



Rapport
2018:11

Realkompetansevurdering i praksis: erfaringer fra casestudier

Dorothy Sutherland Olsen, Jarmila Bubikova-Moan og Mari Elken

NIFU

Rapport
2018:11

Realkompetansevurdering i praksis: erfaringer fra casestudier

Dorothy Sutherland Olsen, Jarmila Bubikova-Moan og Mari Elken

Rapport 2018:11

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 20805

Oppdragsgiver Kompetanse Norge
Adresse Postboks 236 Sentrum
0103 Oslo

Fotomontasje Bøk Oslo AS

ISBN 978-82-327-0332-6
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag fra Kompetanse Norge har NIFU evaluert bruk, hindringer og utbytte av realkompetansevurdering i utdanning og arbeidslivet. Rapporten presenterer og analyserer casestudier innen utvalgte miljøer innen grunnopplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning og arbeidslivet.

Prosjektdeltakerne var Jarmila Bubikova-Moen, som hadde ansvar for grunnopplæring, Mari Elken som hadde ansvar for høyere utdanning og Dorothy Sutherland Olsen, som hadde ansvar for fagskoleutdanning og arbeidsliv, samt prosjektledelse. Sveinung Skule har deltatt som rådgiver og har kvalitetssikret arbeidet og Karin Vågland har vært prosjektassistent. NIFU ønsker å takke alle som har meddelt sine erfaringer gjennom intervjuer.

Oslo, juni 2018

Nicoline Frølich
Forskningsleder

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Introduksjon	11
1.1 Bakgrunn og problemstillinger.....	11
1.2 Metodisk tilnærming.....	13
2 Videregående opplæring case A.....	16
2.1 Bakgrunn	16
2.2 Prosess.....	17
2.3 Informasjon	20
2.4 Faglig kompetanse og samarbeid.....	21
2.5 Styrker og svakheter.....	22
3 Videregående opplæring case B.....	24
3.1 Bakgrunn	24
3.2 Prosess.....	24
3.3 Informasjon	28
3.4 Faglig kompetanse og samarbeid.....	28
3.5 Styrker og svakheter.....	30
4 Grunnopplæring - case innvandrere	32
4.1 Bakgrunn	32
4.2 Prosess.....	33
4.3 Informasjon	37
4.4 Faglig kompetanse og samarbeid.....	38
4.5 Styrker og svakheter.....	39
5 Fagskoleutdanning	41
5.1 Bakgrunn	41
5.2 Målet med realkompetansevurderingen	42
5.3 Prosess.....	42
5.4 Svakheter ved dagens system.....	45
5.5 Styrker ved dagens system	45
5.6 Kritiske punkter og forslag til endringer	46

6	Høyere utdanning case A	47
6.1	RKV-prosessen.....	47
6.2	Styrker og svakheter.....	51
7	Høyere utdanning case B	53
7.1	Bakgrunn.....	53
7.2	RKV-prosessen.....	54
7.3	RKV for opptak – et mer kjent fenomen?.....	57
7.4	Styrker og svakheter.....	61
8	Case arbeidsliv	63
8.1	Bakgrunn.....	63
8.2	Mål med Balansekunst-prosjektet.....	65
8.3	Prosess.....	65
8.4	Styrker og svakheter.....	67
8.5	Kritiske punkter / endringsforslag.....	68
9	Konklusjon	69
	Referanser	73
	Vedlegg	75
	Forkortelser.....	75
	Tabell- og figuroversikt	76

Sammendrag

Foreliggende rapport har som mål å skaffe til veie ny og oppdatert informasjon om bruk, hindringer og utbytte av realkompetansevurdering. Realkompetanse er definert som all kompetanse man har tilegnet seg gjennom formell, ikke-formell eller uformell læring. Det vil si alle kunnskaper og ferdigheter en person har tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte. Vi har gjennomført syv casestudier som til sammen har gitt et rikt datagrunnlag om nåværende praksis. I tillegg refererer vi til en litteraturgjennomgang (NIFU 2018: 10). Casestudiene har hatt fokus på vurdering av realkompetanse på forskjellige utdanningsnivåer (grunnopplæring, fagskoleutdanning og høyere utdanning) og i arbeidslivet. Realkompetansevurdering av søkere med innvandrerbakgrunn har hatt et særskilt fokus i en av casene innen grunnopplæringen.

Vi tar noen forbehold om data og hvordan de kan brukes. Våre caser er ikke representative men er valgt ut for å representere bredde i informantenes syn på og erfaringer med realkompetansevurdering. Casestudiene er basert på dokumentstudier og intervjuer. Det er gjennomført 2 - 10 intervjuer i hver case. I og med at hver av sektorene vi har undersøkt har sin særegne institusjonelle logikk, kan vi kun i begrenset grad trekke konklusjoner på tvers av sektorene.

Analysene våre viser at det finnes både likheter og forskjeller i de ulike sektorene når det gjelder praksis, motivasjon og interesse for vurdering av realkompetanse. I våre caser innenfor både grunnopplæring, fagskoleutdanning og høyere utdanning har vi funnet godt innarbeidede rutiner for innsamling av nødvendig informasjon og vurdering av realkompetanse i henhold til sentralt fastsatte krav og særegne krav knyttet til de ulike utdanningsprogrammene. I rapporten ser vi nærmere på disse prosessuelle rutinene, de ulike måtene arbeidet med realkompetansevurdering organiseres på og de ulike måtene data om realkompetanse registreres på. Innenfor både fagskoleutdanning og høyere utdanning undersøker vi hvordan realkompetansevurdering brukes både til opptak til- og fritak fra enkelte kurs eller programmer.

I arbeidslivet finnes det ikke noen standardrutiner for vurdering av realkompetanse, og begrepet er lite kjent. Ifølge arbeidsgiverorganisasjonene er de fleste arbeidsgivere klar over at de ansatte utvikler verdifull kompetanse på jobben, men

få er aktivt involvert i å dokumentere dette. Selv om erfaringsbasert kompetanse anerkjennes som verdifull er det liten interesse for å bruke tid på å matche erfaringsbasert læring opp mot utdanningskrav. Vi har funnet et eksempel på en bransje som arbeider aktivt med utvikling og testing av en ny metode for vurdering og dokumentasjon av kompetanse opparbeidet i jobben. Vi mener at denne metoden har et potensial for videreutvikling og muligens også overføringsverdi til andre bransjer.

Et klart funn er at arbeidet med vurdering av realkompetanse organiseres ulikt innenfor ulike deler av utdanningssystemet. Det er stor variasjon i både antall involverte instanser, utbytte for den som søker om slik vurdering, og tidsbruk for de som foretar vurderingen. Innenfor grunnopplæringen fant vi at det kunne være flere ulike faginstanser som er aktivt involvert i både veilednings- og vurderingsprosessen, mens innen høyere utdanning og fagskoleutdanning hadde enkeltpersoner ved opptaksadministrasjon eller fagpersoner i studiet en mer sentral rolle. Mens de fleste vurderingene innen videregående opplæring gjøres på VG1- og VG2-nivå, er det først og fremst opptak, ikke fritak, som er mest aktuelt innen høyere utdanning og fagskoleutdanning. Prosessen er gjerne tidkrevende. Særlig innen grunnopplæringen og fagskolen var høy tidsbruk knyttet til etablering av en god dialog med søkerne. Mange personer var involvert i prosessen til tross for få søkere, dette gjelder også i høyere utdanning, hvor en liten andel søkere fikk opptak basert på realkompetanse.

Mye tyder på at oppgavene knyttet til realkompetansevurdering er lavprioritert i forhold til andre oppgaver. Dette gjelder i høyere utdanning og blant rådgivningsinstanser slik som NAV. Vi fant et unntak i vår fagskolecase, der realkompetansevurdering var mer utbredt som del av opptaksgrunnlaget og derfor prioritert. Innen grunnopplæring har vi observert ett tilfelle der manglende tilgang til oppdaterte datasystemer resulterte i en situasjon hvor data ikke ble registrert i nasjonale databaser, men det er mulig at problemet er mer utbredt innenfor grunnopplæring. Det er også mye som tyder på at det er en del feil i registreringen av data i DBH-F, det vil si opptaksdata til fagskolene.

Når det gjelder metodebruk i realkompetansevurdering, har vi registrert at vurderingene hovedsakelig er basert på dokumentasjon, og at særlig fagskole- og høyere utdanningsinstitusjoner er åpne for nye former for dokumentasjon basert på digitale media. I arbeidslivet har man også vært nødt til å ta stilling til nye former for norsk og utenlandsk dokumentasjon i tillegg til å utvikle nye bransjenormer for dokumentasjon av realkompetanse. Mens det er vanlig å bruke dialogbasert samtale som metode i realkompetansevurderingen innenfor grunnopplæring, har vi ikke registrert at det er vanlig å innkalle kandidater til intervju i forbindelse med realkompetansevurdering innenfor fagskoleutdanning. Vi har også registrert at det er begrenset bruk av yrkesprøving som metode i realkompetansevurderingen

på videregående opplæringsnivå. Det kan være flere årsaker til dette, men språklige utfordringer hos kandidater og mangel på ressurser ble gjerne oppgitt som begrunnelse.

Tidligere studier har vist at ordningen med realkompetansevurdering er lite kjent. Ifølge våre caseinformanter er dette tilfellet blant potensielle søkere, rådgivningsinstanser, slik som NAV, og arbeidsgivere. Selv om vi har begrenset informasjon fra kandidater som har søkt opptak til fagskole- og høyere utdanning på bakgrunn av realkompetansevurdering, tyder tilgjengelige data på at de har begrenset forståelse av opptaksprosessen og krav til dokumentasjon, og liten bevissthet rundt hvorvidt de hadde fått opptak basert på realkompetanse. Ansatte ved utdanningsinstitusjoner mente at informasjonen om ordningen antakeligvis ikke når frem til alle potensielle søkere, og i noen tilfeller kan informasjonen også være feil, som i en av casene i høyere utdanning.

Ingen av informantene rapporterte at studenter som hadde fått opptak basert på realkompetanse, hadde problemer med å finne faglig innpass i det valgte utdanningsløpet i etterkant.

Avslutningsvis kan vi si at det er vanlig å snakke om *ett* system for realkompetansevurdering, men i dette prosjektet har vi ikke klart å finne *en* typisk prosess, *en* typisk søker, *en* typisk vurderingsinstans eller *en* typisk form for dokumentasjon.

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og problemstillinger

Realkompetansevurdering var et av tiltakene som ble introdusert som følge av Kompetansereformen, St. meld. 42 (1997-1998), som hadde som mål å bidra til «kontinuerlig og systematisk kompetanseutvikling for å motvirke kunnskapskløften». Reformen ledet til en rekke endringer, som lovfestet rett til grunnskole- og videregående opplæring for voksne, til utdanningspermisjon og til dokumentasjon og vurdering av realkompetanse. Siden den gang har temaet vært behandlet i flere stortingsmeldinger med vekt på blant annet integrering av innvandrere, utnyttelse av kompetanse, mobilitet i arbeidsmarkedet. Det har også blitt iverksatt mange tiltak knyttet til dokumentasjon av realkompetanse og enkelte ordninger rettet særskilt mot innvandrere, som for eksempel yrkesprøving (Hagen og Svendsen 2002).

I tillegg til arbeidet med nasjonal kompetansepolitisk strategi har arbeidet med dokumentasjon og vurdering av realkompetanse fått ny aktualitet etter en ny *rekommandasjon fra EU* om verdsetting av ikke-formell og uformell læring som ble lansert i 2012, og som også har vært innlemmet i EØS-avtalen siden 2014. Rekommandasjonens intensjon er at alle land skal få på plass et system for realkompetansevurdering innen utgangen av 2018. Selv om Norge er blant de landene i Europa som har lang erfaring med realkompetansevurdering, har denne prosessen synliggjort behovet for oppdatert kunnskap om realkompetansevurdering i Norge.

Ikke minst har dokumentasjon og anerkjennelse av realkompetanse fått ny aktualitet på grunn av *økt migrasjon* – herunder både flyktninger, arbeidsinnvandring og andre former for innvandring. Den nasjonale strategien for kompetansepolitikk peker på utfordringer mange innvandrere møter med å få godkjent utdanning og kompetanse fra hjemlandet. For å sikre at innvandrere kan få tatt i bruk sin kompetanse raskt er det behov både for et godt fungerende system for realkompetansevurdering og effektive ordninger for godkjenning av formell utdanning. Realkompetansevurdering er dermed et virkemiddel for kompetansepolitikk med aktualitet for ulike brukergrupper og aktører på tvers av flere ulike sektorer.

Kompetanse Norge ønsker ny og oppdatert informasjon om bruk, hindringer og utbytte av dokumentasjon av kompetanse og realkompetansevurdering, herunder yrkesprøving. Realkompetanse er all kompetanse som er tilegnet gjennom formell, ikke-formell eller uformell læring. Det vil si alle kunnskaper og ferdigheter en person har tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte.

Formålet med dette oppdraget er å vurdere om eksisterende ordninger fungerer hensiktsmessig i forhold til intensjonen med realkompetansevurdering. Oppdraget skal videre gi kunnskap om og innsikt i bruk, hindringer og utbytte av realkompetansevurdering i grunnsopplæringen, i tertiær utdanning og i arbeidslivet. Oppdraget skal fremskaffe grunnlag for å videreutvikle systemet med realkompetansevurdering i Norge. Vårt prosjekt vil med bakgrunn i dette særlig fokusere på kunnskap som kan bidra til å videreutvikle det nasjonale systemet for dokumentasjon og vurdering av realkompetanse når det gjelder:

- Å bidra til at innvandrere kommer raskere i jobb
- Å bidra til omstilling
- Redusere hindringer som bidrar til at systemet underutnyttes

Oppdragsgiveren ønsket at casene skulle omfatte alle nivåene i utdanningssystemet: grunnskole, videregående skole, fagskole og høyskole og universitet, og inkludere aktører som har en rolle i vurderingsprosessen – herunder «tilbydere», inkludert ansvarlig forvaltningsinstans, administrativ instans og vurderende instans, og den som er blitt realkompetansevurdert – herunder «brukere». Samlet sett skal casestudiene gi innsikt i hvordan realkompetansevurdering gjennomføres på de ulike utdanningsnivåene. Følgende caser er inkludert i denne rapporten:

- 1 case om realkompetansevurdering for innvandrere på grunnskole og videregående nivå. Grunnlaget for caseutvalg er kommuner som bosetter mange flyktninger
- 2 caser på videregående opplæringsnivå: casen bør inkludere ulike opplæringsregioner
- 2 caser fra høyere utdanning, hvor det forventes at casene begrenses til vurdering av fritak fra deler av utdanningen
- 1 case fra fagskoleutdanning
- 1 case fra arbeidsliv

Formålet med casene er å fremskaffe detaljert kunnskap om realkompetansevurderingsprosessen. Temaer som ønskes belyst på tvers av sektorer, dekker ulike aspekter ved realkompetansevurderingsprosessene. Erfaringer hos både tilbydere og brukere er vektlagt.

Organisering av rapporten

I tillegg til denne introduksjon beskriver vi vår metode for utvalg og gjennomføring av casestudiene. Vi har valgt å presentere casene hver for seg i syv kapitler. Det ble utviklet en overordnet mal for casene, som inkluderer en beskrivelse av prosessen for realkompetansevurdering og en analyse av styrker og svakheter. Ut over dette har vi valgt å fremheve viktige funn, og casebeskrivelsene blir dermed ikke helt like. Til slutt har vi en diskusjon av våre hovedfunn. For mer informasjon om realkompetansevurdering, se også NIFU-rapport 2018:10 *Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv*.

1.2 Metodisk tilnærming

Prosjektet er en multippel-case-studie gjennomført i ulike sektorer. Gitt at det er betydelige forskjeller mellom disse sektorene, er casene ikke direkte sammenlignbare og varierer både i bredde og dybde. Formålet med caseutvalget har vært å få en dypere forståelse av og fange opp nyansene i hvordan realkompetansevurdering brukes i det norske utdanningssystemet og i arbeidslivet. Caseutvalget siktet ikke mot «best practice». Det må videre understrekes at caseutvalget bidrar med beskrivelser, eksempler og illustrasjoner på lokal praksis og bør ikke tolkes som representativt. Informasjon fra casestudiene bør dermed også ses i sammenheng med kunnskap utviklet i kartleggingsprosjektet ved bruk av andre metoder (NIFU-rapport 2018:10), som for eksempel litteraturgjennomgang, survey og gjennomgang av tilgjengelig statistikk.

Valg av case

Case innvandrere (integreert grunnskole og videregående). Valg av case ble foretatt under hensyn til hvilke fylkeskommuner som bosetter det største antallet innvandrere. Det ble lagt til grunn at det er disse fylkeskommunene som har opparbeidet seg mest kompetanse i å gjennomføre realkompetansevurdering for innpass i grunnopplæringen, og at vi dermed kunne få et rikt datamateriale.

Case videregående nivå (2 caser) Når det gjelder videregående opplæring, har vi tatt hensyn til både geografisk spredning og variasjon med hensyn til arbeidsmarkedet, andel innvandrere og fylkeskommunal organisering av voksenopplæringen.

Case fagskole (1 case) Vi forsøkte å finne en case i en fagskole hvor mange har fått opptak basert på realkompetanse over lengre tid. På denne måten har det vært mulig å undersøke prosessene for vurdering av realkompetanse i forbindelse med opptak og fritak og få refleksjoner fra ansatte med lang erfaring.

Case høyere utdanning (2 caser) Casene på høyere utdanningsnivå var avgrenset til spesifikke fagfelt eller emner. Vi har prøvd å finne et eksempel som har høye søkertall, og et eksempel på et tverrfaglig praksisrelevant emne som tilbys i flere studieprogrammer.

Case arbeidsliv (1 case) Vi valgte en case innenfor en bransje som har tatt initiativ til felles aktiviteter for å dokumentere kompetanse. Vår case er i stor grad basert på erfaringer gjort innenfor varehandel i regi av Virke. I tillegg til det har vi også intervjuet representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner for å innhente deres erfaringer og refleksjoner på realkompetansevurdering.

For hver case ble det innhentet offentlig tilgjengelig informasjon og dokumentasjon fra relevante nettsider. Denne informasjonen ble også vurdert i lys av analysene av statistikk og andre data gjennomført i kartleggingsprosjektet (NIFU-rapport 2018:10).

Oppdragsgiveren har vært rådgivende instans i utviklingen av kriterier for valg av case.

Datainnhenting

For hver av casene ble det gjennomført intervjuer med følgende aktører som enten direkte eller indirekte deltar i veilednings- og vurderingsprosessen:

Tabell 1.1 Oversikt over intervjuer og informanter

	Individuelle intervjuer	Fokusgruppe-intervjuer	Antall intervjuer / informanter
CASE 1 Videregående nivå	4 intervjuer	2 intervjuer med henholdsvis 5 og 3 informanter	6 intervjuer 12 informanter
CASE 2 Videregående nivå	4 intervjuer		4 intervjuer 4 informanter
CASE 3 Innvandrere	3 intervjuer	3 intervjuer med henholdsvis 2, 3 og 7 informanter	6 intervjuer 15 informanter
CASE 4 Fagskoler	3 intervjuer	1 intervju med 3 informanter	4 intervjuer 7 informanter
CASE 5 Høyere utdanning	2 intervjuer	2 intervjuer med 2 informanter	4 intervjuer 6 informanter
CASE 6 Høyere utdanning	8 intervjuer + 2 kortere samtaler	1 intervjuer med 2 informanter	11 intervjuer 12 informanter
CASE 7 Arbeidslivet	5 intervjuer	Observasjon på en workshop	5 intervjuer 5 informanter

Intervjuene var semi-strukturerte. Dette innebar at samtidig som vi benyttet oss av en intervjuguide, ga vi informantene anledning til å beskrive prosesser, diskutere kvalitet og reflektere rundt deres opplevelser og lokale erfaringer med bruk, utbytte og hindringer i RKV. Det ble gjort lydopptak av samtlige intervjuer. Vi har i tillegg notater fra hvert intervju.

Alle casene inkluderer beskrivelser av prosessen rundt RKV og legger vekt på dens bruk, hindringer og utbytte. Som et overordnet analytisk prinsipp har vi i hver case lagt til grunn å få frem et rikt, flerstemmig og nyansert bilde av hver sektor som en særegen case. Caseinformantenes varierende vektlegging av ulike temaer var i det henseende svært viktig. Grunnet praktiske begrensninger i å anskaffe relevante informanter, og i tråd med forskningsmessige forpliktelser om informert samtykke, varierer antall informanter og dermed også datamengden i hver case. På grunn av dette og casenes og sektorens særegenheter, er casebeskrivelsene presentert på ulike måter.

