbeidstakere (se nedenfor) er.
- Betegnelsen ”student” gjelder her individer som er registrert ved en utdannings- eller opplæringsinstitusjon.
- Denne tabellen har som mål å vurdere studentmobilitet.
- Vennligst ta med alle tilgjengelige år; det må være konsistente langsiktige serier over tid i dette området .
- Vennligst spesifiser endring i institusjoner (samlet): f eks fra videreutdanning til høyere utdanning, fra yrkesrettet utdanning til høyere utdanning, og omvendt, osv.

| <b>Table W36 – – Fordeling av studenter som har byttet studiefelt i løpet av året (studieprogram, ikke fag)– År 2003</b> |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
| <b>Alder</b>   | <b>Frekvens studiemobile studenter</b> | <b>Frekvens studenter i aldersgruppen</b> |  |  |
| 16   |  |   |  |  |
| 17   |  |   |  |  |
| 18   | 98                                     | 197                                       |  |  |
| 19   | 2 717                                  | 6 041                                     |  |  |
| 20   | 3 145                                  | 6 977                                     |  |  |
| 21   | 1 414                                  | 3 428                                     |  |  |
| 22   | 601                                    | 1 606                                     |  |  |
| 23   | 341                                    | 1 130                                     |  |  |
| 24   | 215                                    | 727                                       |  |  |
| 25   | 161                                    | 554                                       |  |  |
| 26   | 121                                    | 432                                       |  |  |
| 27   | 97                                     | 318                                       |  |  |
| 28   | 82                                     | 317                                       |  |  |
| 29   | 84                                     | 302                                       |  |  |
| 30   | 66                                     | 264                                       |  |  |
| 31-35  | 304                                    | 1 247                                     |  |  |
| 36-40  | 192                                    | 957                                       |  |  |
| <b>Sum</b>   | <b>9 638</b>                           | <b>24497</b>                              |  |  |

*Kilde: SSB/NIFU STEP*

**Kommentar til Tabell W36:**

- Denne tabellen har som mål å vurdere studentmobilitet når det gjelder studieprogram.
- Vennligst ta med alle tilgjengelige år; det må være konsistente langsiktige serier over tid i dette området.
- Vennligst spesifiser endring i studier (samlet): f eks fra litteratur til økonomi og ledelse, fra matematikk til ingeniørstudier osv.

| Tabell W37 – Fordeling av studenter (nyutdannede eller drop-out-studenter) som har funnet seg en jobb – År yyyy |  |  |  |  |                                    |
|---|--|--|--|--|------------------------------------|
| Alder   | Frekvens nyutdannede studenter som har funnet jobb i eget land | Frekvens studenter som har sluttet i løpet av kurset | Frekvens drop-out studenter som gikk tilbake til studiene og fullførte | Frekvens drop-out studenter som gikk tilbake til studiene, fullførte og fant en jobb etter fullført studium (enten i eget land eller i utlandet) | Frekvens studenter i aldersgruppen |
| 16  |  |  |  |  |                                    |
| 17  |  |  |  |  |                                    |
| 18  |  |  |  |  |                                    |
| 19  |  |  |  |  |                                    |
| 20  |  |  |  |  |                                    |
| 21  |  |  |  |  |                                    |
| 22  |  |  |  |  |                                    |
| 23  | 83,3 prosent   |  |  |  |                                    |
| 24  | 81,3 prosent   |  |  |  |                                    |
| 25  | 85,5 prosent   |  |  |  |                                    |
| 26  | 86,5 prosent   |  |  |  |                                    |
| 27  | 87,8 prosent   |  |  |  |                                    |
| 28  | 88,6 prosent   |  |  |  |                                    |
| 29  | 84,0 prosent   |  |  |  |                                    |
| 30  | 87,0 prosent   |  |  |  |                                    |
| 31-35   | 83,3 prosent   |  |  |  |                                    |
| 36-40   | 86,8 prosent   |  |  |  |                                    |
| Sum   | 85,9 prosent   |  |  |  |                                    |

Kilde: NIFU STEP/Kandidatoversikt 2005 – høyere grads kandidater (Arnesen)

**Kommentar: Krysstabulering av alder\*arbeidsstokk, ikke spesifikt relatert til utdanningsprogram.**

**Noter til Tabell W37:**

Denne tabellen har som mål å samle spor etter drop-outstudenter (f eks gå tilbake til studier og finne jobb etter fullført studium).