Forskningsetiske hensyn

Prosjektet ble meldt til NSD, og vi fulgte deres retningslinjer for informert samtykke og oppbevaring av data. Vi har anonymisert personidentifiserbare opplysninger knyttet direkte til informanter. Vi har også bestrebet oss på å anonymisere andre overordnede caseopplysninger som hadde gjort det mulig å identifisere og/eller knytte enkeltpersoner til datamaterialet vårt. Innenfor høyere utdanning kan casene allikevel bli indirekte identifiserbare på grunn av fagspesifikke aspekter ved studieprogrammet/emnet, vi har informert våre informanter om dette.

Sentrale informanter har også lest caseutkastet og hatt mulighet til å bidra med faktasjekk.

2 Videregående opplæring case A

2.1 Bakgrunn

Denne casen er basert på datainnsamling i en fylkeskommune med i underkant av 300 000 innbyggere bosatt i omtrent førti kommuner. Denne fylkeskommunen har en særegen geografi med lange distanser mellom ulike tettsteder, noe som setter sitt preg på både måten voksenopplæringen er organisert på, hvordan realkompetansevurdering (RKV) gjennomføres, hvilke metoder som brukes, og på samarbeidsmåtene mellom relevante aktører.

Vi har gjennomført både individuelle og gruppeintervjuer via Skype med følgende fem aktørgrupper: 1) én representant for den fylkeskommunale forvaltningsinstansen, omtalt heretter som den fylkeskommunale representanten; 2) ansatte ved tre ulike karrieresentre, heretter også referert til som «karriereveiledere»; 3) fem fagpersoner som foretar RKV, heretter omtalt som «fagkonsulent/er»; 4) én representant for NAV og 5) to personer som er blitt realkompetansevurdert, heretter omtalt som «søkere» eller «kandidater». Både 1), 2) og 3) vil i felleskap omtales som «faginstanser», der dette er hensiktsmessig.

Ifølge den fylkeskommunale representanten har denne fylkeskommunen hatt stor aktivitet innen RKV de siste årene og særlig før 2014. Etter dette har aktiviteten gått noe ned. Det er først og fremst helse- og oppvekstfag og barne- og ungdomsarbeid som utgjør de største fagretningene der RKV foretas. Blant søkere om RKV er det en overvekt av kvinner. De siste årene har fylkeskommunen sett en betydelig økning i antall innvandrere i søkermassen, noe som har bidratt til endrede behov knyttet til RKV i denne fylkeskommunen.

2.2 Prosess

2.2.1 Gjennomføring av RKV

I denne fylkeskommunen er RKV en oppgave fordelt på ulike aktørledd. Den første veiledende fasen gjennomføres av karriereveiledere ved en av flere karrieresentre, som ligger nokså spredt geografisk. I denne fasen foretar karriereveilederne gjerne flere samtaler med en potensiell søker enten via telefon og/eller Skype eller ved personlig fremmøte.

I den første innledende samtalen gis det en generell karriereveiledning der RKV gjerne inngår som et ledd. I denne fasen samles all informasjon og dokumentasjon fra kandidaten, og det kvalitetssikres i fellesskap gjennom en påfølgende samtale. Der karriereveilederen vurderer at det er grunnlag for RKV, fyller kandidaten ut et egenvurderingsskjema, som bygger på læringsmål forankret i læreplanene for de aktuelle fagene. Selve RKV-en bestilles etter dette hos en relevant fagkonsulent.

Fagkonsulenten henter bestillingen via en digital plattform som brukes i fylkeskommunen til dette formålet, og vurderer søknaden i sin helhet opp mot mål i de aktuelle læringsplanene. Kandidater kontaktes i denne fasen, slik at man i fellesskap kan gjennomgå søknaden, inkludert egenvurderingsskjemaet og CV-en, og vurdere samsvaret mellom disse og den fremlagte dokumentasjonen. Ifølge fagkonsulenter er særlig utarbeidelse og gjennomgang av egenvurderingsskjemaet viktig for at kandidaten skal få en forståelse av RKV og for at fagkonsulenten skal kunne danne seg et helhetlig bilde av søknaden.

Fagkonsulenten gjør sin skriftlige vurdering etter oppsett i malen for vedtaksbrevet. Denne igjen kvalitetssikres av et fagteam i fylkeskommunen bestående av to spesialister sammen med den fylkeskommunale faglederen som har det formelle, overordnede ansvaret for de øvrige leddene. Vedtaket med godkjente fag registreres i VIGO.

Andre instanser som i varierende grad involveres i prosessen, er både NAV og voksenopplæringen. Arbeidsgivere kan også involveres, først og fremst der yrkesprøving som metode benyttes.

2.2.2 Utbytte

Flere av våre informanter har påpekt at de nasjonale retningslinjene har ført til større bruk av vurderinger gjort opp mot VG3-nivå, selv om godkjenning på VG1- og VG2-nivå fortsetter å være mest vanlig i deres praksis. Mer dialogbaserte vurderinger var også en konsekvens av dette som ifølge våre informanter har bidratt til at man lettere får frem den tause kunnskapen kandidaten besitter, noe som også

fører til en mer rettmessig vurdering og dermed større utbytte. Det ble i den sammenheng understreket at man gjennom hele prosessen vektlegger kortest mulig vei til RKV og til videre opplæring og karriere, dog med faglig argumentasjon til grunn.

En utfordring som ble tatt opp særskilt av våre informanter, var forskjeller mellom vurderinger gjort innenfor henholdsvis yrkesfag og studieforberedende fag. Dette særlig med tanke på den usikre statusen og verdien RKV innenfor studieforberedende fag har når det gjelder opptak til videre studier, gitt at RKV ikke er karakterbasert. Dette reiser i seg selv viktige spørsmål rundt utbyttet av RKV i videre karriereløp. Det ble sånn sett etterspurt at man i større grad bør legge til rette for bedre synergier mellom ulike deler av utdanningssystemet, særlig voksenopplæringen på videregående opplæringsnivå og høyere utdanning.

2.2.3 Tidsbruk

Ifølge våre informanter varierer tidsbruken i forbindelse med gjennomføring av RKV noe, alt etter sakens kompleksitet og fagsammensetningen. Dersom saken er kompleks, må det knyttes flere fagkonsulenter til saken, noe som igjen fører til økt tidsbruk. Det ble også påpekt av flere at bruk av telefon eller Skype, grunnet geografisk særegenhet i denne fylkeskommunen, gjør kommunikasjonen med både søkere og på tvers av aktørledd noe mer tidskrevende. Fagkonsulenter har uttalt at dialogen med kandidaten som ikke kan møte personlig, innebærer både administrativ tålmodighet og fleksibilitet. Å forutse slike utfordringer og ha gode praktiske rutiner rundt dette var ifølge informantene veien å gå for å effektivisere tidsbruken.

2.2.4 Dokumentasjon

Et av temaene som enkelte av våre informanter tok opp i forbindelse med problematikken rundt dokumentasjonen i RKV, var innføring av nasjonale retningslinjer som blant annet angir dokumentasjonskrav som skal stilles i prosessen. Det ble gitt uttrykk for at krav til forsvarlig dokumentasjonsgrunnlag førte til økt saksbehandlingstid. Samtidig var retningslinjene ansett som avgjørende for høyere kvalitet på RKV gjennom en mer lik praktisering innad i fylkeskommunen og ut fra observasjoner hos enkelte av våre informanter, også på tvers av fylker. Det ble understreket at disse kravene følges nøye, også når det gjelder rett kopi av vitnemål og vitnemåloversettelser gjennom autoriserte oversettere.

Flere har ellers gitt uttrykk for at dokumentasjonen som fremlegges, ofte er av ymse kvalitet. Særlig når det gjelder arbeidsattester fra arbeidslivet, var kvalitetsforskjellene store, og dette var en utfordring. Det var likevel også enighet blant

våre informanter om at de største utfordringene med dokumentasjon ser man hos søkere med innvandrerbakgrunn. Faginstanser understreket at dette ikke bare gjaldt medbrakt dokumentasjon, men først og fremst manglende dokumentasjon, særlig på kompetanse tilsvarende norske fellesfag. Selv når dokumentasjonen foreligger, opplever faginstansene vurderingen av hvorvidt kompetansen er likeverdig med norske fagkrav, som svært vanskelig, ikke minst grunnet kulturforskjeller. I den forbindelse har flere informanter også reflektert rundt yrkesprøving, jamfør omtale nedenfor.

Søkere vi har intervjuet fremhevet at de fikk god veiledning rundt dokumentasjonen som ble påkrevd som forsvarlig grunnlag i RKV, og at de dermed ikke hadde opplevd problemer knyttet til dette i selve vurderingsprosessen. Dette kan igjen sees i sammenheng med både deres tidligere erfaring fra norsk arbeidsliv og dermed kjennskap til systemet som sådant, samt motivasjonen for og den målrettede innsatsen de har gjort med å oppsøke og planlegge nye karrieremuligheter for seg selv. Selv om denne observasjonen kun er basert på to enkelttilfeller, kan det tenkes at dette kan være en av forutsetningene fra søkers side for å forstå hva som kreves og forventes i en slik prosess.

2.2.5 Metodiske refleksjoner rundt vurdering av søkere med innvandrerbakgrunn

Dersom dokumentasjonen er ufullstendig eller manglende, noe som gjelder særlig søkere med innvandrerbakgrunn, benyttes yrkesprøving som metode.

Både karriereveiledere, fagkonsulenter og den fylkeskommunale faglederen hadde flere refleksjoner rundt bruken av denne metoden. Det var særlig tre forhold som ble fremhevet: 1) økonomiske ressurser, 2) praktiske forhold gitt den særegne geografien i fylkeskommunen og 3) språkkunnskaper hos den aktuelle søkeren.

Mens økonomi og praktisk gjennomføring gjerne ble sett under ett, for eksempel grunnet arbeid med å oppsøke og gjennomføre yrkesprøving hos relevante arbeidsgivere i fylkeskommunen på den ene siden og tilknyttede reisekostnader på den andre siden, var språket et særskilt tema. Informantene våre har vurdert lav norskspråklig kompetanse som et stort hinder som gjerne fører til underbruk av metoden. Flere har således uttalt at arbeidspraksis av en viss varighet, gjerne seks måneder eller mer, før igangsettelsen av yrkesprøving kan gi viktige gevinster i form av både utvidet kjennskap til faguttrykk og muligheter for å skaffe til veie en arbeidsgiverattest. Ifølge informantene skaper dette igjen et bedre grunnlag for yrkesprøving.

Det ble likevel også gitt uttrykk for at krav om norsk- eller samiskspråklig kompetanse ved gjennomføring av RKV kan forsinke at søkere med innvandrerbakgrunn får vist og godkjent sin kompetanse. Nye brukergrupper, slik som innvandrere, tydeliggjør ifølge enkelte av våre informanter behovet for regelmessig fornyelse av rammene rundt ordningen på nasjonal basis.

2.3 Informasjon

Denne fylkeskommunen har en egen hjemmeside med kortfattet informasjon om RKV rettet mot søkere. Søkere blir også henvist til standardisert informasjon på www.vigo.no. Ifølge informantene våre markedsfører man ikke denne informasjonen via andre skriftlige kanaler eller trykte/virtuelle medier, først og fremst grunnet begrensede økonomiske ressurser øremerket slike formål.

Gitt at innvandrere er blitt en stadig voksende målgruppe for RKV i denne fylkeskommunen, var flere av våre informanter noe bekymret for hvorvidt informasjonen som formidles gjennom digitale kanaler, er tilpasset denne målgruppen. Det ble påpekt at denne muligens kan oppleves som noe komplisert, og at det ligger et forbedringspotensial her.

I tillegg til den skriftlige/digitale informasjonen er det først og fremst karrieresentre som har fått hovedansvar for å informere aktuelle søkere om ordningen som en del av den karriereveiledningen de yter. Dette innebærer gjerne en blanding av informasjon om både opplæringsmuligheter og muligheter for RKV. Det ble understreket at differensiert informasjon var nøkkelen, særlig med tanke på ulike veier til kvalifisering, slik som for eksempel praksiskandidatordning versus RKV.

Ut over karrieresentre er det også førstelinjeansatte hos NAV som distribuerer informasjon til sine brukere, men ifølge informasjonen vi har fått var det ikke systematisk i hvordan og hvorvidt NAV-ansatte får opplæring i å informere om RKV. Selv om det gjennomføres samlinger i og på tvers av flere nettverk i NAV, var det visst noe tilfeldig om RKV var satt opp som tema på disse. Det ble således påpekt at man antakeligvis er prisgitt kompetansen man støter på hos førstelinjeansatte i NAV, noe som ble ansett som uheldig.

Videre var det flere som ga uttrykk for bekymring rundt hvordan man både i denne fylkeskommunen og på nasjonal basis informerer om ordningen, særlig i tilfeller der potensielle søkergrupper som ikke har behov for opplæring, likevel kunne hatt nytte av RKV. Informantene våre anså bedre markedsføring av ordningen som selve nøkkelen til at budskapet spres bredt og også når dem som ikke nødvendigvis har vært innom karrieresentrene. Økt kjennskap til roller de ulike aktørene innehar i RKV, særlig karrieresentrene som det første leddet potensielle søkere møter i denne fylkeskommunen, ble nevnt særskilt.

Søkerne vi har snakket med, hadde noe ulik kjennskap til RKV fra før de selv ble vurdert. Den ene kjente ikke ordningen før vedkommende selv oppsøkte karrieresenteret, og var dermed ikke klar over at det fantes muligheter for å få opplæringsløpet avkortet gjennom RKV. Denne personen ga uttrykk for at RKV var en meget velkommen ordning som har vært en god hjelp på veien mot ønsket karrieremål. Den andre søkeren var godt kjent med ordningen fra før vedkommende oppsøkte karrieresenteret, dette først og fremst takket være bred erfaring fra arbeidslivet som ansatt i virksomheter der RKV hadde blitt brukt og verdsatt. Til tross for ulike utgangspunkt hos disse to søkerne, hadde de et viktig fellestrekk, nemlig det å være målrettet og proaktiv i sine karriere- og opplæringsønsker. Dette virket avgjørende for at de både oppsøkte riktig instans og nyttiggjorde seg informasjonen om RKV på en målrettet og effektiv måte.

Søkererfaringer viser også til en annen viktig dimensjon, nemlig kjennskap og tillit til ordningen blant arbeidsgivere og rollen disse potensielt kan spille i informasjonsspredning om RKV blant sine ansatte. Refleksjoner rundt dette blant våre informanter på veilednings- og vurderingssiden tyder likevel på at dette forekommer sjelden og at det først og fremst er behov for økt kjennskap om ordningen blant arbeidsgivere. Det ble blant annet foreslått at dette i større grad kunne formaliseres, for eksempel ved å angi RKV som mulig grunnlag for ansettelse. Flere har også etterspurt større grad av involvering av arbeidslivsorganisasjoner, ikke minst for å skape blest og anerkjennelse rundt RKV.

Det ble i den forbindelse ytret ønske om en egen undersøkelse for å kartlegge kjennskap til ordningen i fylkeskommunen. Det ble imidlertid understreket at dersom dette og bedre informasjonsrutiner skulle bli en realitet, var det et klart behov for økonomiske insentiver øremerket dette formålet:

«Vårt dilemma er å balansere dette opp mot budsjetter.» (Fylkeskommunal representant)

2.4 Faglig kompetanse og samarbeid

Kvalitetssikring av kompetanse hos personer involvert i vurderings- og veiledningsprosessen, samt tilrettelegging for samarbeid om RKV, var av flere aktørgrupper ansett som to avgjørende forhold som påvirker kvaliteten av vedtakene som fattes.

Når det gjelder kompetansen, var det særlig to aspekter som pekte seg ut: 1) inngående kjennskap til systemet for videregående opplæring og voksenopplæring og 2) langvarig erfaringsbygging rundt RKV. Dette viste for øvrig både informasjonen om egen fagbakgrunn som de ulike aktørene hadde oppgitt, og analyse av informantenes svar på direkte spørsmål om ulike aspekter ved fagkompetansen om RKV.

Faginstanser har videre uttalt at til tross for at informasjonen om RKV er blitt mer systematisert de siste årene, innebærer RKV mye taus kunnskap som man ikke kan lese seg opp til. Dette ble betegnet som «learning by doing». Samtlige ga uttrykk for at informasjon- og kunnskapsoverføring om RKV med betydelig faglig overlapp og regelmessig dialog med erfarne kollegaer var avgjørende for innvielsen av nyansatte i RKV. Særlig for fagkonsulenter var gjerne yrkesbakgrunn som yrkesfaglærer og lang erfaring fra undervisningspraksis og dermed kjennskap til læreplaner og læringsmålene i de relevante fagene selve nøkkelen.

Kommunikasjon og faglig dialog underveis både med kolleger på egen arbeidsplass og på tvers av de ulike instanser, inkludert karrieresentre, opplæringsinstitusjoner eller fagpersoner som foretar RKV, var likeledes vurdert som svært viktig for en vellykket RKV-prosess. I den forbindelse ble for eksempel egne møter for samtlige karrieresentre annenhver uke nevnt særskilt. Videre er det i denne fylkeskommunen arrangert faglige fellessamlinger annethvert år, der RKV gjerne inngår som tema. På disse vektlegges felles forståelse av RKV, som innebærer for eksempel gjennomgang og dialog rundt retningslinjer som felles verktøy. Dette oppleves av samtlige som nyttig:

«Samtalene fikk frem den tause kunnskapen som mange har». (Faginstans)

Våre deltakere hadde også kjennskap til og erfaring med videreutdanningskurs i RKV ved OsloMet. Informantene som selv har deltatt, har vurdert dette tilbudet som nyttig.

Også vedlikehold av kunnskapen om RKV og egen vurderingskompetanse var av samtlige ansett som svært viktig: «Det er viktig å holde fagkompetansen varm». (Faginstans)

2.5 Styrker og svakheter

Bildet denne casen tegner er at man har oppnådd god forankring av RKV både på det administrative fylkeskommunale leddet, hos fagpersoner som utfører RKV, og karrieresentrene som første veiledende instans. Felles syn på viktigheten av dialogbasert samarbeid både internt og på tvers av disse tre aktørleddene er et utslag av dette og en klar styrke i denne fylkeskommunen. Casen viser også høyt refleksjonsnivå blant faginstanser rundt problematikken med både dokumentasjonsutfordringer, informasjonsspredning og kvalitetssikring av prosessene rundt RKV.

Forankring hos andre aktuelle aktører, særlig blant rådgivningsinstanser slik som NAV, fremsto som noe mer sporadisk. Det kan tenkes at bedre forankring hos disse aktørene kunne oppnås gjennom for eksempel mer systematisk intern opplæring rundt RKV hos disse rådgivningsinstansene. I den forbindelse kan også en tettere ekstern dialog og kommunikasjon mellom karrieresentre og øvrige rådgivningsinstanser muligens bidra til ønsket effekt.

Forankring av ordningen hos potensielle samarbeidspartnere i norsk arbeidsliv er en utfordring i denne fylkeskommunen. Selv om dette er et kjent problem også på nasjonal og internasjonal basis, slik også tidligere forskning viser (Berge, Betum, Jensen, Størset, & Sønnesyn, 2017; CEDEFOP, 2014; Vox, 2012), kan det tenkes at bedre informasjonsarbeid rettet mot lokale arbeidsgivere kan være en av nøklene på denne fronten. I tråd med tidligere forskning (Folkenborg, 2003) tyder også funn i denne casen på viktigheten av større samhandling og samordning mellom alle relevante aktørleddene.

Behov for økt kjennskap til ordningen og bedre informasjonsspredning gjelder også søkere som potensielt kunne ha nytte av ordningen uansett om de velger å benytte vurderingen som grunnlag for videre studier på VGS-nivå eller for å søke jobb. At dette ikke representerer et nytt behov bekrefter også tidligere forskning (Engesbak, Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2005; Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004). Som analysen vår viser, har søkere med et målrettet ønske om et karriereskifte muligens lettere for å finne frem til riktig instans og/eller informasjon. Det kan tenkes at det er en høyere terskel for å bli seg bevisst muligheter ordningen gir for de potensielle søkerne som ikke har like klare karriereplaner og/eller kjennskap til norsk arbeidsliv og utdanningssystem. Tilpasset og målrettet informasjon gjennom både digitale kanaler og rådgivingsinstanser, gjerne på flere språk og på en lettlest måte, kan bidra til å løse noe av dette.

Ut over dette ble det også avdekket behov for bedre systemer for å fange opp flere viktige aspekter ved RKV, men også rundt RKV som ledd i videre opplærings- og karriereløp. Dette gjelder blant annet hvorvidt RKV-kandidater som tar videre opplæring, fullfører, og i den forbindelse hvorvidt uttellingen man har fått gjennom RKV treffer. Slik informasjon ville gitt verdifull tilbakemelding på systemnivå, som kunne utnyttes i kompetansehevende arbeid blant fagpersoner og karriereveiledere. Ifølge våre informanter er slike forhold per i dag ikke systematisk kartlagt.