Tabell W38 – Fordeling av geografisk mobile studenter i løpet av året – År yyyy

| Alder      | Frekvens norske studenter som dro til utlandet for å studere eller arbeide (vennligst spesifiser bestemmelseslandene, om ikke annet, så samlet) | Frekvens norske studenter som brukte realkompetansevurdering for å finne en jobb eller studere i utlandet (vennligst spesifiser bestemmelseslandene, om ikke annet, så samlet) | Frekvens norske studenter som brukte realkompetansevurdering og faktisk fant en jobb eller begynte å studere i utlandet (vennligst spesifiser bestemmelseslandene, om ikke annet, så samlet) | Frekvens geografisk mobile utenlandske studenter til ditt land | Frekvens utenlandske studenter som brukte realkompetansevurdering for å finne en jobb eller studere i ditt land | Frekvens utenlandske studenter som brukte realkompetansevurdering og faktisk fant en jobb eller begynte å studere i ditt land. | Frekvens studenter i aldersgruppen |
|------------|---|--|--|--|---|--|------------------------------------|
| 16         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 17         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 18         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 19         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 20         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 21         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 22         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 23         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 24         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 25         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 26         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 27         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 28         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 29         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 30         |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 31-35      |   |  |  |  |   |  |                                    |
| 36-40      |   |  |  |  |   |  |                                    |
| <b>Sum</b> | 6,5 prosent for grad<br>10 prosent for deltid   |  |  |  |   |  |                                    |

*Kilde: NIFU STEP (Wiers-Jensen, Helland & Opheim)*

**Noter til Tabell W38:**

- Denne tabellen har som mål å evaluere studentmobilitet i forhold til landregion.
- Denne kan være delvis overflødig i forhold til Tabell W35 fordi det å bytte institusjon kan innebære å bytte region eller land, men noen land har muligens bare data for en av tabellene, og vi må dekke så mye som mulig.
- Denne tabellen skal utfylle W35 med tanke på innenlands mobilitet i motsetning til mobilitet på tvers av landegrensler.

| Tabell W39 – Fordeling av ansatte som har byttet jobb i løpet av året – År yyyy |                         |                                  |  |  |
|---|-------------------------|----------------------------------|--|--|
| Alder   | Frekvens mobile ansatte | Frekvens ansatte i aldersgruppen |  |  |
| 16-19   |                         |                                  |  |  |
| 20-24   |                         |                                  |  |  |
| 25-29   |                         |                                  |  |  |
| 30-34   |                         |                                  |  |  |
| 35-39   |                         |                                  |  |  |
| 40-44   |                         |                                  |  |  |
| 45-49   |                         |                                  |  |  |
| 50-54   |                         |                                  |  |  |
| 55-59   |                         |                                  |  |  |
| 60-64   |                         |                                  |  |  |
| <b>Sum</b>  |                         |                                  |  |  |

*Kilde: ????????*

**Noter til Tabell W39:**

- Denne tabellen har som mål å evaluere arbeidermobilitet; en arbeider forstås i sin bredeste betydning: en som har en jobb (ansatt) eller ønsker en (arbeidsledig)
- Her skal man bruke begrepet arbeidsstokk (dvs, deltakere på arbeidsmarkedet).
- Vennligst ta med alle tilgjengelige år; det må være konsistente langsiktige serier over tid i dette området.