Behov for mer bruk av yrkesprøving særlig blant søkere med innvandrerbakgrunn er også tydelig til stede. Til tross for geografiske, økonomiske og språklige utfordringer som i den forbindelse ble trukket frem som hindre av våre informanter kan det tenkes at nytenkning rundt metoden på sikt kunne gi innsparinger for fylkeskommunen som sådan. Slik også tidligere rapporter påpeker (Hagen & Svensen, 2002; Hagen, Svensen, & Folkenborg, 2002) kan samarbeid mellom faginstanser og arbeidslivet tenkes å være en av nøklene her. Informasjonsarbeid mot lokale arbeidsgivere inngår i dette.

3 Videregående opplæring case B

3.1 Bakgrunn

Denne casen er basert på datainnsamling i en fylkeskommune med rundt 300 000 innbyggere bosatt i omtrent 20 kommuner av ulik størrelse. Mesteparten av befolkningen er konsentrert rundt en av de urbane sentrene i regionen, noe som gir utslag på den fylkeskommunale infrastrukturen. Voksenopplæring tilbys hovedsakelig gjennom flere opplærings- og utviklingsentre, heretter omtalt som opplæringsentre. Det er også flere karrieresentre i fylkeskommunen som har rådgivning rundt RKV i sitt mandat.

Vi har gjennomført individuelle intervjuer via Skype med følgende fire aktørgrupper: 1) én administrativt ansvarlig i fylkeskommunen, heretter omtalt som representant for fylkeskommunen; 2) én ansatt med koordinatoransvar ved et av de fylkeskommunale karrieresentrene, heretter omtalt som karrierekoordinator; 3) én leder med ansvar for fagpersoner som foretar RKV, heretter referert til som «fagleder». En fellesbetegnelse «faginstanser» vil også bli brukt om disse tre aktørleddene. I tillegg til disse ble én representant for NAV intervjuet.

Fylkeskommunen har de siste årene opplevd en sterk økning i antall innvandrere som har kommet for å bosette seg. Dette gjenspeiles ifølge informantene våre også i et økt antall RKV-søkere med innvandrerbakgrunn. RKV gjennomføres særlig innenfor helsefag, og det er først og fremst søkere med etnisk norsk bakgrunn som ifølge informantene er hovedmålgruppen for RKV i dette faget. Man ser også at de ulike fagenes popularitet er konjunkturavhengig.

3.2 Prosess

3.2.1 Gjennomføring av RKV

I denne fylkeskommunen er RKV en oppgave fordelt primært på tre ulike aktørledd og gjennomført i to trinn. Det første trinnet kan betegnes som veiledende, og

både karrieresentrene og opplæringsentrene kan inngå her, avhengig av hvilken instans kandidaten i utgangspunktet har oppsøkt.

I og med at karrieresentre har et bredere mandat, representerer RKV her kun en tjeneste som tilbys som en del av karriereveiledningsprosessen. Det er også kun i denne fasen at karrieresentrene deltar. Karrieresentrenes mål for den innledende veiledningsfasen rundt RKV er ifølge vår informant å skape trygghet hos søkeren, få frem et mest mulig presist bilde av kandidatens kompetanseprofil og synliggjøre karrieremuligheter. Deretter er målet å samle all relevant informasjon og sammen med kandidaten vurdere denne opp mot kandidatens egne karrieremål. Dette foregår gjerne gjennom to etterfølgende samtaler med vedkommende. Dersom disse veiledende samtalene viser at det kan foreligge grunnlag for RKV, blir kandidaten sendt videre i systemet til et opplæringscenter.

Opplæringsentrene har ifølge våre informanter både en veilednings- og bestillingsfunksjon i prosessen rundt RKV samt ansvar for tilrettelegging av opplæringen i etterkant av RKV. Veiledningsfunksjonen har som mål både å vurdere om man har voksenrett, informere om RKV og samle inn relevant informasjon og dokumentasjon fra kandidaten. Også ved opplæringsentrene består prosessen gjerne av flere samtaler. Dersom RKV viser seg å være aktuelt, bestilles RKV. Å bestille RKV innebærer å hente inn relevante fagpersoner som kan gjennomføre vurderingen opp mot krav i den aktuelle lærerplanen. Dersom vurderingen er foretatt på VG1- eller VG2-nivå, er det typisk kun én fagperson som er involvert i vurderingen. Der man vurderer opp mot krav på VG3-nivå, kvalitetssikres vurderingen i samarbeid mellom to fagpersoner. Utfallet av vurderingen registreres i VIGO av dokumentenheten ved opplæringsentrene.

Andre aktører som i varierende grad involveres i prosessen, er rådgivningsinstanser som NAV eller flyktningrådgivere. Disse bidrar med å informere om RKV og henvise kandidaten til relevant instans. Arbeidsgivere kan også involveres, først og fremst der yrkesprøving som metode benyttes.

3.2.2 Utbytte

Ifølge våre informanter er det på et generelt grunnlag en overvekt av søkere som blir vurdert opp mot krav på VG1-, eventuelt VG2-nivå. I noen tilfeller kan også vurderingen opp mot VG3-nivå være aktuell, men dette forekommer nokså sjelden. Det var også fremhevet at muligheten for å godkjenne kun deler av et fag er en utfordring i vurderingspraksisen, særlig med tanke på å rigge opplæringen i etterkant.

Faginstansene har videre påpekt at vurderinger opp mot studieforberedende fag utgjør en større utfordring enn å vurdere opp mot yrkesfag, og at det ligger et forbedringspotensial her, særlig med tanke på at det råder usikkerhet blant både

fagpersoner og søkere om hvordan RVK som en ikke-karakterbasert vurdering blir ansett, dersom man søker om opptak til høyere utdanning. Det ble også ytret bekymring for at man muligens stiller svakere i konkurransen med personer som kan fremvise karakterbaserte studievitnemål.

Det ble videre stilt spørsmål rundt anerkjennelsen og tilliten til RKV også blant arbeidsgivere. Også her reiste man spørsmål rundt hvorvidt RKV faktisk ansees som likestilt med vurderinger som er gitt gjennom deltakelsen i opplæringen, og dermed hva det reelle utbyttet faktisk er. Ifølge NAV varierer det en del både hvorvidt arbeidsgivere er opplyst om RKV og om de verdsetter denne formen for kompetansevurdering.

3.2.3 Tidsbruk

Ifølge våre informanter vektlegges individuell veiledning og justering av tidsbruk etter behov. Man har særskilt fremhevet viktigheten av at søkeren føler seg ivare tatt, informert og motivert til å fortelle om sin bakgrunn, noe som kan være både tid- og ressurskrevende, men som ifølge informantene er vesentlig for den videre prosessen. Selve vurderingsprosessen foregår typisk gjennom én eller flere samtaler på én til to timer, selv om dette også kan variere fra fag til fag. Det ble understreket at lang erfaring med RKV gir et fortrinn med tanke på tidsbruk: «Det går fort å danne seg et bilde av kandidaten» (Faginstans)

Flere informanter har også kommentert økt tidsbruk i forbindelse med innføring av top-down- regelen, der man i utgangspunktet skal vurdere opp mot høyeste nivå (VG3) for så å vurdere nedover til laveste nivå (VG1), noe som krever involvering av flere fagpersoner og dermed er mer krevende tidsmessig.

3.2.4 Dokumentasjon

Kvaliteten på dokumentasjonen søkere fremlegger varierer en del, ifølge våre informanter. Det ble for eksempel uttalt at dette blant annet har sammenheng med størrelsen på bedriften man har jobbet for: Større bedrifter er erfaringsmessig mer profesjonelle i måten de skriver sluttattester på enn små bedrifter. Det hender at kompetansebevis og arbeidsattester som fremlegges, er ordknappe og ikke gir et godt nok bilde av kandidatens opparbeidede kompetanse. I slike tilfeller må fremlagt dokumentasjon suppleres med kandidatenes muntlige beskrivelser.

Hovedtemaet hos samtlige har likevel vært problematikken rundt dokumentasjon hos søkere med innvandrerbakgrunn, som av flere ble beskrevet som en hovedutfordring: «Alt blir da et definisjonsspørsmål – hva er «å jobbe masse i hjemlandet»?» (Faginstans).

3.2.5 Metodiske refleksjoner rundt vurdering av søkere med innvandrerbakgrunn

Dersom man ser at søkeren har ufullstendig eller manglende dokumentasjon, noe som først og fremst gjelder søkere med innvandrerbakgrunn, har man i noen tilfeller benyttet yrkesprøving som metode.

Det var imidlertid enighet blant de tre sentrale aktørleddene i veilednings- og vurderingsarbeidet at denne metoden ikke er særlig mye brukt, grunnet først og fremst to forhold: 1) økonomiske ressurser og 2) språklige utfordringer hos kandidater.

Når det gjelder økonomiske ressurser, har samtlige informanter involvert i veilednings- og vurderingsprosessen uttalt at metoden er ressurskrevende og/eller dyr. Det ble likevel understreket av blant annet faglederen at yrkesprøving også kan fungere besparende ut fra et helhetlig syn på ressursbruk og at det muligens ligger uutnyttede muligheter her.

Problematikken rundt norskspråklig kompetanse hos kandidater med innvandrerbakgrunn var blant hovedtemaene tatt opp av samtlige faginstanser. Dette var ansett som en kjerneutfordring både med tanke på selve vurderingsprosessen og med tanke på innplassering av kandidaten i opplæringsløpet. Særlig faglederen og karrierekoordinatoren har understreket at det er vesentlig for en vellykket RKV at kandidaten er i stand til å beskrive kompetansen sin på norsk. Det ble understreket at dersom kandidaten vurderes å ligge på et lavt norskspråklig nivå, er anbefalingen ofte mer norskopplæring fremfor yrkesprøving. Dette særlig med tanke på at kjennskap til faguttrykk kan være en viss indikasjon på kjennskap til faget. En annen observasjon gjort av en av våre informanter i tilknytning til dette var at i tilfeller der kandidater med innvandrerbakgrunn er uten dokumentasjon, kan man ut fra hastigheten i språklæringsprosessen gjerne se hvor mye skolegang vedkommende har, særlig når det gjelder kjennskap til og aktiv anvendelse av læringsstrategier i språklæringen sin. Ut fra et slikt syn fungerer den første norskopplæringen i seg selv som en praktisk prøving i studiekompetanse.

En av våre informanter har videre uttalt at både yrkesprøving og RKV er underbrukt blant personer med innvandrerbakgrunn, fordi de selv ønsker å gå gjennom hele opplæringsløpet grunnet de norskspråklige gevinstene dette potensielt gir. Sånn sett var det ifølge vedkommende viktig å veie ulike hensyn mot hverandre, slik som integreringsaspektet ved og avkortning av deltakelsen i opplæringen. Det ble også uttalt at man anbefaler søkere med innvandrerbakgrunn å sikte mot å få arbeidserfaring ved en norsk arbeidsplass for så å bli vurdert innenfor praksiskandidatordningen fremfor yrkesprøving/RKV. Dette igjen med tanke på praktisk opparbeidelse av norskspråklig kompetanse nødvendig for selve yrkesutøvelsen:

«((det er viktig)) å komme inn i et arbeidsspråk for innvandrere» (Faginstans)

Dette understreker de sterke koblingene man i denne fylkeskommunen ser mellom språk og yrkesutøving, og kompleksiteten i RKV rettet mot søkere med innvandrerbakgrunn.

3.3 Informasjon

Denne fylkeskommunen gir informasjon om RKV primært på sin hjemmeside. Her presenteres ordningen på en kortfattet måte i forbindelse med informasjon om voksenopplæring og voksenrett. Ordningen omtales også på hjemmesidene til karrieresentrene og opplæringsentrene. Informasjonen gis ikke på andre språk.

Informasjonen gis ellers først og fremst av opplæringsentre eller karrieresentre som begge er ansvarlige for veiledningen rundt RKV, slik som beskrevet ovenfor. Disse bruker ulike kanaler for å markedsføre seg selv og sine aktiviteter. Eksempelvis benytter karrieresentrene både media, integreringsentre i regionen og yrkesmesser til slike formål. Informasjonen som distribueres her, er ikke nødvendigvis spisset mot RKV, men den kan inngå som en del av denne.

Det ble også opplyst at det i forbindelse med RKV ble igangsatt samarbeid mellom det administrative leddet i fylkeskommunen og NAV, men grunnet kapasitetsutfordringer ble samarbeidet lagt på is.

Flere av våre informanter har på et generelt grunnlag uttalt at RKV er lite kjent, men også misforstått. Ifølge en av våre informanter var mangel på kjennskap om RKV typisk for NAV-brukere. Vedkommende har likevel understreket at når informasjonen om RKV først gis, fungerer den ofte som motiverende for målgruppen. Derfor var det ifølge vår informant viktig med god kjennskap til og mer blest rundt RKV hos NAV-ansatte og i samfunnet for øvrig: «Mer om RKV bør komme ut! Til alle mennesker!» (Faginstans)

3.4 Faglig kompetanse og samarbeid

Samtlige av våre informanter understreket flere forhold som avgjørende for kvaliteten på RKV. Både lang erfaringsbasert vurderingskompetanse og inngående kjennskap til systemet for både voksenopplæring og/eller karriereveiledning ble vektlagt som selve grunnsteinen for gode RKV-prosesser. Egen undervisningserfaring var i tillegg ansett som en nøkkelkompetanse hos fagpersoner som en kilde til kjennskap til både fagkrav og vurderingskrav.

Videre var engasjement for mennesker ansett som et viktig kjennetegn ved aktører involvert både i veilednings- og vurderingsarbeidet, særlig med tanke på at søkere da lettere åpner seg opp i dialogen med faginstansen og viser hva de kan. En tilknyttet problemstilling var også ufarliggjøring av skolegang, noe mange voksne ifølge våre informanters erfaring sliter med, og som derfor ikke tar i bruk

voksenretten og retten til RKV. Evnen til å se på kompetanse opparbeidet gjennom praktisk erfaring i et bredt perspektiv og forstå hvordan man kan vurdere denne opp mot utdanningskrav var også kommentert særskilt.

Nasjonale retningslinjer var nevnt som et kvalitetssikringsverktøy brukt i denne fylkeskommunen parallelt med lokale erfaringsbaserte rutiner. En av våre informanter har likevel uttalt at til tross for at de nasjonale retningslinjene representerer et nyttig verktøy, har disse først og fremst bekreftet at man i RKV-arbeidet er på riktig spor og at arbeidsmåten og rutinene man allerede hadde på plass før disse ble innført, ikke er blitt vesentlig endret.

Tilbud om riktig opplæring og samarbeid på tvers av faginstanser var viktig for fylkeskommunen ifølge en av faginstansene. Det ble således uttalt at tiltakskjeden «kartlegging – vurdering – opplæring» var selve nøkkelen til å sikre gode prosesser rundt RKV og å få et hensiktsmessig grunnlag for en god karriereanbefaling og/eller opplæringsinnplassering for søkere. Likevel opplevde flere faginstanser at opplæringen var lite organisert på fylkesnivå, og mer felles opplæring var derfor etterspurt. Det var likevel også påpekt at dette kunne være utfordrende, om ikke lite realistisk, å få til, særlig med tanke på at ikke alle fagpersoner nødvendigvis opplever samme behov for opplæring, gitt fagvariasjoner i hyppigheten av bruk av RKV. Å samle fagpersoner på tvers var dermed også sett på som et spørsmål for den enkelte om å balansere tids- og ressursbruk mot den reelle verdien av opplæringstiltak. Når det gjelder fylkeseksterne kompetansehevende tiltak for fagpersoner, var deltakelse på kurs i regi av sentrale myndigheter nevnt særskilt.

Ut over dette var det også ytret et ønske fra et av aktørleddene om at både rådgivnings- og veiledningsinstansene, inkludert NAV og karrieresentrene, bør ha større innsikt i RKV. Representanter for disse aktørleddene vi har snakket med, har nyansert dette ytterligere. Mens NAV-representanten for eksempel opplevde sin egen kjennskap til RKV som god, understreket vedkommende at det i NAV-systemet lå et potensial for mer systematikk rundt opplæring i RKV. Blant de konkrete forbedringsforslagene som ble fremmet, var både skriftlige rutiner rundt RKV i opplæringen av nytilsatte, kurs om karriereveiledning og RKV som en mer integrert del av kompetansehevingen internt, samt eksterne seminarer om RKV. Karrierekoordinatoren vurderte også sin egen kompetanse som god. Samlet tyder disse uttalelsene på at det antakeligvis er større variasjoner i opplevd behov for kompetanseheving innen RKV blant ansatte i rådgivnings- og veiledningstjenester i denne fylkeskommunen.

Både karrierekoordinatoren og NAV-representanten har ellers vurdert deres samarbeid rundt RKV og andre aspekter rundt karriereveiledning som tett og godt. Karrierekoordinatoren har også nevnt samarbeid med andre instanser, slik som integreringssentrene, samt etablerte nettverk mot næringslivet som viktige med tanke på deres portefølje, inkludert RKV.

I forbindelse med kvalitetsaspekter ved vurderingsarbeidet ble det også etterspurt mer sentral styring på nasjonalt nivå og mer veiledning rundt innføring av nye regler, slik som top-down-vurderinger. Selv om dette i seg selv var ansett som en spennende metode i RKV, opplevde man at det var mangel på føringer i det konkrete arbeidet og at hver fylkeskommune dermed måtte finne sin egen måte å gjøre dette på. Dette ble vurdert som svært ressurskrevende og uheldig for kvalitetssikring av prosessen.

3.5 Styrker og svakheter

Det var flere temaer som sto i fokus i intervjuene våre, og som dermed også kastet lys over hvordan fylkeskommunen oppfattet seg selv som tilbyder av RKV.

Et av hovedtemaene var refleksjoner rundt faktorer som bidrar til god kvalitetssikring av prosesser rundt RKV. Som analysen vår viste, stilles det blant annet høye krav til både systemforståelse, fagkompetanse og personlige egenskaper hos veilednings- og vurderingsfaginstansene. Selv om dette i seg selv kan aneeses som en styrke i denne fylkeskommunen, kan det også potensielt tenkes at både tilgangen til egnede personer og innvielsen av nyansatte i jobben kan representere en utfordring. Informantene våre har bekreftet at det ligger mye mentorarbeid i dette, for eksempel ved at ledere eller ansatte med lang erfaring innenfor RKV bidrar i kvalitetssikringen av vurderingsprosessene som involverer nyansatte fagpersoner. For å sikre både reliabiliteten og validiteten i RKV er det vesentlig at man fortsetter å bygge opp og styrke gode prosesser rundt informasjons- og erfaringsdeling, samt kunnskapsoverføring innad i de ulike virksomhetene.

Det synes også å være behov for mer systematikk i arbeidet med RKV hos veiledningsinstanser og rådgivningsinstanser, spesielt NAV, slik at søkere ikke er prisgitt tilfeldigheter i hvorvidt førstelinjeansatte besitter kompetanse om RKV og rettleder søkeren videre i systemet. Større grad av samarbeid på tvers av de ulike faginstansene med vekt på informasjons- og erfaringsdeling kan bidra til kvalitetsløft i arbeidet med RKV.

I tråd med funn fra tidligere forskning (Engesbak, Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2005; Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004; OECD, 2008; Vox, 2012), er det også i denne fylkeskommunen behov for styrking av informasjonsarbeid mot potensielle brukere av RKV. Dette gjelder særskilt søkere med innvandrerbakgrunn. Selv om det gis informasjon om RKV på hjemmesidene til de ulike instansene, kan det tenkes at både innholdsforståelsen og navigeringen kan oppleves som noe krevende for personer med lav norskspråklig kompetanse. Det kan derfor tenkes at informasjon tilpasset denne målgruppens behov, for eksempel i et flerspråklig og lettest format, kan gi et positivt utslag her.

Med tanke på denne målgruppen kan også mer bruk av yrkesprøving som metode bidra til optimal ressursbruk og riktig innplassering i opplæringen, begge nevnt som prioritert på fylkeskommunalt nivå. Det kan tenkes at de tette koblingene våre informanter ser mellom norskspråklig kompetanse og yrkeskompetanse, og innarbeidede interne rutiner rundt håndtering av dette, vanskeliggjør nytenkning rundt mer utstrakt bruk av denne metoden. Det er for eksempel diskutabelt hvorvidt det er legitimt å anvende observasjoner rundt hastigheten og strategibruk i språklæring til generelle vurderinger om kandidatens studiekompetanse, jf. uttalelser til enkelte faginstanser omtalt ovenfor. Som påpekt gjennom tidligere forskning (Hagen & Svensen, 2002; Hagen, Svensen, & Folkenborg, 2002) er bra samhandling og samordning mellom ulike instanser, inkludert arbeidslivet, avgjørende her. Bedre kjennskap til og mer systematisk opplæring rundt RKV blant rådgivningsinstanser kan potensielt også bidra til dette.

4 Grunnopplæring - case innvandrere

4.1 Bakgrunn

Denne casen er basert på datainnsamling i en fylkeskommune med over 500 000 innbyggere, hvorav en betydelig andel har innvandrerbakgrunn. Voksenopplæringen i denne fylkeskommunen er organisert gjennom flere voksenopplærings-sentre som til sammen tilbyr et bredt spekter av opplæringsmuligheter, inkludert grunnskole og videregående opplæring, spesialundervisning på grunnskolenivå og opplæring i norsk og samfunnskunnskap for personer med innvandrerbakgrunn. Opplæringssettene har realkompetansevurdering på grunnopplæringsnivå som en del av sitt mandat. All innsøking og registrering til voksenopplæringen organiseres gjennom et felles servicesenter.

Vi har gjennomført både individuelle og gruppeintervjuer med følgende fem aktørgrupper: 1) to representanter for et voksenopplærings-senter med tilbud på grunnskolenivå¹ 2) en administrativ fagleder ved et voksenopplærings-senter med tilbud på videregående opplæringsnivå, heretter referert til kun som «fagleder»; 3) én ansatt ved servicesenteret, heretter referert til som «veiledingskonsulent»; 4) syv fagpersoner som enten selv foretar RKV eller koordinerer arbeidet med RKV, og er tilknyttet det samme voksenopplærings-senteret; samtlige er heretter referert til som «fagpersoner» 5) én representant for NAV og 6) tre personer som er blitt realkompetansevurdert, heretter referert til enten som «søkere» eller «kandidater». I tillegg har vi også deltatt på et nettverksseminar for fagpersoner som avholdes årlig i opplærings-senteret vi besøkte, og som samler fagpersoner på tvers av fag til erfaringsdeling og felles kunnskapsbygging. Både 1), 2), 3) og 4) vil i felleskap omtales som «faginstanser», der dette er hensiktsmessig.

Kandidatprofilen i forbindelse med RKV er ifølge våre informanter nokså sammensatt. Hovedvekten er søkere med innvandrerbakgrunn, som representerer et

¹ Vi gjør oppmerksom på at selv om RKV på grunnskole nivå er et kommunalt ansvar, vil vi av anonymitetshensyn og for enkelhets skyld likevel bruke betegnelsen «fylkeskommune» i vår videre omtale av casen.

stort etnisk og kompetansemangfold. RKV på videregående opplæringsnivå foretas først og fremst innenfor fagretninger helse og oppvekst, etterfulgt av service og samferdsel.

4.2 Prosess

4.2.1 Gjennomføring av RKV

I denne fylkeskommunen foregår RKV gjennom 4 faser der ulike aktører inngår. Disse er: 1) veiledning og avklaring, 2) kartlegging, 3) vurdering og verdsetting og 4) dokumentasjon.

Den første og andre fasen foregår først og fremst ved servicesenteret, som har i oppgave å sile ut kandidater gjennom å vurdere om det foreligger grunnlag for voksenrett og rett til RKV. Dette avklares gjennom individuelle samtaler med kandidaten ved personlig fremmøte og ved hjelp av dokumentasjonen som vedkommende fremlegger. Ifølge veiledningskonsulenten er det store variasjoner i kandidatenes karriere- og opplæringsønsker og deres forventninger. Når det gjelder kandidatenes opplæringsønsker, dominerer yrkesopplæring fremfor opplæring i studieforberedende fag. Det ble i den forbindelse påpekt at det gjerne er språkkrav og krav til grunnleggende ferdigheter, men også den praktiske tilretteleggingen av voksenopplæringen, særlig hensynet til familie- og arbeidsforpliktelser, som gjør at mange blir henholdsvis silt ut i denne fasen eller velger å ikke ta ut voksenretten og/eller retten til RKV. Dersom man ser at det kan foreligge grunnlag for RKV, bidrar servicesenteret med å fremme en skriftlig søknad, som tas imot av opplæringscenteret.

Den tredje fasen foregår også trinnvis. Det første trinnet innebærer gjerne én eller flere informasjonssamtaler med kandidaten der man i fellesskap vurderer kompetanseprofilen og kartlegger fagsammensetningen ut fra fremlagt dokumentasjon. Dette møtet gir fagpersonene først og fremst innsikt i kompetansenivået til kandidaten. I tillegg til den dialogbaserte vurderingen inngår også skrive-, regne- og andre skriftlige oppgaver i dette vurderingstrinnet. Etter dette gjør fagpersonen sin faglige vurdering opp mot fagkrav og mål fastsatt i læreplanen for det enkelte fag. I vanskelige og/eller komplekse vurderingssaker, slik som vurderinger på VG3-nivå, trekkes gjerne en annen fagperson inn, slik at prosessen og vurderingen kvalitetssikres.

Vedtaket som fattes av fagpersonen, går videre til fagledelsen i opplæringscenteret, som er ansvarlig for å utstede dokumentasjon. Dokumentasjonen består av tre faste elementer: 1) læreplanlogg med vurderingsrapport, 2) enkeltvedtak og 3) kompetansebevis. Registrering av gjennomførte realkompetansevurderinger gjøres gjennom et eget statistisk system, SATS.

Det er viktig å merke seg at opplæringscenteret også inngår i fasene 1 og 2, dersom kandidaten er en såkalt intern søker. NAV og andre rådgivende instanser inngår i varierende grad i prosessen med informasjonsspredning rundt RKV og henvisning til riktig instans.

4.2.2 Utbytte

Selv om det er mulig å få en realkompetansevurdering på grunnskolenivå, forekommer dette ifølge faginstanser svært sjelden. Dette skyldes først og fremst det faktum, at aktuelle søkere på dette nivået gjerne har lave norskkunnskaper og svake grunnleggende ferdigheter. Dette fører til at kandidater allerede i veiledningsfasen av RKV blir silt ut. Det ble også i den forbindelse understreket at RKV på grunnskolenivå gjerne innebærer andre utfordringer og hensyn enn på videregående nivå, men at metodikken ikke gjenspeiler dette. Faginstanser har derfor vurdert det som avgjørende at man utforsker aktivt hensikten med RKV på grunnskolenivå, særlig med tanke på ressursbruk, lønnsomhet og særskilte faglige behov. Handlingsrom og fleksibilitet var blant nøkkelordene som ble brukt. Også skillelinjer i økonomisk ansvarsdeling mellom kommuner og fylkeskommuner var ansett som et hinder for å kunne tilby gode og helhetlige opplæringsløp.

Når det gjelder vurderinger på videregående opplæringsnivå har faginstanser uttalt at de fleste vurderingene er gjort opp mot VG1- og VG2-nivå. Vurderinger opp mot VG3-nivå er i denne fylkeskommunen sjeldne. Siden man ikke tilbyr modulbasert opplæring, godkjennes kun hele fag.

Fagpersonene ga videre uttrykk for at kandidater både kan overvurdere og undervurdere sine evner, og at det sånn sett var særdeles viktig å ha en god dialog med kandidaten rundt prosessen, spesielt når det gjelder avklaring av mål og forventninger om utbytte av RKV. Det ble også nevnt at kandidater med innvandrerbakgrunn ofte ikke anser sin kompetanse fra utlandet som relevant eller nyttig i Norge, og at RKV sånn sett kan fungere som en vekker for disse søkerne.

Kandidatene vi har intervjuet har nyansert disse innsiktene noe. Mens samtlige vurderte RKV på videregående skoles nivå som en ordning som var både motiverende og bevisstgjørende med hensyn til egen kompetanse og som verdifull med tanke på avkortning av opplæringsløpet, var erfaringer fra grunnskolen ikke like positive. En av kandidatene opplevde det som en ulempe å ikke ha fått tilbud om RKV på dette nivået og vurderte skolegangen som mye repetisjon og dermed kjedelig og demotiverende. Vedkommende har uttalt at sterk evne til utholdenhet må til for at man i slike tilfeller ikke skal falle ut av opplæringsløpet. Det var likevel tydelig at det ikke var enighet blant søkerne vi har intervjuet rundt hvorvidt språklige og andre faglige krav, slik som krav til grunnleggende ferdigheter, er en reell

utfordring, og hvorvidt kandidatene selv treffer i sine egenvurderinger på denne fronten.

4.2.3 Tidsbruk

Dialogbaserte samtaler er ifølge våre informanter kjernen i både veilednings- og vurderingsarbeidet som gjøres i denne fylkeskommunen. Det ble vektlagt at den innledende samtalefasen var svært viktig, men også ofte tidkrevende, på grunn av behov for både oppvarming, ufarliggjøring av vurderingssituasjonen og kommunikasjonsutfordringer. Fagpersoner har uttalt at mye av tiden først og fremst går med til kandidatens beskrivelse av sin egen kompetanse. I og med at det i noen tilfeller benyttes skriftlige prøver, bidrar også dette til økt tidsbruk.

Selve vurderingsprosessen kan bestå av flere samtaltimer med kandidaten. Fagpersoner har uttalt at de typisk bruker mellom 2 og 10 timer per søknad, avhengig av søknadens kompleksitet men også av faglige hensyn.

En annen observasjon rundt tidsbruk var at siden RKV tilbys i et stort antall enkeltfag, kan både vurderings- og administrasjonsarbeidet være særdeles tid- og ressurskrevende, ikke minst grunnet utdaterte datasystemer.

Det var også enighet blant fagpersoner om at hensiktsmessig siling av kandidater i veiledningsfasen var avgjørende for tids- og ressursbruken ved opplærings-sentrene. At denne oppgaven kan oppleves som krevende, viser problematikken rundt gråsoner mellom språk- og yrkeskompetanse (se seksjon 4.2.5. nedenfor). En særskilt utfordring for servicesenteret som en veiledende instans var knyttet til ytre faktorer som ellers kan påvirke tidsbruken per kandidat og dermed kvaliteten på den individuelle veiledningen som kan ytes, slik som frist for opptak til voksenopplæringen. Dette gir følgelig økt pågang og stiller større ressursmessige krav.

4.2.4 Dokumentasjon

Ifølge en av faginstansene er en overordnet tilnærming til dokumentasjon ved opplærings-senteret at man først og fremst er opptatt av kompetansen søkeren innehar, uavhengig av hvor den kommer fra. Dette var ifølge vedkommende et viktig prinsipp som gjorde utslag særlig i vurderingssamtaler med personer som ikke kunne dokumentere sin kompetanse gjennom formelle attester og bevis. I tillegg til personer med innvandrerbakgrunn gjelder dette ifølge denne informanten også personer med etnisk norsk bakgrunn som av ulike grunner ikke har fullført opplæringen på sekundært nivå, og som muligens har stor skolevegring, lav tiltro til egen kompetanse eller lav bevissthet rundt hva slags kompetanse de besitter. Vedkommende understreket at det derfor var svært viktig at man i slike tilfeller bistår

i å synliggjøre hva søkeren kan gjennom trygghetsskapende og tillitsvekkende dialog.

Når det gjelder søkere med innvandrerbakgrunn, ser man ifølge faginstanser mye variasjon i hva slags dokumentasjon disse fremlegger. Innholdskvaliteten i dokumentasjonen var erfaringsmessig knyttet til opprinnelseslandet til vedkommende. Ufullstendig eller manglende dokumentasjon forekommer først og fremst hos søkere med flyktningbakgrunn. Selv om enkelte kandidater fremlegger dokumentasjon fra nettbasert opplæring, er denne gjerne ifølge informantene lite verdt, med mindre den er utstedt av en offentlig autorisert opplæringstilbyder. Dette ser man imidlertid sjelden.

Kandidater vi har snakket med hadde flere refleksjoner rundt temaet. Mens samtlige ga uttrykk for at de ikke opplevde problemer rundt dokumentasjon i RKV-prosessen, bemerket en av informantene at dokumentasjon som sådan ofte er høyt prioritert i Norge. Denne kandidatens opplevelse var at med et slikt dokumentasjonsfokus kan systemet motarbeide søkere og komplisere deres vei til ønsket karriere. Kandidaten etterlyste sterkere fokus på praktisk kompetanse og fremvisning av denne.

4.2.5 Metodiske refleksjoner rundt vurdering av søkere med innvandrerbakgrunn

Å anvende yrkesprøving som metode er et alternativ dersom dokumentasjonen søkeren fremlegger er ufullstendig eller manglende. Dette gjelder særlig søkere med innvandrerbakgrunn. Ifølge samtlige informanter er bruken av metoden likevel begrenset. Dette kan sees i sammenheng med flere faktorer.

For det første er yrkesprøving kun benyttet dersom vurderingen opp mot VG3-nivå er aktuell, og dette forekommer sjelden. Begrunnelsen for en slik rutine var, at det først og fremst er på dette nivået at den praktiske delen av yrkesfaglig kompetanse ligger mens yrkeskompetansen på VG1 og VG2-nivå er mer teoretisk og kan sånn sett vurderes via dialog med kandidaten. Videre har våre informanter uttalt at det råder mistillit til RKV blant arbeidsgiverne. I og med at yrkesprøving som metode krever samarbeid med arbeidslivet, gir mistillit til RKV også utslag på de praktiske mulighetene for å anvende metoden. Videre har man også kommentert motstridende signaler fra myndighetene angående bruk av yrkesprøving. Disse tre forholdene utgjør sånn sett de strukturelle hindringene for hyppigere bruk av metoden.

Ut over dette var fellesnevneren i diskusjonene som berørte dette temaet, problematikken rundt de tette båndene mellom yrkeskompetanse og språkkompetanse. På et overordnet nivå kretset diskusjonene først og fremst rundt fagvariasjoner med hensyn til språklige krav som ulike yrker og fag stiller. Arbeid innen

helse og omsorg var nevnt som eksempel på et nokså språklig krevende yrket, mens arbeid som kokk eller murer var nevnt som mindre språklig krevende yrker. Det var likevel tydelig at mange yrkesfag representerte gråsoner hvor det å entydig plassere disse på en skala over språkkrav var en kompleks, om ikke umulig, oppgave. På et overordnet nivå ble det likevel faglig enighet rundt flere forhold som det er viktig å ha for øye i den sammenheng: 1) kandidatens evne til å formidle kunnskapen og kompetansen sin, språklig og praktisk 2) fagpersoners evne til å utvise romslighet i den begynnende kartleggingsfasen og 3) fagpersonens fokus på å hjelpe kandidaten med å finne veien mot et best mulig tilpasset opplæringsløp og/eller en kortest mulig vei mot et aktivt arbeidsliv. Med tanke på det sistnevnte har fagpersoner likevel gitt uttrykk for ulike meninger om hvordan dette kunne oppnås. Mens noen mente at mer norskopplæring før praktisk prøving var riktig fremgangsmåte, var andre mer opptatt av å se på språk- og yrkesopplæring som parallelle løp som utfyller hverandre.

Diskusjonene viste tydelig kompleksiteten i og utfordringer ved vurderingsarbeidet rettet mot søkere med innvandrerbakgrunn og lav norskspråklig kompetanse, særlig når det gjelder anvendelsen av hensiktsmessig vurderingsmetode.

4.3 Informasjon

Skriftlig informasjon om RKV distribueres primært gjennom hjemmesidene til opplæringssettene. Informasjonen tilbys ikke på andre språk enn norsk. Søkere er også henvist til ytterligere informasjon om RKV via lenker til relevante aktører, slik som Kompetanse Norge eller standardisert informasjon på www.vigo.no.

Ifølge faginstansene er det begrenset kjennskap til ordningen blant personer som potensielt kunne hatt utbytte av den. Begrenset kjennskap og mistillit til ordningen blant arbeidsgivere var nevnt som en særskilt utfordring med ringvirkninger til den reelle utnyttelsen av RKV i jobbsøk, og, som allerede omtalt ovenfor, på den praktiske anvendelsen av metoder, som yrkesprøving.

Det var enighet blant flere aktørledd om at det var svært viktig å skape mer blest rundt ordningen, blant både søkere og arbeidsgivere, slik at dens bruk og bruksverdi øker. Voksenopplæringscenteret vektla eksempelvis synliggjøring av kvalitetssikringsprosessen rundt RKV og den praktiske verdien RKV kan representere for både kandidater og potensielle arbeidsgivere som et svært viktig ledd i arbeidet med å skape tillit til ordningen. Et konkret eksempel på dette var profilering av egne RKV-kandidater og den avgjørende rollen RKV har hatt på deres vei mot et ønsket karriereløp.

Ifølge flere informanter er det også svært begrenset kjennskap til RKV innenfor NAV-systemet i denne fylkeskommunen, samt liten systematikk i opplæring for NAV-ansatte i både RKV og systemet rundt voksenopplæring. Dette tyder på at

NAV-brukere som potensielt kan ha nytte av RKV, kan være prisgitt tilfeldigheter i tilgang til informasjon om RKV og rettleiing til riktig instans. Dette ga seg for eksempel utslag i at mange som kommer til servicesenteret, i utgangspunktet ikke er klare over mulighetene som ligger i RKV, slik som en potensiell avkortning av opplæringsløpet. Også kandidater vi har snakket med, ga uttrykk for at man først og fremst får informasjon om RKV gjennom uformelle nettverk, for eksempel venner og bekjente som har vært gjennom RKV selv.

4.4 Faglig kompetanse og samarbeid

Flere av våre informanter vektla at kompetansen hos fagpersoner er av avgjørende betydning for en god prosess rundt RKV. Særlig lang undervisningserfaring i faget inkludert god erfaring med å vurdere elevers kompetanse og kunnskap var fremhevet som selve nøkkelen i arbeidet med RKV. Det ble også understreket at man gjerne blir noe distansert fra faget gjennom ren undervisningspraksis og at det sånn sett er viktig å supplere teoretisk fagkunnskap med praktisk oppdatering for å oppnå en god balanse mellom teoretisk og praksisnær vurdering.

En særegen kvalitetssikringsmekanisme i vurderingene, fremhevet av faginstanser ved opplæringscenteret, er tilbud om en oppfølgingssamtale med kandidaten etter at vedkommende har påbegynt sitt opplæringsløp: Dersom vedkommende opplever at hun/han sliter, tolkes dette gjerne som et signal om at man muligens har overvurdert kandidaten, og omvendt. Slik informasjon ble sett på som en viktig tilbakemelding til fagpersoner, som bidro til bevisstgjøring og refleksjon rundt egen vurderingspraksis. Det ble likevel også uttrykt behov for bedre statistiske systemer på et overordnet nivå som kunne gi en systematisk innsikt i spørsmålet om hvorvidt de faglige vurderingene treffer.

Når det gjelder kvalitetssikring av vurderingsprosesser rundt RKV, er det viktig å merke seg at opplæringscenteret har utarbeidet interne skriftlige rutiner som angir ansvarsfordeling og saksbehandlingsrutiner før og under den veiledende informasjonssamtalen med kandidaten, samt etter ferdig realkompetansevurdering. Ifølge enkelte av våre informanter er det likevel mange uskrevene regler og mye taus kunnskap rundt RKV, først og fremst grunnet et komplisert system med mange unntak. God erfaring og kunnskapsdeling var derfor vektlagt.

Blant andre mekanismer for å sikre vurderingskvalitet ved opplæringscenteret var organisering av regelmessige faglige nettverk for fagpersoner. Dette gav ifølge informantene anledning til å reflektere over faglige utfordringer på tvers av fag og var sånn sett viktig i egen kompetanseheving. Videre var også etterutdanning i regi av OsloMet nevnt særskilt. Samtlige deltakere har imidlertid vurdert denne som lite givende. Særlig oppfølging av og tilbakemelding på praktiske oppgaver var meldt inn som et savn i dette tilbudet.

Kvalitetssikring på tvers av aktørledd ga seg først og fremst utslag i samarbeidet mellom servicesenteret og opplæringscenteret. Geografisk avstand mellom disse enhetene var likevel opplevd av enkelte informanter som uheldig, særlig med tanke på samhandling rundt informasjon som gis til kandidater og den første silingsprosessen.

Ut over dette var det ikke meldt om systematisk samarbeid med andre instanser. Tettere samarbeid mellom faginstanser og rådgivningsinstanser, slik som NAV, var imidlertid etterspurt av flere. Ut over dette ble det også påpekt at det pågår erfarings- og kompetanseutveksling på tvers av fylkeskommunale grenser, primært gjennom andre fylkeskommuners besøk hos opplæringscenteret. Dette bidrar ifølge en av informantene blant annet til at man også lokalt har kvaliteten for øye ved å tenke systematisk gjennom eget system før slike besøk tas imot.

Bedre samordning på tvers av nivåer, inkludert både statlige, fylkeskommunale og kommunale instanser involvert i realkompetansevurdering, opplæringscenter, servicesenteret, NAV og arbeidslivet var etterspurt av flere.