| Tabell W40 – Fordeling ansatte som har gått tilbake til fulltidsstudier på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året – År yyyy |  |   |                                  |  |
|--|--|---|----------------------------------|--|
| Alder  | Frekvens ansatte som gikk tilbake til formelle studier | Frekvens ansatte som gikk tilbake til formelle studier på grunnlag av realkompetansevurdering | Frekvens ansatte i aldersgruppen |  |
| 16   |  |   |                                  |  |
| 17   |  |   |                                  |  |
| 18   |  |   |                                  |  |
| 19   |  |   |                                  |  |
| 20   |  |   |                                  |  |
| 21   |  |   |                                  |  |
| 22   |  |   |                                  |  |
| 23   |  |   |                                  |  |
| 24   |  |   |                                  |  |
| 25   |  |   |                                  |  |
| 26   |  |   |                                  |  |
| 27   |  |   |                                  |  |
| 28   |  |   |                                  |  |
| 29   |  |   |                                  |  |
| 30   |  |   |                                  |  |
| 31-35  |  |   |                                  |  |
| 36-40  |  |   |                                  |  |
| <b>Sum</b>   |  |   |                                  |  |

*Kilde: ????????*

**Noter til Tabell W40:**

Denne tabellen har som mål å finne ut hvorvidt realkompetansevurdering har innvirkning på om en person tar fulltids formell utdanning.

| <b>Tabell W41 –Fordeling ansatte som har deltatt i deltids formell utdanning ved siden av jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året – År 2003</b> |   |  |   |  |
|---|---|--|---|--|
| <b>Alder</b>  | <b>Frekvens ansatte som har deltatt i formell utdanning ved siden av jobb</b> | <b>Frekvens ansatte som har deltatt i formell utdanning ved siden av jobb på grunnlag av realkompetansevurdering</b> | <b>Frekvens ansatte i aldersgruppen</b> |  |
| 16  |   |  |   |  |
| 17  |   |  |   |  |
| 18  |   |  |   |  |
| 19  |   |  |   |  |
| 20  |   |  |   |  |
| 21  |   |  |   |  |
| 22  |   |  |   |  |
| 23  |   |  |   |  |
| 24  |   |  |   |  |
| 25  |   |  |   |  |
| 26  |   |  |   |  |
| 27  |   |  |   |  |
| 28  |   |  |   |  |
| 29  |   |  |   |  |
| 30  |   |  |   |  |
| 31-35   |   |  |   |  |
| 36-40   |   |  |   |  |
| <b>Sum</b>  |   |  |   |  |

*Kilde: Vox*

**Datainndeling på alder har for få respondenter i hver kategori til å kunne gi gyldig dokumentasjon.**

**Noter til Tabell W41:**

Denne tabellen har som mål å finne ut hvorvidt realkompetansevurdering har innvirkning på om en person tar deltids formell utdanning.

| Tabell W42 – Fordeling av arbeidsledige som har funnet seg en jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i løpet av året – År yyyy |  |  |  |   |                                    |
|---|--|--|--|---|------------------------------------|
| Alder   | Frekvens arbeidsledige som har funnet jobb i eget land. (Vennligst spesifiser sektorer – om ikke annet, så samlet) | Frekvens arbeidsledige som har funnet jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i eget land (Vennligst spesifiser sektorer – om ikke annet, så samlet) | Frekvens arbeidsledige som har funnet jobb i utlandet (Vennligst spesifiser bestemmelsesland og sektorer – om ikke annet, så samlet) | Frekvens arbeidsledige som har funnet jobb på grunnlag av realkompetansevurdering i utlandet (Vennligst spesifiser bestemmelsesland og sektorer – om ikke annet, så samlet) | Frekvens studenter i aldersgruppen |
| 16  |  |  |  |   |                                    |
| 17  |  |  |  |   |                                    |
| 18  |  |  |  |   |                                    |
| 19  |  |  |  |   |                                    |
| 20  |  |  |  |   |                                    |
| 21  |  |  |  |   |                                    |
| 22  |  |  |  |   |                                    |
| 23  |  |  |  |   |                                    |
| 24  |  |  |  |   |                                    |
| 25  |  |  |  |   |                                    |
| 26  |  |  |  |   |                                    |
| 27  |  |  |  |   |                                    |
| 28  |  |  |  |   |                                    |
| 29  |  |  |  |   |                                    |
| 30  |  |  |  |   |                                    |
| 31-35   |  |  |  |   |                                    |
| 36-40   |  |  |  |   |                                    |
| <b>Sum</b>  |  |  |  |   |                                    |