4.5 Styrker og svakheter

En klar styrke i denne fylkeskommunen er en god forankring av arbeidet ved opplæringscenteret. Våre analyser viser at det er både god samhandling og klar oppgavefordeling mellom aktørene her, og at refleksjonsnivået rundt RKV er forholdsvis høyt. Dette kan sees i sammenheng med at man i stor grad vektlegger følgende forhold: 1) kvalitetssikring av interne rutiner i vurderingsarbeidet; 2) tett samarbeid mellom fagpersoner tilknyttet opplæringscenteret; 3) erfaringsdeling om vurderingspraksis på tvers av fag; 4) deltakelse i eksterne tilbud for kompetanseheving og 5) systematisk bruk av dokumentasjonsrutiner i vurderingsprosessen, inkludert rutiner for utstedelse av dokumentasjon etter at man har fattet vedtak. Disse kan anses som viktige momenter i sikring av reliabiliteten rundt selve vurderingsprosessen.

Gitt de tette båndene mellom tjenester som tilbys ved servicesenteret og opplæringscenteret, kan den fysiske avstanden mellom disse være en utfordring for god erfaringsdeling og felles kunnskapsbygging. Gitt hvor viktig den første silingsfasen i prosessen rundt RKV oppleves av våre informanter med tanke på både tidsbruk og sikring av likeverdige tilbud til potensielle kandidater, bør systematisk og regelmessig kontakt og relasjonsbygging mellom disse dyrkes særskilt.

Blant andre svakheter som vi har identifisert, er utdaterte statistiske systemer som vanskeliggjør arbeidet med å systematisere informasjon om både veilednings- og vurderingsprosesser. Det at man ikke automatisk kan ta ut slik informasjon, kompliserer også videreutvikling av systemet rundt kvalitetssikring som sådan.

En annen svakhet, vektlagt av samtlige faginstanser, er den generelt svake kjennskapen til ordningen blant søkerne, særlig de som potensielt kunne hatt nytte av ordningen, uansett om de velger å benytte vurderingen som grunnlag for videre studier eller for å søke jobb. Dette er sånn sett et gjennomgående funn i forskning om RKV innen grunnopplæringen (Engesbak, Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2005; Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004). Bedre informasjonsspredning via flere kanaler og tilgang til lettlest informasjon på flere språk kan potensielt bidra til å bedre dette, særlig med tanke på av hovedvekten av søkermassen har innvandrerbakgrunn og potensielt også lav norskspråklig kompetanse.

Likeledes er den begrensede kjennskapen og tilliten til ordningen blant arbeidsgivere, omtalt av flere av våre informanter som en viktig flaskehals i arbeidet med RKV, en klar svakhet i denne fylkeskommunen, noe som vanskeliggjør mer utstrakt bruk av varierte metoder særlig egnet i vurderinger av søkere med mangelfull dokumentasjon, slik som yrkesprøving. I tråd med funnene i tidligere forskning (Hagen & Svensen, 2002; Hagen, Svensen, & Folkenborg, 2002) kan en god og effektiv samhandling mellom arbeidsgivere, NAV og opplæringstilbydere anses som avgjørende for en optimal bruk av metoden. De tette båndene som fagpersonene ser mellom språkkompetanse og yrkeskompetanse, både synliggjør kompleksiteten i arbeidet med denne målgruppen og vanskeliggjør potensielt nytenkning rundt bruk av denne metoden.

5 Fagskoleutdanning

5.1 Bakgrunn

Fagskoleutdanningen er en høyere yrkesfaglig utdanning med varighet fra et halvt til to år. Opptakskravet for fagskoleutdanningene varierer med fagskoletype, og noen fagskoleutdanninger krever generell studiekompetanse, mens andre krever fagbrev innenfor fagområdet til utdanningen. Som nevnt i NIFU-rapport 2018:10, kan søkere til fagskoler søke om opptak eller fritak basert på realkompetanse. Fagskolene skal følge veiledningen fra NOKUT (2016), men skal også følge egne opptaksforskrifter med hensyn til hvordan realkompetansevurdering foretas, hvem som er vurderingsansvarlig og hvem som fatter vedtaket.

Et hovedmål med denne studien er å få oversikt over prosesser for vurdering av realkompetanse og utvikle en oversikt over hva som fungerer bra, og hva som kan forbedres. Derfor har vi valgt å konsentrere oss om fagskoler som har mye erfaring med vurdering av realkompetanse. Vi har brukt data fra DBH, og basert på vår gjennomgang av statistikk over opptak til fagskolene (NIFU-rapport 2018:10) har vi identifisert en privat fagskole på Østlandet som var villig til å snakke med oss. Vi har også hatt korte samtaler med to andre fagskoler, en offentlig og en privat, om deres opptaksprosess. Det er viktig å påpeke at denne casen er ikke representativ for norske fagskoler, og våre beskrivelser bør ses som et eksempel på hvordan det arbeides med vurdering av realkompetanse.

Det ble gjennomført intervjuer med ansatte og studenter. Intervjuene ble tatt opp på bånd, og det ble skrevet intervjunotater. Vi har prøvd å komme i kontakt med flere studenter og administrativt ansatte på fagskolene og har prøvd å finne studenter som ville la seg intervju, men det har vært vanskelig å nå frem. Funn i denne casen er derfor basert hovedsakelig på intervjuer med de ansatte, supplert av dokumentasjon og informasjon fra websidene.

Datakilder:

- 5 ansatte ble intervjuet (1–1,5 timer per intervju)
- 2 studenter ble intervjuet (ca. 15 minutter per intervju)

- Vi har også snakket med to andre fagskoler i den hensikt å få korte beskrivelser av deres opptaksprosesser
- Websider og dokumentasjon ble brukt i tillegg.

Denne fagskolen har tatt opp studenter basert på realkompetanse siden 2012 (ifølge data fra DBH-F) og har tatt opp mellom 44 og 228 slike studenter hvert år siden det. Personene som arbeider med opptak og som gjennomfører vurderingen, har bachelorgrad i forskjellige fag. De tar diverse kurs og holder seg oppdatert, men de gjør ikke noe spesielt for å kvalifisere seg i realkompetansevurdering. De fagansvarlige som er involvert, har også forskjellige faglige kvalifikasjoner, men ikke noe spesielt knyttet til vurdering.

5.2 Målet med realkompetansevurderingen

Sett fra fagskolens side er det et mål å ta inn studenter og fylle opp skolens kurs. Fagskolen er også opptatt av å få flest mulig studenter ut i arbeidslivet og mener at målet er nådd når studenter har blitt arbeidstakere. Søkere til fagskolestudier har forskjellig bakgrunn, men av de som får opptak basert på realkompetanse, kan det nevnes flere grupper som utmerker seg på denne fagskolen. En gruppe er utlendinger, og mange av disse har allerede søkt om godkjenning av sin utenlandske utdanning og venter på tilbakemelding fra NOKUT. Mange mener at prosessen tar for lang tid og ønsker å komme forttere ut i arbeid. De søker opptak basert på tidligere studier i Norge og i utlandet, sammen med dokumentert arbeidserfaring.

En annen gruppe som søker opptak, er den økende gruppen av eldre arbeidstakere som ønsker å skifte karriere. Et eksempel som ble nevnt, var helsearbeidere som ønsker seg kontorjobb, uten krav til fysiske anstrengelser. Denne gruppen har ofte en utfordring når det gjelder å vise at de har relevant praktisk erfaring for å komme inn på for eksempel regnskap eller kontorfag.

En tredje gruppe som ble nevnt, var en gruppe yngre personer som ikke har fullført videregående utdanning, og som ofte mangler nynorsk. Mange av disse har jobbet en kortere periode som ufaglært og ønsker å få formalisert sin utdanning.

De som får opptak basert på realkompetanse, har som regel et klart mål om å komme seg ut i arbeid og ser på fagskoleutdanning som et viktig steg på veien dit.

5.3 Prosess

Fagskolen bruker prosessbeskrivelsen fra Vox (2013) og refererer til informasjon på NOKUTs websider angående utdanning fra utlandet. De informerer potensielle søkere om mulighet for opptak basert på realkompetanse både på sin webside og når de blir kontaktet. Administrativt ansvarlige for opptak påpekte at informasjon

gitt over telefon som regel er generell informasjon om opptakskrav, hvilke dokumenter de må få tak i, osv. Søkere kan be om hjelp fra fagskolens egen veileder som jobber på heltid med å hjelpe søkere med å velge riktig fag, det vil si det faget som passer med deres egenskaper og interesser. Veilederen kan også hjelpe med utforming av CV og hjelpe kandidaten å identifisere kompetanse som er relevant for søknaden.

Dokumentasjonen som sendes inn, består av et skjema og et vedlegg i form av CV, arbeidsattester, kursbevis, dokumentasjon av videregående utdanning, andre sertifikater, for eksempel fra teknologiselskaper. For designkurs kan dokumentasjonen også være tegninger, lenker til blogger og ofte et brev som beskriver søkerens motivasjon.

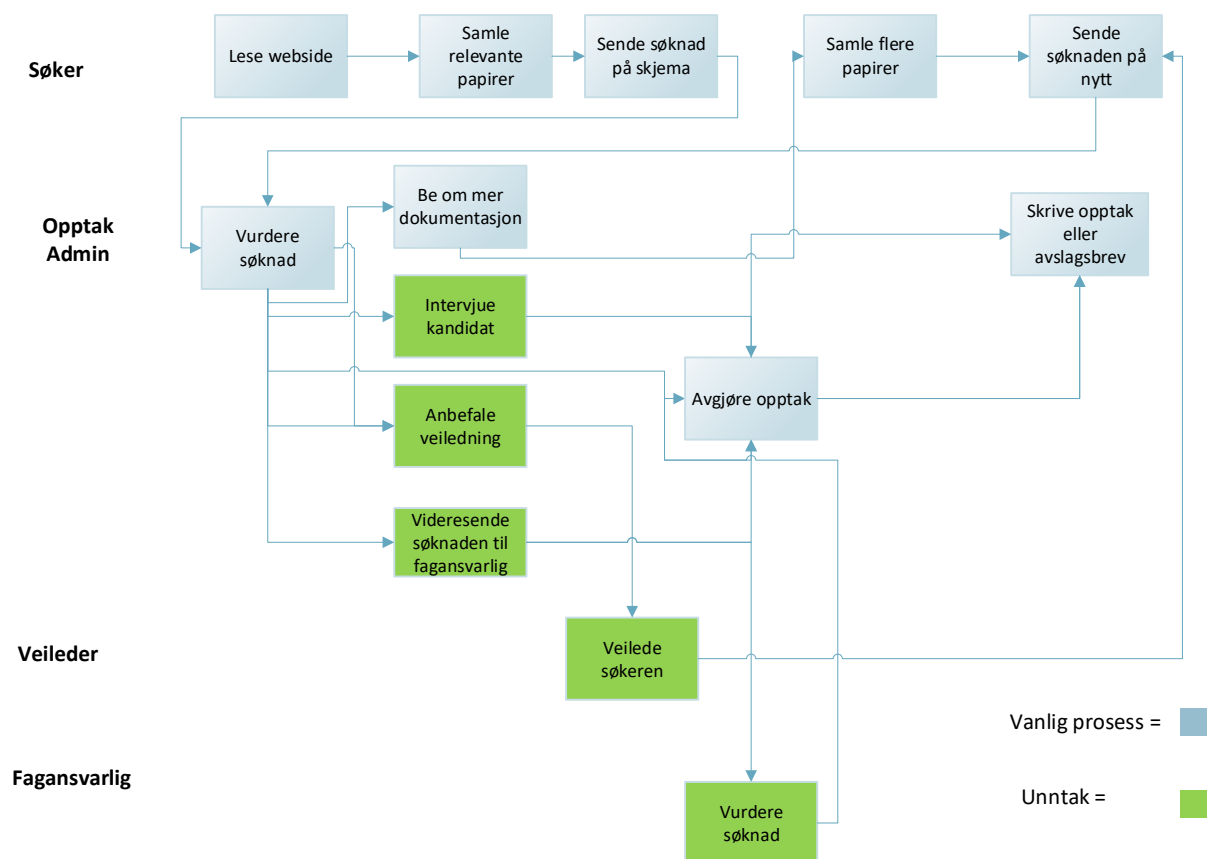
Når søknadene kommer, blir de vurdert av administrasjonen. Hvis det er behov for det, blir en fagansvarlig involvert i prosessen, men de fleste søknadene håndteres av en gruppe erfarne administrativt ansatte. Dersom søknaden mangler noe, blir søkeren informert om dette og kan få tilbud om hjelp fra en veileder. Intervjukandidater påpekte at mange sliter med å få tak i papirer. Kanskje en gammel arbeidsgiver har gått konkurs, eller kanskje attestene de har er veldig dårlig skrevet og må suppleres med nye referanser. Som en del av denne prosessen bidrar administrasjonen med hjelp og ringer referanser og tidligere arbeidsgivere. De snakker også med NOKUT eller bruker NOKUTs websider i forbindelse med kontroll av utenlandske utdanningssteder.

Det hender ganske ofte at søkere må sende inn flere papirer. Noen sender inn eksempler på sitt arbeid. For eksempel hadde en student som fikk opptak innen designfag, sendt inn eksempler på kort og dekorasjoner hun hadde produsert i forbindelse med et bryllup, og dette ble en del av vurderingen. De ansatte opprettholder dialog med søkere gjennom hele prosessen.

Realkompetanse vurderes i henhold til krav på et skjema som fagansvarlige på fagskolen har laget og som er godkjent av NOKUT. Intervjukandidatene ga uttrykk for at de var opptatt av å se på helheten i søkerens erfaring. Bare ytterst sjelden blir kandidater invitert til intervju eller bedt om å vise sine evner i praksis.

Avgjørelsen om opptak blir tatt av de ansatte i administrasjonen, og søkeren blir informert om at hun eller han har fått studieplass. De fleste studenter er ikke klar over at de har fått opptak basert på realkompetanse (dette ble bekreftet i samtale med studenter).

Data om opptak blir registrert i datasystemet og lastet opp til DBH-F.



Figur 5.1 Oversikt over søknadsprosess

Figuren viser ansvarlige personer til venstre. Aktiviteter i den vanlige prosessen er i blått, men i visse situasjoner blir andre personer koblet inn i prosessen.

Vi har supplert denne prosessbeskrivelsen med noen korte samtaler med opptaksansvarlige på noen andre fagskoler. De andre fagskolene går gjennom de samme stegene i opptaksprosessen; én fagskole bruker intervjuer i større grad, og en annen bruker internasjonale opptaksprøver. Disse opptaksprøvene er skriftlige og kan lastes ned fra en webside. På disse fagskolene var det også administrativt personell som gjorde den største delen av vurderingen. En av skolene mente at data om antall opptak basert på realkompetanse (hentet fra DBH-F) var feil.

Fritak. Fagskolene tilbyr fritak, men de får få søkere. I slike situasjoner er de fagansvarlige mer involvert i vurderingen. Et eventuelt fritak gir fritak fra et komplett kurs inklusiv eksamen. Dette er mulig i de tilfellene der det ikke er krav om deltakelse på forelesninger, eller krav til praksisoppgaver. Dersom studenter mener at de allerede er kvalifisert i et fag, blir de oppmuntret til å ta eksamen uansett.

5.4 Svakheter ved dagens system

Noen av sitatene fra intervjuene tyder på at det kan være utfordrende for søkere å forstå opptakskravene og prosessen knyttet til realkompetansevurdering. «Studenter er ikke flinke til å lese om krav.» «Det er mange som mangler viktige dokumenter.» «De forstår ikke opptakssystemet eller hvorfor de må ha bevis på arbeidsoppgaver og ansettelsesdatoer fra for 40 år siden.» Opptaksadministrasjonen bruker mye tid på å hjelpe søkere med å levere en fullverdig søknad.

I fagskolene er vurdering av realkompetanse avhengig av at eksterne aktører skriver gode attester. Intervjukandidater mente det er en ulempe at det ikke finnes noen formelle krav til attester i Norge. Mange søkere har arbeidsattester som mangler dato, eller som ikke sier noe om hva vedkommende faktisk har jobbet med. Det kan være vanskelig for søkere å få nye arbeidsattester, ofte har bedriften gått konkurs.

5.5 Styrker ved dagens system

Når det gjelder utbytte, ser vi at denne fagskole ofte tar opp rundt 200 studenter basert på realkompetanse. I 2017 var det rundt en tredjedel av studenter fikk opptak basert på realkompetanse. De var spredt over alle fag, men det var flest innen regnskap og andre administrative fag.

Intervjukandidatene mente at det var mange av de som fikk opptak basert på realkompetanse, som kom ut i jobb mye lettere med en fagskoleutdanning. "Vi ser at folk som sliter med å få jobb, får de papirene de trenger og bevis på at de har tatt en godkjent norsk utdanning". De har møtt mange utlendinger som er godt kvalifisert og kanskje venter på en NOKUT-godkjenning eller allerede har det, men som allikevel ikke får jobb. De fleste klarer seg bra med en fagskoleutdanning. De ansatte mener også at det er motiverende når de får søkere som ikke har generell studiekompetanse, for eksempel de som har strøket i nynorsk. Ved å ta et halvårig kurs kan de få en fullverdig utdanning og komme seg ut i arbeid. De ser også at de hjelper mange eldre som vil over i en annen type stilling, eller yngre personer som vil skifte karriere.

Fagskolen ser ut til å ha en tradisjon for helhetlig tenkning knyttet til opptak, og dette ser ut til å være godt innarbeidet. Det er ikke noe nytt for denne fagskolen å tenke på kompetanse som er et resultat av andre aktiviteter enn utdanning. De er vant til å se etter evner og kvaliteter som modenhet og kommunikasjonsevner i tillegg til kompetanse. Det ser ut til at fagskolen er ganske åpen når det gjelder nye former for bevis på kompetanse, som blogger og videoer osv., selv om de ennå ikke har fått et MOOC-sertifikat inkludert i en søknad. Andre fagskoler vi har snakket med har påpekt at søkerne som har lang arbeidserfaring, og som får opptak basert på realkompetanse, ofte er de beste studentene. Intervjukandidater ga inntrykk av

at de er villig til å vurdere og undersøke verdien av diverse former for kompetansebevis. Systemet ser ut til å være ganske fleksibelt og effektivt. Fagskolen hadde god kontakt med arbeidslivet og mente at arbeidsgivere var fornøyd med realkompetansestudentene.

5.6 Kritiske punkter og forslag til endringer

Hvis vi sammenlikner praksis i casen med prosessen beskrevet av Vox (2013), ser vi at det er få intervjuer med søkere og at vurderinger hovedsakelig er basert på dokumentasjon fremfor demonstrasjoner av praktiske ferdigheter. En forklaring på dette kan være at de fagene som fagskolene tilbyr, ikke egner seg så godt for demonstrasjoner av praksis. På en av de andre fagskolene som vi snakket med, ser vi at praksisferdigheter blir demonstrert i en skriftlig prøve. Vi ser at fagansvarlige sjelden blir involvert, men en mulig forklaring på dette er at realkompetansen blir vurdert hovedsakelig i forbindelse med opptak og i mindre grad i forbindelse med fritak.

- Det kan vurderes om det er behov for mer bevissthet, eventuelt mer formaliserte rutiner, rundt kvalitetssikring av realkompetansevurdering.
- Det bør også vurderes om det er større behov eller potensial for å gi flere søkere fritak fra kurs. Basert på våre analyser er det vanskelig å vite om det er manglende motivasjon, manglende behov, manglende informasjon, eller andre grunner til at det er så få som søker om fritak. Dersom det i fremtiden blir gjennomført kandidatundersøkelser for de som nettopp har avsluttet fagskoleutdanning, kunne det være interessant å spørre om de mener at de burde ha søkt, eller blitt oppmuntret til å søke, om fritak.
- Intervjukandidatene mente at informasjon om mulighet for opptak basert på realkompetansevurdering ikke når frem til potensielle kandidater. Kandidatene som får informasjon, har problemer med å forstå hvordan de skal vurderes, eller at de i det hele tatt har blitt vurdert. Dette tyder på at det finnes forbedringspotensial når det gjelder informasjonsformidling.

Proessen for vurdering av realkompetanse i forbindelse med opptak til fagskolene ser ut til å fungere ganske bra. Fagskolene vi har vært i kontakt med er fornøyd, de få studentene vi har snakket med er fornøyd, og data registreres i DBH. Ifølge egne beskrivelser fanger fagskolene opp personer som ikke har lyktes i å få en formell utdanning. Dette representerer et viktig bidra til samfunnet, og fremtidig utvikling av systemet for realkompetansevurdering bør ta hensyn til dette. Dersom man ønsker å heve kvaliteten på vurderingsprosessen i fagskolene, bør nytten vurderes i forhold til antallet søkere til fagskoler basert på realkompetanse.

6 Høyere utdanning case A

Denne casen er basert på datainnsamling ved et av de større lærestedene i Norge. Den undersøker realkompetansevurdering for fritak i et enkeltemne som tilbys på tvers av flere fakulteter. Emnet er et obligatorisk fag på masternivå. Emnet er flerfaglig og har fokus på ferdigheter med direkte relevans til arbeidslivet, og læringsutbyttebeskrivelser er dermed beskrevet på et overordnet nivå. Alle studentene som tar emnet, deles inn i mindre tverrfaglige og tverrfakultære grupper som jobber med spesifikke tema. Hver temagruppering deles inn i mindre studentgrupper; også disse tverrfaglig sammensatt. De enkelte gruppene er koblet til faglærere på fakultetsnivå som gjennomfører emnet. Det er fokus på erfaringsbasert læring og refleksjon, og studentene forventes å reflektere over egen læring og arbeidsprosess.

Casen bygger på intervju med sentrale koordinatorene i emnet (2 personer i ett intervju) samt intervjuer med koordinatorene ved to av flere fakulteter (3 personer i to intervjuer) – omtalt som henholdsvis fakultet A1 og A2. I tillegg har vi snakket med en student som har fått sin realkompetanse vurdert og godkjent². Totalt består datamaterialet av 4 intervjuer med 6 personer.

6.1 RKV-prosessen

I dette emnet har det tradisjonelt vært en større andel som har søkt om fritak på bakgrunn av RKV enn ved mange ordinære emner; det gjelder noen hundre personer hvert år.

Siden 2015/2016 har det blitt vanskeligere å få fritak, beskrivelsene av emnet ble da presisert, og det er nå mer tydeliggjort at emnet krever metarefleksjon og prosessforståelse. Det betyr at selv om emnet er svært praksisnært, kreves det nå mer eksplisitt at studenten også kan dokumentere refleksjon over egen praksis. På den måten krever studiet mer enn «bare» praksis, det anses også som ferdighetstrening å gi og motta tilbakemeldinger. Det brukes også teoretiske perspektiver for å opparbeide et fagspråk for å diskutere egen praksis. Det nevnes at det ikke er

² To studenter fra to ulike fakulteter takket i utgangspunktet ja til intervju, men det ble praktisk ikke mulig å få gjennomført ett av intervjuene.

klart om studentene som søker fritak har skjønnt denne forskjellen – det vil si erfaring med emnets innhold og den nødvendige metarefleksjonen som kreves på dette nivået. Dette kan være en mulig forklaring på at mange ikke får søknaden godkjent.

6.1.1 Prosessbeskrivelse

Selv om emnet tilbys tverrfakultært, er det en ambisjon at vurderingen skal være mest mulig lik på tvers av fakultetene. Sentral, koordinerende enhet har imidlertid ikke noen myndighet over fakultetene og kun en rådgivende funksjon. To ganger i året holdes det møter angående emnet som helhet, og det diskuteres også konkrete eksempler angående RKV. Eksempler på saker som er gjengangere, er også skriftliggjort og brukes av fakultetene som eksempelpcaser. I tillegg koordineres arbeidet ved at man har en e-postliste til dette emnet. I noen tilfeller har saksbehandlere også individuelle samtaler mellom saksbehandlere som i noen tilfeller koordineres sentralt. I intervjuene beskrives et visst spenningsmoment mellom sentrale retningslinjer og fakultetenes praksis. I et av intervjuene nevnes det at det må være rom for spesifikke faglige «briller», men det framheves samtidig at man også må samkjøre tilstrekkelig for å sikre likebehandling.

Studentene søker fritak lokalt ved fakultetene. En beskrivelse av muligheten for å kunne søke på fritak på bakgrunn av RKV står på emnettsiden, sammen med andre mulige fritaksbegrunnelser. Emnettsiden har også en lenke til en egen prosedyrebeskrivelse som framhever at alle søknadene gjennomgår vanlig realkompetansevurdering. Søknadsprosessen starter på fakultetsnivå. Det er variasjoner i hvorvidt studentene har en intern frist eller om de søker fortløpende, og det synes som om fakultetet vanligvis får en begrenset mengde søknader.

I de fleste tilfellene har studentene først vært i kontakt med koordinatoren på fakultetsnivå for å få mer informasjon. Over tid har praksis rundt denne informasjonen blitt mer og mer omfattende, og det er nå egne maler for tekst som sendes ut. Eksemplet fra fakultet A1 viser en strukturert tekst som tydeliggjør at det er mulig å søke på fritak på flere grunnlag. Realkompetanse er én av disse, mens det også er mulig å søke fritak på bakgrunn av omfattende arbeidserfaring som ikke nødvendigvis dekker hele emnet, men som er av et slikt omfang at det gir grunnlag for å få erstattet emnet med et annet masteremne. Det beskrives spesifikke betingelser/prinsipper som må være på plass for at man skal kunne få fritak på bakgrunn av realkompetanse. Det framheves at det krever en mer utdypende søknad, der studenten tydeliggjør hvilken erfaring som skal kunne dekke emneinnholdet.

Deretter søker studentene lokalt ved fakultetet i brevform. Praksis ved de to fakultetene vi var i kontakt med, varierte litt her – det ene ba studentene i første omgang sende inn søknad uten dokumentasjon (A1), det andre fikk inn søknad

med dokumentasjon (A2). I det første fakultetet fungerte den første søknaden som en slags «prekvalifisering», der en rekke søkere uten mulighet å få fritak fikk avslag.

Søknadene vurderes på fakultetsnivå, av studieadministrasjonen. Ved A1 er det flere personer som gjør vurderingen sammen, ved A2 er det én saksbehandler, men vedkommende går gjennom søknadene i flere runder og diskuterer vurderingene også med sjefen. I vurderingen tas det utgangspunkt i emnebeskrivelsen som er ganske detaljert, og består av læringsutbyttebeskrivelser. Siden emnet er generelt og har overordnede læringsutbyttebeskrivelser, mener informantene at prosessen kan gjennomføres administrativt. Dette blir imidlertid problematisert i ett av intervjuene. Når det kommer nye saker av prinsipiell art, brukes det sentrale retningslinjer og ressurspersoner som gir anbefalinger, men det er fakultetene som tar vedtaket. Dekanene har vedtaksmyndighet om fritak, mens det er delegert til enten seksjonssjef eller saksbehandler. Det framheves gjentatte ganger at vurderingen i dette emnet er svært annerledes enn i andre emner. Av den grunn ville det være vanskelig å identifisere hvem som er en fagperson i dette tilfellet: *«vi går jo ikke på fagene, vi ser på overordnede vurderinger. Hos oss ville det være litt unaturlig å koble på en fagperson, jeg vet faktisk ikke hvem det skulle ha vært her»*, mens det beskrives som en selvfølgelighet at fagpersoner skal inn til andre vurderinger av ordinære emner.

I vurderingen brukes det ofte «tommefingerregler». Disse har blitt utviklet på bakgrunn av fakultetenes erfaringer og brukes på tvers av flere fakulteter. Men, informantene beskriver gjennomføringen av RKV som erfaringsbasert kunnskap som er opparbeidet gjennom flere år. Tvilstilfeller kan bli svært omfattende å vurdere, ved A1 beskrives det at det kan ta bortimot tre saksbehandlere som møter i to omganger, der det også hentes inn mer informasjon mellom møtene, for eksempel ved å ringe opp referanser. Samlet sett framstår ordningen som svært arbeidskrevende, særlig siden bare en veldig liten andel studenter får faget godkjent.

Det nevnes at dokumentasjonen kan være en utfordring og at studentenes erfaring kan være vanskelig å identifisere. Det framheves imidlertid at det må være spesifikke kriterier som kan identifiseres, og som kan kobles mot emnebeskrivelsen (mer generell arbeidserfaring i seg selv vil ikke være nok). I noen tilfeller vil referansene kunne bli kontaktet for at man skal få bedre innsikt i studentenes faktiske oppgaver (for eksempel ved traineeships).

Deretter fattes det vedtak om fritak. De to fakultetene vi snakket med hadde noe ulike synspunkter på hvorvidt det kunne gis fritak fra hele emnet eller kun fra deler av emnet. I et av de andre intervjuene nevnes det også at vurderingene i noen tilfeller kan gli over til også å ta hensyn til andre argumenter enn RKV, og at vurderingene kan bli blandet med hensyn til tilrettelegging. Generelt framstod det

som om det fantes variasjoner på fakultetsnivå angående sentrale begrunnelser for RKV.

Når vedtaket er fattet, informeres studenten. Informantene mener her at informasjonen har blitt bedre og mer omfattende. Ved A1 har saksbehandlerne ofte også samtaler med studentene og forklarer avgjørelsene ytterligere. Dette har også ledet til færre klager på vedtakene.

6.1.2 Dokumentasjon

Det finnes ikke noen standardisert liste over dokumentasjon som skal vedlegges. Ulike former for dokumentasjon kan brukes, men som oftest inkluderer dokumentasjon attester og referanser. Men det finnes også situasjoner der alternative former for dokumentasjon har blitt brukt (video eller lignende).

Det nevnes at dokumentasjonen kan være vanskelig å vurdere og er i mange tilfeller ikke tilstrekkelig. Emnet krever metarefleksjon og prosessforståelse, og dette er noe som kan være lite synlig i vanlige attester. Beskrivelser av x antall år praksis i seg selv gir ikke nok informasjon. Av den grunn ble vurdering av samsvar mellom søknad og dokumentasjon beskrevet som en utfordring.

6.1.3 Utbytte

Case A framstår som spesiell i og med at det er et betydelig antall realkompetansesøkere. Allikevel er det en svært liten andel av studentene som faktisk får fritak på bakgrunn av RKV. Det finnes imidlertid ikke noen systematisk, sentral statistikk over hvor mange som får fritak ved de ulike fakultetene.

Det framheves at det er særlig på grunn av manglende prosess/refleksjon over praksis at så få får fritak. Det at et stort antall søkere ikke får fritak, kan tolkes som at studentene blir feilinformert når det gjelder hva som skal til for å få fritak. Behovet for å endre informasjonen eller faktisk fjerne realkompetansevurdering fra de særskilte fritaksbestemmelsene er nevnt i intervjuene, eksemplifisert av en av informantene:

Det er jo klart at det må være en lenke til UH-loven og studentene skal jo kunne søke fritak hvis de har en type kompetanse som er relevant. Men vi ser jo at vi gir fryktelig mange avslag. Det vi ser er at studentene ser ut til å ha en forventning at dette her er noe annet enn ordinær realkompetansevurdering. Dette er jo feil.

Det framstår generelt som om fritak er noe som det er og bør være vanskelig å få. Studenten vi intervjuet framhevet også at vedkommende opplevde at muligheten

for å få fritak på bakgrunn av realkompetanse framstod som vanskelig, og vedkommende beskrev en viss følelse av motstand. Dette bekreftes også i intervju med en av saksbehandlere: «*det skal mye til for å få fritak fra et masteremne*».

Det er mye som tyder på at slik ordningen praktiseres nå, har kravene til å få fritak blitt betydelig skjerpet, samtidig som det ikke helt har nådd søkerne. Av den grunn er utbyttet av hele ordningen svært lav. Et eksempel som brukes i et av intervjuene, var at ved et av fakultetene var det om lag 80 søkere og kun 2 eller 3 som fikk fritak. Andre viser til litt større andel som får gjennomslag, men andelene er totalt sett svært lave.

6.1.4 Kvalitetssikring

Ordningen framstår både som sentralisert og desentralisert samtidig. Selv om det uttrykkes ønske om å sikre lik behandling, er det også tydelig at praksis er noe ulik ved de to fakultetene vi hadde kontakt med. Ved A1 framheves flere saksbehandlere og innhenting av referanser og ekstra informasjon som en måte å sikre kvalitet på. Praksisen er imidlertid ikke slik ved alle fakulteter. Det nevnes at noen av dem har svært små studieadministrasjoner og at de har ikke mulighet til å ha flere saksbehandlere på disse sakene.

En viktig aspekt som framheves, er at hvis studenten og fakultetet ikke blir enige, kan studentene klage vedtaket videre til klagenemda. Det hadde tidligere vært unormalt mange klager på avslag, men det nevnes at dette har blitt betydelig redusert etter at man innførte mer omfattende begrunnelser. Ved det andre fakultetet har det nå igjen vært en betydelig mengde klager. Men informantene nevner også at til tross for en mengde klager, får de ikke medhold i nemd.

6.2 Styrker og svakheter

En styrke ved dette emnet er at realkompetansevurdering er noe som brukes, og man har gjort seg en rekke erfaringer med slikt arbeid. Det har igjen skapt en mulighet til å diskutere RKV på tvers av flere fakulteter, noe som framstår som ganske unikt. Respondentene framhever at det framstår som om RKV innenfor andre emner er noe som gjennomføres lokalt og noe som diskuteres i konteksten til det enkelte emnet. Langvarig erfaring med å diskutere praksis på tvers av ulike fakulteter er noe som nevnes som en viktig suksessfaktor av flere av informanter.

Vurderingen ble beskrevet som tidskrevende og kompleks, og den tilgjengelige dokumentasjonen var ikke alltid godt egnet til den type vurderinger som emnets innhold krevde.

Det bør også nevnes at alle ansatte som ble intervjuet, mente at dette emnet var spesielt, og at realkompetansevurderinger i forbindelse med dette emnet var noe

annet enn «ordinære» realkompetansevurderinger, siden det ikke var koblet til et bestemt fag. Dette var også en begrunnelse for at vurderingen hadde blitt ganske administrativ. Et interessant aspekt her var dermed at det allikevel fantes en viss spenning mellom standardisering og ulike praksiser lokalt ved fakultetene. I prinsippet er dette interessant, siden læringsutbyttet for emnet er likt på tvers av fakultetene. Man kan argumentere for at en diskusjon om desentralisering og sentralisering bør være av mer prinsipiell art innenfor høyere utdanning, og ikke bare noe som berører RKV.

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om det også kunne være hensiktsmessig å sikre tettere kobling til fagpersonene, til tross for generiske læringsutbyttebeskrivelser. På sikt kunne en slik kobling skape grunnlag for arbeid med RKV for andre fag og skape et tverrfakultært nettverk også for de faglige vurderingene.

7 Høyere utdanning case B

7.1 Bakgrunn

Denne casen er basert på datainnsamling ved et av de større lærestedene i Norge, som blant annet tilbyr en rekke profesjonsutdanninger.

Casen undersøker spesielt fritaksordningen i et pedagogisk rettet studieprogram som har sterk arbeidslivstilknytning (som vi i denne rapporten omtaler som studieprogram B1). Studieprogrammet kan vurderes som en særskilt case med tanke på bruk av RKV, da man har lagt betydelig vekt på bruk av RKV ved søknad om fritak. Vi har intervjuet fagansvarlig som gjennomfører vurderingen, samt fem studenter som har fått fritak, og vi har hatt kortere samtaler med 2 personer med ledelsesansvar ved fakultetet. For å triangulere og utvide denne informasjonen har vi også brukt en mengde andre kilder (retningslinjer, studieplaner, interne evalueringer og analyser). For å få et annet perspektiv fra samme institusjon, undersøkte vi også bruk av realkompetansevurdering ved et annet studieprogram (B2), og vi snakket med en fagperson samt to studenter tilkoblet til dette studieprogrammet. I dette tilfellet fant vi imidlertid at fritaksordningen ikke var i bruk, og vi fikk dermed mer informasjon om opptak på bakgrunn av realkompetanse. Selv om realkompetanseordningen for opptak og fritak er selvstendige systemer, har begge et felles prinsipp om å verdsette kompetanse som er oppnådd på andre måter enn gjennom formell utdanning. Vi bruker informasjon om RKV som opptaksgrunnlag for å kontekstualisere noen av funnene i diskusjonen om fritaksordningen. Dette gir oss en mulighet til å diskutere noen mer overordnede spørsmål angående realkompetansevurdering i høyere utdanning, og til å diskutere overføringsverdi. Vi har dermed i tillegg snakket med en person i administrasjonen som jobber med opptak. Totalt sett består case B dermed av en mengde bakgrunnsinformasjon og dokumenter, 5 intervjuer med 5 ansatte (av disse er to kortere samtaler med ledere), samt 6 intervjuer med 7 studenter som har fått realkompetansevurdering enten for fritak eller opptak.

I casebeskrivelsen legger vi først fram erfaringene med fritaksordningen. I fritaksordningen beskriver vi først og fremst studieprogram B1, men trekker inn noen refleksjoner fra B2 som en kontrasterende erfaring ved samme lærested.

Deretter beskriver vi kort opptaksordningen, framhever noen av likhetene og ulikhetene denne har med de to casene som omhandler fritaksordningen, og diskuterer overføringsverdi.

7.2 RKV-prosessen

Studieprogrammet B1 har tett kobling til yrkespraksis. Ved dette studiet har en betydelig andel studenter opptak på bakgrunn av realkompetanse, og de fleste studentene får også sitt studieløp forkortet på bakgrunn av RKV. Det er mulig å få fritak inntil 120 studiepoeng, og det er obligatorisk å ta 60 studiepoeng ved lærestedet. De fleste studentene både søker og får fritak.

Ved studieprogram B2 framheves det imidlertid at selv om studentene kan ha jobbet med temaer som er nært beslektet med dette fagområdet, vil det være betydelige forskjeller i hvilke faglige perspektiver som har blitt brukt i praksis. Som ved case A framheves nødvendigheten av å ha en evne til metarefleksjon over egen praksis som tar utgangspunkt i det spesifikke faglige perspektivet. I tillegg framheves det at det vil være ulike former for ansvar og ulike ansvarsnivåer i en yrkesituasjon, noe som vil gjøre praksiserfaringer essensielt ulike, til tross for at studentene kan ha arbeidserfaring i samme sektor i en annen stillingskategori. Av den grunn nevnes det at det er svært vanskelig å se hvordan det skal være mulig å gi fritak på bakgrunn av praksis, og at det egentlig kun gis godskriving for deler av utdanningen på bakgrunn av likelydende studier.

7.2.1 Prosessbeskrivelse

På studiets nettsider nevnes det kort at studietiden kan forkortes på bakgrunn av RKV (det vil si at det ikke er noe studentene må lete aktivt etter). Det finnes ikke ytterligere informasjon om hva dette innebærer. For studenter som skal starte i 2018, er det allerede lagt ut en del info om timeplan og lignende på lærestedets studentsider, men det finnes ingen informasjon om realkompetansevurdering på disse nettsidene. Nesten alle studentene (med unntak av én) som ble intervjuet visste ikke noe om realkompetansevurdering da de søkte opptak, og det var heller ikke hovedmotivasjonen for deres søkning. Flere av studentene nevner at det er arbeidsplassen deres som har anbefalt eller oppfordret dem til å studere videre.

Informasjonen får studentene i begynnelsen av studiet. Da blir de informert om at de kan søke fritak på bakgrunn av sin tidligere erfaring. De får informasjon om sine juridiske rettigheter (lovdata) samt lærestedets retningslinjer. Argumentet er at det gir bedre informasjon til studentene, siden det ofte kan være vanskelig for

dem å vurdere sin egen kompetanse mot innholdet i utdanningen da de har begrenset innsikt i sistnevnte. For å sikre at studentene får aktiv oppfølging gis de konsentrert informasjon ved studiestart.

Prosessen er organisert slik at studentene helst skal søke fritak i begynnelsen av studiet for en helhetlig vurdering. Selv om det også er mulig å søke senere, gjøres dette for å sikre en helhetlig vurdering, at studentene ikke får dobbelt fritak, og for å lage tilpasset studieplan for alle studentene. Studiet begynner med et obligatorisk emne i høstsemesteret, og hele vurderingsprosessen skal helst gjennomføres i den perioden. Det betyr at fra vårsemesteret skal studentene fortsette med tilpassede utdanningsløp.

Studentene bes om å skrive en utvidet CV der de skal beskrive eventuell ledererfaring, arbeid i organisasjoner, deltakelse i utvalg, styrer og lignende, og andre ting som kan antas til å ha relevans for den utdanningen de tar. Studentene bes da også om å ta med dokumentasjon om den kompetansen de har beskrevet. De fleste studentene nevnte at de egentlig ble bedt om å ta med «alt», og at det ble senere tatt en vurdering hva som var relevant. Ved uklarheter eller manglende informasjon i attesten kontaktes arbeidsgiver for å få en avklaring av hvilke arbeidsoppgaver studentene har hatt på angjeldende arbeidsplass.

Hvis yrkeserfaringen studentene har handler om spesifikke faglige aspekter ut over kompetansen lederen for studieprogrammet har, konsulteres andre fagpersoner, enten ved lærestedet eller utenfor: «*det er ikke alt jeg kan, men jeg kjenner de som kan*». I denne vurderingen ses det på overordnede læringsutbyttebeskrivelser for hele studiet, og deretter for det enkelte emnet. Men, det nevnes at vurderingen er svært helhetlig, og at det kan være vanskelig å koble spesifikke deler av studentenes erfaring til spesifikke læringsutbyttebeskrivelser: «*man vet at man kan, og det er ulike biter til sammen som gjør at man kan noe, så det må bli en helhetlig vurdering*».