Kilde: ????????

**Noter til Tabell W42:**

- Denne tabellen har som mål å finne ut hvorvidt realkompetansevurdering har innvirkning på en enkeltpersons ansettelse.
- Denne tabellen skal utfylle Tabell W38.

| Tabell W43 – Fordeling aktive mennesker som har byttet region eller land i løpet av året – År yyyy |   |  |                                    |
|--|---|--|------------------------------------|
| Alder  | Frekvens arbeidere som er geografisk mobile innen eget land | Frekvens aktive mennesker som er geografisk mobile til utlandet (vennligst spesifiser bestemmelseslandene om ikke annet, så samlet). | Frekvens arbeidere i aldersgruppen |
| 16-19  |   |  |                                    |
| 20-24  |   |  |                                    |
| 25-29  |   |  |                                    |
| 30-34  |   |  |                                    |
| 35-39  |   |  |                                    |
| 40-44  |   |  |                                    |
| 45-49  |   |  |                                    |
| 50-54  |   |  |                                    |
| 55-59  |   |  |                                    |
| 60-64  |   |  |                                    |
| <b>Sum</b>   |   |  |                                    |

Kilde: ????????

**Noter til Tabell W43:**

- Denne tabellen har som mål å evaluere geografisk mobilitet for arbeidsstokken.

- Betegnelsen ”aktiv” brukes her bredere enn bare ansatt; den kan bety folk som har en jobb (ansatt) eller ønsker en (arbeidsledig). Det er begrepet arbeidsstokken som bør brukes her (dvs, deltakere på arbeidsmarkedet).
- Vennligst ta med alle tilgjengelige år; det må være konsistente langsiktige serier over tid i dette området

### 3.9. Brede typer ikke-formelle program som fører frem til godkjenning

| Tabell W44 – Brede typer ikke-formelle program som blir godkjent – År yyyy |  |   |
|--|--|---|
| Typer ikke-formelle opplæringsprogram                                      | Andel ikke-formelle studenter som har fått godkjent realkompetanse | Andel ikke-formelle studenter som ikke har fått godkjent realkompetanse |
| Jobbrelatert leseferdighet   |  |   |
| Leseferdighet  |  |   |
| Tallferdighet  |  |   |
| IKT kompetanse   |  |   |
| Miljøkompetanse  |  |   |
| Helsekompetanse  |  |   |
| Naturfaglig kompetanse   |  |   |
| Økonomisk kompetanse   |  |   |
| Kulturell kompetanse   |  |   |
| Matlaging  |  |   |
| Hagearbeid   |  |   |
| Andre...   |  |   |
| Andre ....   |  |   |

#### Noter til Tabell W44:

- Vennligst påfør så mange ”Andre” som mulig for typer ikke-formelle opplæringsprogram.
- Vennligst oppgi definisjoner for typer ferdigheter eller kompetanser tilbudt av ikke-formelle opplæringsprogram som godkjennes på bestemte formelle måter.
- Denne tabellen må ikke forveksles med Tabell W14. Tabell W44 henviser til bestemte ikke-formelle program som enten kan føre til en kvalifikasjon eller ikke, mens Tabell W14 spør etter enhver form for læringsutbytte som blir godkjent.

## 4. Tabeller for den kvinnelige gruppen

### 4.1. Kjennetegn på kvinnelige deltakere

1. Tabellene 12 til 44 bør oppgis for kvinner. All tabeller bør klippes/limes inn og gis samme navn, bortsett fra at den første bokstaven bør være F (f eks F12 istedenfor W12).
2. Et komplett sett F-tabeller blir satt opp når man har oppnådd enighet med hensyn til innholdet i statistiske vedlegg blant deltakerlandene.

## 5. Tabeller for den mannlige gruppen

### 5.1. Kjennetegn på mannlige deltakere

3. Tabellene 12 til 44 bør oppgis for menn. All tabeller bør klippes/limes inn og gis samme navn, bortsett fra at den første bokstaven bør være M (f eks M12 istedenfor W12).
4. Et komplett sett M-tabeller blir satt opp når man har oppnådd enighet med hensyn til innholdet i statistiske vedlegg blant deltakerlandene.



## 6. Tabeller for fremtidige prognoser

5. Denne delen har som mål å prosjektere en fremtidig bane for “realkompetansevurdering” i motsetning til ”vurdering av læringsutbytte fra formell læring”. For å få til dette, blir det nødvendig med et større lerret for å bygge analyser som f eks “andel tilbud formelle og ikke-formelle opplæringsprogram” og “andel deltakelse i formell og ikke-formell læring”. Merk at spørsmålet om ”deltakelse i ikke-formell og uformell læring” vil også bli diskutert i Vedlegg 2.

6.1. Beregnet andel (prosent) av tilbud om formelle og ikke-formelle opplæringsprogram i høyere utdanning og opplæring.

| Tabell FP1 – Andel tilbud formelle og ikke-formelle opplæringsprogram |                 |            |            |             |              |
|---|-----------------|------------|------------|-------------|--------------|
|   | For 10 år siden | 5 år siden | Nå         | 5 år fra nå | 10 år fra nå |
| Formelle opplæringsprogram  |                 |            |            |             |              |
| Ikke-formelle opplæringsprogram                                       |                 |            |            |             |              |
|   | 100prosent      | 100prosent | 100prosent | 100prosent  | 100prosent   |

### Kommentar til Tabell FP1:

- Denne tabellen har som mål å undersøke endringer i læringsmuligheter fra tilbyderens side ved å beregne andelen formelle opplæringsprogram og ikke-formelle opplæringsprogram.
- Selv om det ikke foreligger nøyaktige tall, vennligst oppgi en omtrentlig beregning av situasjonen fra 10 år siden til 10 år fra nå. Disse vil utfylle spørsmålet i Del 6.
- Summen for hver kolonne bør bli 100prosent
- Vennligst også påfør en tabell til som har beregninger for andelen offentlige og private tilbud for hver boks.

6.2. Beregnet andel (prosent) deltakelse i formelle og ikke-formelle opplæringsprogram

| Tabell FP2 – Andel deltakelse i formelle og ikke-formelle opplæringsprogram |                 |            |            |             |              |
|---|-----------------|------------|------------|-------------|--------------|
|   | For 10 år siden | 5 år siden | Nå         | 5 år fra nå | 10 år fra nå |
| Deltakelse i formelle opplæringsprogram                                     |                 |            |            |             |              |
| Deltakelse i ikke-formelle opplæringsprogram                                |                 |            |            |             |              |
|   | 100prosent      | 100prosent | 100prosent | 100prosent  | 100prosent   |

### Kommentar til Tabell FP2:

- Denne tabellen har som mål å undersøke endringer i læringsmuligheter fra studentens side ved å beregne andelen deltakelse i formelle opplæringsprogram og ikke-formelle opplæringsprogram.
- Selv om det ikke foreligger nøyaktige tall, vennligst oppgi en omtrentlig beregning av situasjonen fra 10 år siden til 10 år fra nå. Disse vil utfylle spørsmålet i Del 6 d.
- Summen for hver kolonne bør bli 100prosent
- Vennligst også oppgi 2 tabeller (en for kvinner, en for menn) for å gjøre det mulig å foreta analyse av deltakelse etter kjønn.