Deretter har faglig ansvarlig ved studiet samtale med studenten. I samtalen tas det utgangspunkt i den utvidede CV-en. Intervjuene beskrives som generelt viktige (men, en av studentene nevnte at vedkommende ikke hadde hatt intervju som en del av RKV-prosessen). Det beskrives at samtalen i noen tilfeller også brukes som en form for validering, der studentene kan vise evne til kritisk refleksjon om egen arbeidserfaring. Alle vurderingene beskrives som helhetlige og individuelle. For eksempel ble det framhevet at fagskoleutdanning ikke kan gi spesifikk uttelling, fordi relevansen og innholdet vil variere betydelig. Etter det lager studieansvarlig et forslag til hva studenten kan få fritak fra, ut i fra emneplanen. Dette forslaget inkluderer også en begrunnet vurdering.

Administrasjonen lager så et saksframlegg, og det sendes videre til et utvalg på fakultetsnivå for godkjenning. I utvalget sitter det både faglige og administrative

representanter, samt studenter. Når de har fattet vedtak, informerer administrasjon studenten, og det utvikles en individuell studieplan. Den administrative behandlingen av RKV for den nåværende gruppen med studenter har tatt mer tid enn planlagt.

Overordnet kan prosessen dermed beskrives som følger – fagansvarlig lager vurdering for fritak, studieadministrasjonen får forslaget og sender dette videre til et utvalg på fakultetsnivå for vedtak. Når de har fattet vedtak, informerer administrasjonen studenten, resultatet registreres i det administrative systemet, og studenten får en individuell studieplan.

7.2.2 Dokumentasjon

Dokumentasjonen beskrives som svært varierende, det kan være attester, diplomer, kursbevis, men også porteføljer eller video. Utfordringen er ofte at studentene har ganske variert arbeidserfaring fra arbeidslivet, og når det gjelder erfaring fra privat næringsliv, er ikke dokumentasjonen alltid like enkel å dokumentere (for eksempel hvis selskapene har gått konkurs eller lignende).

Generelt beskrives dokumentasjonen som ikke tilstrekkelig, noe som øker behovet for et intervju. Studentene vi intervjuet nevner imidlertid at dokumentasjon generelt ikke var vanskelig å skaffe da det som oftest bestod av informasjon som de allerede hadde tilgjengelig.

7.2.3 Utbytte

De fleste studentene får en betydelig del av studieløpet forkortet. Mange av disse studentene er forholdsvis voksne og ser det som viktig at de kan få en fleksibel ordning med lærestedet og at fritaksordningen har hatt stor betydning for dem. De sier det er svært motiverende, og beskriver det som noe som har vært svært positivt for deres studieløp. Flere nevner at de følte at deres kompetanse nå ble verdsatt: «det er veldig mye smil. Man blir møtt med respekt og annerkjennelse». Lærestedet har også undersøkt studentenes progresjon og finner at studentene som har fått RKV og fritak ikke gjorde det dårligere enn ordinære studenter.

7.2.4 Kvalitetssikring

Ordningen drives av en erfaren faglig ansatt som engasjerer andre fagpersoner i vurderingen. Vurderingene som gjøres, godkjennes formelt i et utvalg på fakultetsnivå, men det later til å være en viss informasjonsasymmetri i dette arbeidet, og det kan stilles spørsmål ved hvorvidt dette utvalget vil ha tilstrekkelig kunnskap til å ha substantiv kommentarer til vurderingene som er gjort. Da vurderingen er

svært helhetlig og individuell, kan den i noen tilfeller framstå som uklar for studentene. For eksempel, en av studentene framhever i intervjuet at vedkommende ikke forstod kriteriene som hadde blitt lagt til grunn i RKV. I begge samtaler med ledelse framheves det også behov for tydeligere retningslinjer for hva som kan brukes for å gi fritak, samt en avklaring angående forholdet mellom fagskoler og høyskoler. Fritak som gis *kun* på bakgrunn av fagskole problematiseres i en av de samtalene, da det i praksis vil sidestille studier i fagskoler med høyere utdanning. Her ønskes det en mer prinsipiell debatt om forholdet mellom fagskoler og høyere utdanning, særlig i kjølvannet av den nye Fagskolemeldingen.

Det som er spesielt med fritaksordningen i høyere utdanning (i motsetning til for eksempel RKV på videregående nivå der RKV kan gi sluttkompetanse), er at disse studentene fortsatt må bestå de fagene som gjenstår. Det framheves dermed i flere av intervjuene at det er i alles interesse å ha *nok*, men ikke *for mye* fritak. En av studentene nevnte at det kan føles fristende der og da å få mest mulig fritak, mens vedkommende senere forstod at det også var viktig å sikre den riktige kompetansen for å gjennomføre studiet, og at det dermed ikke er i studentenes egeninteresse å få 'mest mulig fritak' og strekke argumentasjonen, og på den måten kanskje få 'for mye' fritak.

Det nevnes ikke at det så langt har skjedd noen feil i saksbehandlingen eller i utfallet av vurderingene, og studentene som ble intervjuet, var i hovedsak fornøyd med prosessen. Men, behovet for kvalitetssikring ble også nevnt i flere intervjuer, for å sikre at tydelige prosedyrer og transparente prosesser av høy kvalitet.

7.3 RKV for opptak – et mer kjent fenomen?

I dette oppdraget var fokuset på RKV for fritak, men innenfor case B fikk vi også en del informasjon om opptaksordningen. Selv om disse systemene er adskilte vil vi oppsummere denne informasjonen og drøfte hvorvidt det vil være noen relevante erfaringer til fritaksordningen.

I motsetning til RKV for fritak er realkompetanseopptak et forholdsvis velkjent fenomen. Lærestedet har definert egne kriterier for hvordan realkompetansevurdering for opptak skal skje. Det finnes generelle retningslinjer på institusjonsnivå samt en rekke fagspesifikke krav. De generelle kravene tilsier at søkere må være minst 25 år og ikke ha generell studiekompetanse. Kandidatene må kunne vise til 5 års relevant praksis, og noe av praksiskravet kan erstattes med relevant utdanning (for eksempel fagskoler eller lignende). I tillegg må søkerne i enkelte fag vise til fagkompetanse (for eksempel norsk, engelsk og matematikk). I tillegg kan søkerne legge ved et motivasjonsbrev (ikke obligatorisk). At realkompetanse blir godkjent, betyr ikke at søkeren automatisk får plass ved studiet, de vurderes mot andre søkere til det aktuelle studieprogrammet.

Søkerne preges av å være svært ulike, og det er vanskelig å identifisere en veldig typisk søkerprofil, men det bemerkes at det er færre som har fått realkompetanseopptak i de senere årene (se også rapport 2018:10).

7.3.1 Informasjon

Opptakskriteriene er godt beskrevet på institusjonens nettsider og kan anses å være relativt lett tilgjengelig. Det er tydelig informasjon om både vanlig opptak og realkompetanseopptak. De to studentene vi snakket med angående opptak hadde begge benyttet seg av informasjonen på nettsidene.

Søkerne søker via Samordna opptak (SO), og på nettsidene til SO finnes det en egen forklaring om realkompetanseopptak generelt. Studentene kan finne informasjon om hva realkompetanseopptak betyr samt lenker til enkeltinstitusjonene for å få mer informasjon om spesielle krav ved lærestedene. Det ble nevnt i intervjuene at det kan innebære ganske mange klikk for studentene før de finner fram til riktig informasjon på lærestedenes nettsider.

Et problem som ble framhevet i intervjuene, var at det på noen fagfelt har vært endringer i opptakskriteriene, dette nevnes av både studenter og administrasjon. Det gjør veiledning av studentene komplisert, og det ble nevnt at det ikke alltid hadde vært samsvar mellom den muntlige informasjonen studentene hadde fått og den skriftlige informasjonen på institusjonens nettsider. Dette gjaldt særlig de faglige kravene som hadde blitt endret for enkelte profesjonsfag.

7.3.2 Prosess

Opptaksprosessen på bakgrunn av realkompetansevurdering blir overordnet beskrevet som en «tre-trinns-prosess». Det betyr at vurderingen har tre elementer og tar hensyn til a) tilgjengelige karakterpoeng, b) lengde på praksis og c) en kvalitativ vurdering. De to første beregnes sentralt ved opptakskontoret ved lærestedet, og sistnevnte gjøres lokalt ved utdanningene.

Etter at søkerne 1. mars har sendt inn sin søknad til SO, sendes søknad og dokumentasjon i digital format til lærestedet. I første omgang er det opptakskontoret sentralt ved lærestedet som behandler søknadene. Hvis noe av dokumentasjonen mangler, kan søkeren bli bedt om å ettersende informasjon. I første fase gjøres det en ganske teknisk beregning av om søkeren fullfører kriteriene for realkompetanseopptak. I dette arbeidet har opptakskontoret utviklet en egen «opptaksmanual» – der det er samlet detaljert informasjon om en rekke gjentakende problemstillinger (for eksempel eldre yrkesfaglige utdanninger eller lignende). Først ses det på om søkeren kan dokumentere fagkompetanse i tilstrekkelig omfang i norsk og

engelsk og i noen tilfeller matematikk. Deretter gjøres det en beregning av om søkeren kan vise til 5 års praksis/arbeids erfaring. Denne rekkefølgen er helt bevisst, fordi beregning av 5 års praksis kan være ganske komplisert, og hvis man ikke kan dokumentere de relevante fagene tilstrekkelig, vil kandidaten uansett være ukvalifisert til det spesifikke studiet. Mange av søkerne har ikke hatt fulltidsstilling i 5 år, og beregningen kan dermed bli ganske omfattende (kombinasjoner av ulike stillingsprosenter, tidsbestemte/midlertidige stillinger, og lignende).

Dokumentasjonen som kandidatene kommer med, kan variere betydelig. Men typisk dokumentasjon er allikevel noe mer standardisert enn ved fritaksordningen for studieprogram B1 og består som oftest av arbeidsattester og dokumentasjon av utdanning, og kvaliteten beskrives generelt som bedre enn før, selv om den kan fortsatt være noe varierende.

Hvis søkeren oppfyller disse kravene (relevante fag og 5 års relevant praksis), betyr det at søkeren er kvalifisert. Det å være kvalifisert betyr ikke automatisk at kandidaten får opptak, kandidaten skal vurderes også opp mot andre ordinære søkere. For dette formål får kvalifiserte søkere stipulert en slags «uformell poengsum». Denne beregnes ut fra eksisterende karakterpoeng og i de senere år også en såkalt praksispoengsum som tar utgangspunkt i hvor lang praksis søkeren har innenfor et relevant fagfelt. Dette gjøres av flere personer i fellesskap på opptakskontoret.

Deretter sendes de kvalifiserte søkerne videre til utdanningene, som tar en kvalitativ vurdering av søkerne og gir dem en poengsum på en skala mellom 0 og 6. Det framheves at en kvalitativ vurdering er viktig, fordi søkerne kan ha kortere, men særskilt relevant erfaring. Det framheves at opptakskontoret ikke har faglige forutsetninger for å vurdere relevansen av ulike arbeidsattester, og enhver slik vurdering krever dermed en mer faglig tilnærming. I den lokale prosessen vi undersøkte ble særlig relevans av praksis framhevet. Det betyr at når opptakskontoret er opptatt av lengden på praksis, vil en lokal vurdering være mer opptatt av relevansen av erfaringene. Begge studentene vi snakket med beskrev motivasjonsbrev som en veldig lærerik prosess. Men det ble også bemerket at motivasjonsbrev kan være vanskelig å vurdere. Samlet sett ser det ut til at den kvalitative vurderingen tas ut fra betydelig faglig sektorkunnskap innenfor faget, ut i fra en ganske spisset definisjon av hva relevant erfaring innebærer.

Det nevnes samtidig at ulike fakulteter har ulik praksis med tanke på arbeidsdeling mellom faglig og administrativt ansatte i vurderingen. I de tilfellene det er administrasjonen som bidrar til vurderingen, gjelder dette stort sett veldig «typiske» søkere, mens faglig ansatte involveres i mer komplekse saker.

Samlet sett får kandidatene en stipulert poengsum som er ikke offisiell, og dermed rangeres ikke kandidatene offisielt. Stipulert poengsum brukes for å innplassere kandidatene vis-à-vis andre søkerne. For søkerne kan dette være ganske

frustrerende, særlig når de havner på ventelisten, fordi det gis svært omtrentlig informasjon om søkerens posisjon på ventelisten. Men, kandidatene som ikke er kvalifiserte, skal få tilbakemelding om hvorfor de ikke ble kvalifisert.

For opptakskontoret og utdanningene er RKV en forholdsvis tidkrevende prosess, og for en enkel søknad kan det ta over en time å beregne to av de tre hovedkomponentene ved opptakskontoret, og betydelig tid ved utdanningene. Av mange hundre søkere er det mange som ikke er kvalifiserte, og det er kun et fåtall som får tilbud til slutt.

Vurdering av kandidatene skjer samlet sett etter visse kriterier, men inneholder også en skjønnsmessig vurdering. Betydningen av å ta opp riktige kandidater framheves, også for kandidatenes skyld – for de må ha de riktige egenskapene for å fullføre studiet.

7.3.3 Kvalitetssikring

Både vurderingen ved opptakskontoret og den lokale vurderingen gjennomføres av flere personer, og respondentene betrakter det som et kvalitetstiltak. Søkerne har også rett til å klage på avgjørelsen og på den måten få saken sin behandlet i klagenemda. Mulighet for at feil kan skje ble nevnt i flere intervjuer, men det ble også framhevet at ved en klage vil søknaden revurderes, fortrinnsvis av en ny saksbehandler.

En av studentene vi intervjuet beskrev også en klagesituasjon der vedkommende til slutt hadde fått opptak. Denne søkeren hadde følt at vurderingen som ble gjort, i liten grad stemte med søkerens kvalifikasjoner og kompetanse. Situasjonen ble beskrevet som ganske frustrerende og tidskrevende for søkeren, og vedkommende levde lenge i usikkerhet om sin egen mulighet for å starte på studiet. Løsningen kom få dager etter at søkeren hadde bedt om å få sin klage vurdert i klagenemda.

7.3.4 Relevans for diskusjoner av fritak

Selv om realkompetanseopptak er et selvstendig system som er helt adskilt fra fritaksordningen, er det også tydelig at det er en mye mer kjent ordning ved lærestedet. Informasjonen er tydelig på institusjonenes nettsider, og det framstår heller ikke som kontroversielt å ta opp studenter med realkompetanse. På den måten kan man si at ordningen har oppnådd en viss legitimitet i organisasjonen. Bekymringene er i hovedsak koblet til et ønske om å sikre en hensiktsmessig prosess som kan identifisere relevante og kvalifiserte søkere som vil gjennomføre studiene, og ressursbruk i forbindelse med RKV.

Et annet aspekt er at vurderingen i dette tilfellet i første omgang har betydelig fokus på lengden på erfaringen og hvor relevant denne er. På den måten kan man si at vurderingen for opptak i dette tilfellet er mer lik vurderingene som gjøres i case A i vurderingene om fritak, enn ved studieprogram B1 ved dette lærestedet. Denne kortere gjennomgangen viser et eksempel på at slike vurderinger i opptaksprosessen være ganske metodisk like vurderingene i fritaksordningen – ved at vurderingen i noen tilfeller kan være ganske teknisk. Den største forskjellen ligger i betydningen av læringsutbytte og hvordan dette brukes i vurderingsprosessen. Selv om en «teknisk» tilnærming kan anses som en måte å effektivisere prosessen på, er prosessen fortsatt svært tidskrevende, og det er forholdsvis få som får opptak. Lignende bilde ble også beskrevet i case A.

Selv om informasjonen generelt beskrives som ganske god, er det allikevel en mengde søkere som viser seg ikke å være kvalifiserte. Men, dette peker på at det også kan være andre grunner enn dårlig informasjon til et begrenset positivt utbytte av realkompetansevurderingen.

Et viktig aspekt som kan framheves, er at det så å si i alle intervjuene ble beskrevet at søkerne er svært motiverte og dersom de får opptak kan de bli svært gode fagpersoner. Dette bildet framheves av både ansatte og studenter vi snakket med, og studentene framhever at ordningen har vært svært viktig for dem.

7.4 Styrker og svakheter

En styrke med RKV ved studieprogram B1 er at det har en integrert plass i dette studiet. Det jobbes aktivt med å vurdere hva likeverdig praksis betyr, og det er også opparbeidet betydelig kompetanse på emnet. Det finnes en overordnet beskrivelse av prosessen og saksbehandlingen. Samtidig framstår det også som om ordningen er drevet av en ildsjel og ikke har betydelig erfaringsdeling med andre deler av organisasjonen. Selv om samarbeid med administrasjonen ble etablert, oppstod det komplikasjoner da det skjedde endringer i personalet i administrasjonen, siden erfaringer og praksis ikke alltid er nedfelt i konkrete retningslinjer. Det rapporteres også om noen uklarheter med tanke på bruk av ulike skjemaer og hvordan vurderingen skal begrunnes (helhetlig vurdering versus konkret matching mellom erfaringer og læringsutbyttebeskrivelser). Behov for klarere retningslinjer og prosedyrer ble framhevet av flere informanter. Det jobbes imidlertid med å etablere mer faste administrative rutiner som skal bli nedfelt i mer konkrete retningslinjer. Men, gitt at ordningen i stor grad er drevet fram av en person, gjør det også ordningen noe sårbar.

Prosessten framstår som forholdsvis tidkrevende, med individuelle helhetlige vurderinger av forholdsvis mye materiale. Personen som nå jobber med dette på studieprogramnivå, har opparbeidet seg betydelig erfaring, men hvis dette skulle

gjøres av en ny person, vil det antakelig skape utfordringer. Tidligere evalueringer av studiet har også påpekt at det kan være utfordrende å skape felles forståelse av hva likeverd består i, når flere personer er involvert i vurderingen. Dette er noe som kan utvikles over tid, men når ordningen drives fram av få personer, vil det også være sårbart hvis de erfarne personene skulle forsvinne fra organisasjonen.

Studentene framstår stort sett som svært fornøyd med ordningen, men kriteriene for vurderingen framstod i noen tilfeller som lite transparente fra studentenes side. Det bør dog nevnes at noen av studentene vi intervjuet hadde tatt studiet tidligere, da ordningen var under utvikling. Behov for mer klare retningslinjer og regler ble også framhevet av andre informanter.

Når vi vurderer hele case B samlet, er det helt klart at B1 framstår som en vellykket case når man undersøker bruk av realkompetansevurdering for fritak i høyere utdanning, ordningen brukes aktivt. Et grunnleggende prinsipp i vurderingen er at kompetansen skal være «likeverdig» og ikke «lik». Men, studieprogrammet B2 viser at fritaksordningen ikke nødvendigvis brukes ved andre studieprogrammer, selv om det tas opp studenter på bakgrunn av realkompetanse. Selv om vi ikke har systematisk kunnskap om bruk av RKV på hele dette lærestedet, framstår det som om ordningen er forholdsvis like brukt. Dette inntrykket bekreftes ved studieprogram B1, der det oppleves at det er få/ingen andre ved lærestedet som jobber med realkompetansevurdering for fritak på samme måten som de gjør. Samlet sett framstår ordningen dermed som forholdsvis isolert. Til tross for at man ved dette studieprogrammet har betydelig erfaring med RKV, er det viktig at ordningen gjøres mindre sårbar og avhengig av enkeltpersonenes innsats, kompetanse og erfaring. Det framheves også et behov for å etablere mer faste prosedyrer og rutiner for kvalitetssikring.

Dette studieprogrammet (B1) har integrert RKV som en betydelig del av studieprogrammet. Informantene framhevet at dette er et studieprogram innen høyere utdanning som skal tilby forskningsbasert høyere utdanning, og det vil finnes andre studieprogrammer som også har flere fellestrekk med studiet. Studieprogrammet har samtidig også en rekke karakteristika som skiller det fra mange andre studieprogrammer i høyere utdanning.

Forskjellene mellom B1 og B2 angående vurdering av fritak understreker behovet for en diskusjon om en rekke prinsipielle spørsmål angående RKV: for eksempel, ulike utdanningsnivåer (fagskoler vs høyere utdanning), kvalitetssikring av RKV i høyere utdanning, lik vs likeverdig kompetanse, samt betydningen av fagforskjeller. Selv om B1 kan vurderes som en «vellykket case» for bruk av RKV på grunn av utstrakt bruk av ordningen, betyr ikke det at B2 er «ikke vellykket». Det vil alltid være en faglig dimensjon i vurderinger av lik og likeverdig kunnskap og kompetanse.