### 6.3. Beregnet andel (prosent) godkjenning av kompetanse fra formell og ikke-formell læring

| Tabell FP3 – Andel godkjenning av læringsutbytte fra formelle og ikke-formelle/uformelle læringsmuligheter |                 |            |            |             |              |
|--|-----------------|------------|------------|-------------|--------------|
|  | For 10 år siden | 5 år siden | Nå         | 5 år fra nå | 10 år fra nå |
| Godkjenning av læringsutbytte fra formelle læringsmuligheter   |                 |            |            |             |              |
| Godkjenning av læringsutbytte fra ikke-formelle og uformelle læringsmuligheter                             |                 |            |            |             |              |
|  | 100prosent      | 100prosent | 100prosent | 100prosent  | 100prosent   |

#### Noter til Tabell FP3:

- Denne tabellen har som mål å undersøke endringer i godkjenningspraksis ved å beregne andel godkjenning av ferdigheter, kunnskap og erfaring fra formelle læringsmuligheter og de fra ikke-formelle og uformelle læringsmuligheter.
- Selv om det ikke foreligger nøyaktige tall, vennligst oppgi en omtrentlig beregning av situasjonen fra 10 år siden til 10 år fra nå. Disse vil utfylle spørsmålet i Del 6 d.
- Summen for hver kolonne bør bli 100prosent
- Vennligst også oppgi 2 tabeller (en for kvinner, en for menn) for å gjøre det mulig å foreta analyse av deltakelse etter kjønn

## VEDLEGG 2. FORESLÅTTE TABELLER FOR UTFYLLENDE DATA – UTDANNINGSOVERSIKT (EDUCATION AT A GLANCE)

| Tabell 4. Innholdsfortegnelse for Vedlegg 2                                     |   |
|---|---|
| <b>1. Forklaringer</b>  |   |
| <b>2. Tabeller som skal oppdateres</b>  |   |
| 2.1. Tabeller fra Utdanningsoversikten “Education at a Glance” (2005)           |   |
|   | 2.1.a – Deltakelse i formell og/eller ikke-formell utdanning og opplæring etter oppnådd utdanning og kjønn                          |
|   | 2.1.b – Deltakelse i formell og/eller ikke-formell og/eller uformell utdanning og opplæring etter oppnådd utdanning og kjønn        |
|   | 2.1.c – Deltakelse av arbeidsstokken i ikke-formell jobbrelatert videreutdanning og opplæring, etter oppnådd utdanning              |
|   | 2.1.d – Deltakelse i ikke-formell jobbrelatert videreutdanning og opplæring, etter ansettelsesstatus                                |
|   | 2.1.e – Deltakelse i ikke-formell jobbrelatert videreutdanning og opplæring for arbeidslivet, etter alder og kjønn                  |
|   | 2.1.f – Deltakelse i ikke-formell jobbrelatert videreutdanning og opplæring for ansatte, etter nivå på oppnådd utdanning og bransje |
|   | 2.1.g – Deltakelse i ikke-formell jobbrelatert videreutdanning for ansatte, etter yrkesgruppe                                       |
| 2.2. Tabeller fra Utdanningsoversikten “Education at a Glance” (2006, kommende) |   |
|   | 2.2.a – Deltakerandel og forventet timeantall i ikke-formell jobbrelatert utdanning og opplæring etter nivå på oppnådd utdanning    |
|   | 2.2.b – Forventet antall timer i ikke-formell jobbrelatert utdanning og opplæring for alle nivåer oppnådd utdanning, etter kjønn    |
|   | 2.2.c – Forventet antall timer i ikke-formell jobbrelatert utdanning og opplæring etter nivå oppnådd utdanning                      |