8 Case arbeidsliv

8.1 Bakgrunn

Vi vet lite om i hvilken grad norske arbeidstakere ønsker eller har behov for å få dokumentert eller vurdert sin realkompetanse. Som nevnt i NIFU-rapport 2018: 11, finnes det ikke noen oversikt over hvor mange personer i arbeidslivet som ønsker å få sin realkompetanse vurdert, eller hvor mange som har fått sin kompetanse vurdert. Det er flere grunner til dette, blant annet at den mest omfattende registreringen og dokumentasjonen av kompetanse som ikke er formell, trolig finnes på virksomhetsnivå, og det kan være lite ønskelig eller kostnadskrevende for private bedrifter å gjøre slik informasjon tilgjengelig for andre. Hvis man sammenlikner arbeidslivet med utdanningssystemet, kan det se ut som om arbeidslivet er mindre interessert i realkompetanse. Intervjuer med arbeidsgiverorganisasjoner indikerer at begrepet «realkompetanse» er lite kjent blant ledere, HR-ledere og ansatte, men flere eksempler på bruk av realkompetanse ble likevel nevnt i intervjuer:

Eks 1 - I byggebransjen er ansettelse vanligvis basert på en kombinasjon av formelle kvalifikasjoner og praksiserfaring. Det er vanlig at kandidater nevner hvilke prosjekter de har jobbet på, i dette tilfellet hadde en jobbsøker arbeidet i Lambda-prosjektet. Dette prosjektet er godt kjent innenfor byggebransjen i Norge og er kjent for å være et innovativt prosjekt hvor prosjektdeltakerne kommer i kontakt med nye arbeidsmetoder, nye byggematerialer osv. Informasjon om erfaringer i prosjektet bidro til søknaden.

Eks 2 - Når norske ingeniør- og konsulentfirmaer leverer tilbud på internasjonale prosjekter, er det viktig at de kan få vist fram sin kompetanse. Dette gjøres delvis ved bruk av formelle kvalifikasjoner fra utdanningssystemet, men vel så viktig er sertifisering og høy karakter fra leverandører (i dette tilfellet Microsoft og Cisco).

Disse eksemplene illustrerer at kompetanse opparbeidet utenfor utdanningssystemet blir dokumentert eller verdsatt, uten at noen av de involverte nevner ordet «realkompetanse».

Det er ikke gjennomført så mange studier av i hvilken grad arbeidstakere etter-spør dokumentasjon eller vurdering av sin realkompetanse, men fra våre intervjuer med arbeidstakerorganisasjoner samt erfaringer fra deltakere i Balanse-kunst-prosjektet, finner vi situasjoner hvor ansatte uten formelle kvalifikasjoner, eller med lang erfaring etter at de fikk de formelle kvalifikasjonene, kanskje vil ha behov for å dokumentere hva de har lært i arbeidet i løpet av en lengre periode. Det ble også foreslått av informanter at behov for dokumentasjon av kompetanse kan oppstå i situasjoner hvor en arbeidsplass blir nedlagt og arbeidstakere som har kanskje jobbet der i mange år, plutselig må søke ny jobb. Det samme kan skje ved nedbemanning. I noen intervjuer ble det nevnt at mange bedrifter konkurrerer i et globalt marked, og det er forventet at arbeidstakerne i disse bedriftene oppdaterer og dokumenterer sine kvalifikasjoner i tråd med nye internasjonale bransjestandarder. I det nasjonale Realkompetanseprosjektet ble det utviklet en rekke ulike verktøy for dokumentasjon av realkompetanse fra arbeidslivet. Ett av verktøyene ble videreutviklet av Vox i samarbeid med partene i arbeidslivet, den såkalte Kompetanseattesten. Noen av verktøyene ble også evaluert (Andersen, Hagen & Skule, 2000; Eldring & Skule, 1999; Skule & Andersen, 2001). Disse rapportene har avdekket mange positive erfaringer både hos arbeidsgivere og arbeidstakere angående prosessen, men også noen utfordringer. Ingen av verktøyene synes å ha oppnådd noen stor spredning. Noen nyere studier har prøvd å avdekke interesse blant arbeidsgivere for en godkjenningssystem for kompetanse (DAMVAD 2013 og Rørstad et al 2017). Disse viser at det er interesse blant arbeidsgivere for en slik ordning.

Basert på informasjon fra intervjuer har vi laget en oversikt over potensielle grunner til at dokumentasjon av realkompetanse kan være relevant for arbeidslivet:

- For å skape mobilitet i arbeidsmarkedet
- Rekruttering
- Anbudsdokumentasjon
- Grunnlag for riktig belønning
- Motivasjon for de ansatte
- Synliggjøring av firmaets eller bransjens kompetanse
- Sysselsetting av eldre arbeidstakere
- Dokumentasjon overfor myndigheter knyttet til sikkerhetskrav

Målet med denne casen har vært å få innsikt i hvordan realkompetanse vurderes i arbeidslivet, hindringer og utbytte. Vi har valgt å fokusere på et prosjekt som ble initiert av en bransjeorganisasjon, som har hatt mål om å utvikle en ny metode for vurdering og dokumentering av kompetanse på tvers av flere bedrifter i bransjen. Prosjektet har vært organisert som et slags pilotprosjekt, slik at vi presenterer modellen som prosjektet har utviklet, samt erfaringer så langt fra deltakerne. Vi har

også intervjuet representanter fra arbeidsgiverorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner for å få deres erfaringer med og refleksjoner over realkompetansevurdering i arbeidslivet.

8.2 Mål med Balansekunst-prosjektet

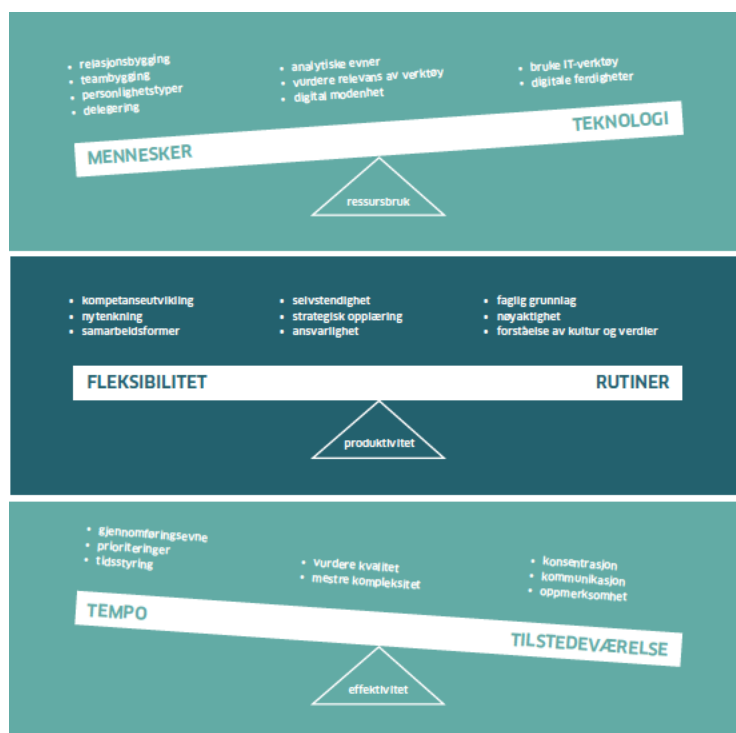
Partene³ i arbeidslivet som bidro til Nasjonal kompetansepolitisk strategi (2017), ble enige om å bidra til å gjøre Norge bedre i stand til å utvikle og ta i bruk relevant kompetanse. Som en del av dette arbeidet, ble det etablert et prosjekt innen varehandel som skulle utarbeide en metode for kartlegging av kompetanse. Målet var at kompetanse skulle beskrives på en måte som kunne forstås på tvers av bransjen, helst også utenfor bransjen og i utdanningssystemet. Prosjektet ble ledet av Virke, som er en bransjeorganisasjon for arbeidsgivere i blant annet varehandel. Et mål for både arbeidsgivere og arbeidstakerne var synliggjøring av kompetansen som de ansatte hadde opparbeidet basert på formelle kurs og praksis.

8.3 Prosess

Prosjektet måtte utvikle en egen prosess som flere aktører innen bransjen kunne enes om. De gjennomførte flere intervjuer med arbeidstakere i disse bedriftene, med lederne og med opplæringsansvarlige. De fant at alle bedriftene hadde arbeidstakere med utdanning på forskjellige nivåer, fra ufaglært til de med høyere utdanning. De fleste ansatte deltok i bedriftens eget program for opplæring og utvikling av de ansatte. Prosjektet avdekket ganske tidlig at det ikke var mulig å bruke læringsutbyttebeskrivelser fra utdanningssystemet for å beskrive og kategorisere kompetansen som disse medarbeiderne i varehandelen hadde utviklet.

Det første avviket fra utdanningssystemet de måtte inkludere var dynamikk, det vil si kompetanse som brukes i et miljø som forandrer seg fra dag til dag og fra time til time. Dette har de definert som balansekunst.

³ NHO, LO, YS, Spekter, Unio, Akademikerne og KS i NKPS



Figur 8.1 Tre dimensjoner som skal balanseres, (Skjerve & Simeou 2018).

Neste steg i prosessen ble å finne en felles måte å identifisere og beskrive nøkkelkompetanse på. Etter flere møter og workshops ble prosjektgruppen enige om å bruke «rollebeskrivelser». Disse er dokumenter utarbeidet internt i hver enkelt bedrift. Disse rollene forutsetter en viss kompetanse og erfaring for å kunne fungere, og det var dette som ble brukt i identifisering av nøkkelkompetanse. I tillegg til dokumentasjon ble ansatte intervjuet, og innholdet i interne kurs ble gjennomgått (teori og praksis). En av fordelene ved å bruke rollene var at bedriftene kunne identifisere seg relativt lett med hverandres roller. Steget etter det var å definere læringsutbytte, som ble utviklet på samme måten som nøkkelkompetanse, med deltakelse av de ansatte i hele prosessen. Et mål med å beskrive læringsutbytte var at det skulle være mulig for andre utenfor butikkjeden å forstå. Det siste steget i modellen er å utvikle bransjestandarder for kvalifikasjoner som kan godkjennes av andre utenfor bransjen. Prosjektet har utarbeidet et forslag til kriterier for en kvalifikasjon, men påpeker at det må arbeides mer med felles nasjonale kriterier for kvalifikasjoner og en nasjonal standard for læring.



Figur 8.2 Prosessen for kartlegging og dokumentering av kompetanse i varehandel, Balansekunst (Skjerve & Simeou 2018).

Prosjektet er nå avsluttet, men kun deler av metoden har vært utprøvd i bedriftene som deltok i prosjektet. Det blir viktig å se på metoden igjen når bedriftene har fått mer erfaring, og det gjenstår å se om det kan brukes i andre bedrifter, eventuelt andre bransjer. FAFO har evaluert Balansekunst-prosjektet (Jensen, R. S. & Lidahl, N. K. 2018) og har vært ganske kritisk til deler av det. De påpeker blant annet at bedriftene som har deltatt i prosjektet, mente at det var vanskelig å bruke modellen og at de ikke hadde fått en felles forståelse for «hva en kompetanse er». FAFO har anbefalt bedre veiledning for bedriftene og at de får prøvd ut modellen i praksis før man kan bestemme videre utvikling og eventuell spredning av metoden. Til tross for kritikken mente deltakerne i prosjektet at de hadde en bedre oversikt over egen kompetanse, og alle mente at balansemodellen ga en god beskrivelse av kompetansen som er viktig i egen jobbsituasjon. Metoden har vakt interesse også i utlandet, og Virke har blitt bedt om å utgi en engelsk versjon av rapporten.

8.4 Styrker og svakheter

Hovedfordelen er at metoden har lyktes med synliggjøring av kompetanse til deltakerne på en måte som både kollegaer og ledelse forstår. En styrke med metoden er at den er utviklet på bransjens premisser med deltakelse av de ansatte, opplæringsansvarlige og ledelsen. Det er også en fordel at metoden bygger på tidligere arbeid innen arbeidslivsforskning, den er knyttet opp til Nasjonal kompetansespolitisk strategi, og bransjeorganisasjoner og arbeidsgiverorganisasjoner har vært

involvert. Det er interessant at prosjektet har valgt å avvike fra den opprinnelige planen, som var å koble kompetanse opp mot utdanningssystemet. Etter diskusjoner med de ansatte over en lengre periode kom de frem til at det var mer verdifullt for alle parter å utvikle egne kriterier som ville gi mening for ansatte og ledelse i bransjen. Det er interessant at balansemodellen har forsøkt å beskrive hverdagsdynamikk i form av kompetanse som brukes i ulike situasjoner som endrer seg fra dag til dag og fra time til time. Det bør nevnes at prosjektet har anbefalt fremtidig utvikling av en felles nasjonalstandard for kompetanseutbytte. Det må nok arbeides mer med dette, før alle arbeidstakere som skal jobbe med dette i fremtiden, vet nøyaktig hvordan de skal bruke begrepene, men som et første forsøk på å dokumentere noe så komplekst, men så viktig for arbeidslivet, er modellen ganske lovende.

Det er noen begrensninger ved balansekunst-modellen; for det første er den basert på kompetansebehovet til lederstillinger i varehandel, mens mange av de ansatte i bransjen er butikkmedarbeidere. Det er ukjent om modellen vil fungere på samme måte for den siste gruppen. Det er heller ikke mulig å vite om modellen kan overføres til andre bransjer eller til andre deler av tjenestesektoren.

8.5 Kritiske punkter / endringsforslag

Denne casen omhandler bare en del av arbeidslivet, samt et eksempel på et prosjekt som utviklet en metode for kartlegging og dokumentasjon av kompetanse i en enkelt bransje. Det er mulig at Balansekunst-prosjektet har potensial til å sette en standard innen varehandel og eventuelt i andre bransjer, men det er bare et pilotprosjekt, og metoden har bare blitt delvis utprøvd i tre bedrifter. Metoden bør utprøves over lengre tid og på flere arbeidsplasser og muligens tilpasses.

I vårt arbeid med denne casen har vi ikke sett noen andre forsøk på å standardisere kompetansevurdering i arbeidslivet. Det er også verdt å merke seg at begrepet *realkompetanse* er lite kjent. Tidligere studier har påpekt (Ander sen, Hagen, & Skule 2000, Vox 2011, DAMVAD 2013, Berge et al 2017) at begrepet realkompetanse ikke er utbredt i arbeidslivet og at det finnes lite interesse for å bruke ressurser på å kartlegge eller dokumentere realkompetanse. Til tross for noen gode eksempler i vår case og i tidligere studier, må vi konkludere med at våre funn fra intervjuene støtter tidligere funn om manglende forståelse, interesse eller felles tiltak for vurdering og dokumentasjon av realkompetanse blant arbeidsgivere.

9 Konklusjon

Analysene våre viser at det finnes både likheter og forskjeller i de ulike delene av utdanningssektoren når det gjelder praksis, motivasjon og interesse for vurdering av realkompetanse. I våre caser innenfor grunnopplæring, fagskoleutdanning og høyere utdanning har vi funnet godt innarbeidede rutiner for innsamling av nødvendig informasjon og vurdering av realkompetanse i henhold til sentralt fastsatte krav og særegne krav knyttet til opptak til de ulike utdanningsprogrammene. Vi har sett nærmere på disse prosessuelle rutinene, de ulike måtene arbeidet med realkompetansevurdering organiseres på, og de ulike måtene data om realkompetanse registreres på. Innenfor høyere utdanning har vi undersøkt realkompetansevurdering knyttet til fritak fra enkelte kurs eller programmer, og i ett tilfelle sammenlignet dette med bruk av realkompetansevurdering knyttet til opptak.

I arbeidslivet finnes det ikke noen standardrutiner for vurdering av realkompetanse, og begrepet er lite kjent. Ifølge arbeidsgiverorganisasjonene er de fleste arbeidsgivere klar over at de ansatte utvikler verdifull kompetanse på jobben, men få er aktivt involvert i å dokumentere dette. Vi har funnet noen eksempler hvor kompetanse som er tilegnet i arbeidslivet blir beskrevet og brukt i arbeidslivet. Til tross for dette, er det liten interesse for å bruke tid på å matche erfaringsbasert læring opp mot utdanningskrav eller for å finne ut hvilket «nivå» i utdanningssystemet kompetansen er på. Vi har funnet et eksempel på en bransje som arbeider aktivt med utvikling og testing av en ny metode for vurdering og dokumentasjon av kompetanse opparbeidet i jobben. Vi mener at denne metoden har et potensial for videreutvikling og muligens også overføringsverdi til andre bransjer.

Et klart funn er at vurdering av realkompetanse organiseres ulikt innenfor utdanningssystemet. Det er stor variasjon i både antall involverte instanser, utbytte og tidsbruk. Innenfor grunnopplæringen fant vi at det kunne være flere ulike faginstanser som er aktivt involvert i både veilednings- og vurderingsprosessen, mens innen fagskoleutdanning hadde enkeltpersoner ved opptaksadministrasjon eller fagpersoner i den enkelte utdanning en mer sentral rolle. RKV brukes ikke like mye på hvert trinn i utdanningsnivåene. Vi ser at de fleste vurderingene innen videregående opplæring gjøres på Vg1- og Vg2-nivå, innen høyere utdanning er de fleste realkompetansevurderinger gjennomført i forbindelse med opptak, med få vurderinger i forbindelse med fritak. Innen fagskoleutdanning ser vi at antallet

som realkompetanse vurderes varierer betydelig i forhold til fag, men data fra DBH gir dessverre ikke oversikt over antall som realkompetansevurderes i forbindelse med fritak. Prosessen er gjerne tidkrevende. Særlig innen grunnopplæringen og fagskolen var høy tidsbruk knyttet til etablering av en god dialog med søkerne.

Mye tyder på at oppgavene knyttet til realkompetansevurdering er lavt prioritert i forhold til andre oppgaver, spesielt blant rådgivningsinstanser, som NAV. I vår fagskolecase, fant vi at realkompetansevurdering var ganske vanlig som opptaksgrunnlag og derfor prioritert. Innenfor høyere utdanning er ordningen for opptak på bakgrunn av realkompetanse forholdsvis godt etablert, mens våre caser tyder på at fritaksordningen er mindre brukt ved lærestedene i sin helhet. Vi mangler imidlertid systematisk informasjon om dette. Innenfor grunnopplæring, fant vi ett tilfelle der manglende tilgang til oppdaterte datasystemer resulterte i en situasjon hvor data ikke ble registrert i nasjonale databaser, men det er mulig at problemet er mer utbredt innenfor grunnopplæring. Det er også noe som tyder på at det er en del feil i registreringen av data i DBH-F, det vil si opptaksdata til fagskolene.

Når det gjelder metodebruk i realkompetansevurdering, har vi registrert at vurderingene hovedsakelig er basert på dokumentasjon, og at særlig fagskole- og høyere utdanningsinstitusjoner er åpne for nye former for dokumentasjon basert på digitale media. I arbeidslivet har man også vært nødt til å ta stilling til nye former for norsk og utenlandsk dokumentasjon i tillegg til å utvikle nye bransjenormer for dokumentasjon av realkompetanse. Mens det er vanlig å bruke dialogbasert samtale som metode i realkompetansevurderingen innenfor grunnopplæring, har vi ikke registrert at det er vanlig å innkalle kandidater til intervju i forbindelse med realkompetansevurdering innenfor vår fagskolecase. Vi har også registrert at det er begrenset bruk av yrkesprøving som metode i realkompetansevurderingen innen grunnopplæring. Det kan være flere årsaker til dette, men språklige utfordringer hos kandidater og mangel på ressurser ble gjerne oppgitt som begrunnelse.

Våre caser innen grunnskolen tyder på at mange av de som søker realkompetansevurdering, er innvandrere, og noen av de vi har intervjuet, er bekymret for at informasjon kanskje ikke når frem til potensielle søkere på grunn av språket. Det ble uttrykt bekymring for fokus på å kunne forklare og begrepsfeste egen kompetanse (i motsetning til å vise fram kompetansen), fordi forklaring forutsetter at man er god nok i norsk til å kunne snakke om faget sitt. Nettopp dette er bakgrunnen for at yrkesprøving ble utviklet som metode. Det bør vurderes om det kan igangsettes tiltak for å stimulere til større utbredelse av yrkesprøving. Det har også kommet frem at retningslinjer for realkompetansevurdering på grunnskolenivå er basert på retningslinjer for videregående utdanning. Det ble foreslått i intervjuer at dette bør revurderes, slik at vurderingen kan gjøres mer relevant for grunnskoleutdanning. Det var også bekymringsfullt at noen informanter mente at

det var mangel på flerkulturell forståelse (språk, fagkulturer og begrep), noe som antakeligvis er avgjørende for å få flest mulig innvandrere enten inn i utdanning eller ut i arbeid. Et annet problem som ble identifisert innen videregående opplæring, var at kompetansebevis utstedt av fylkeskommunene har liten legitimitet blant arbeidsgiverne, noe som gjør det vanskelig for de som søker jobb basert på slike kompetansebevis.

Tidligere studier har vist at ordningen med realkompetansevurdering er lite kjent. Ifølge våre caseinformanter er dette tilfellet blant potensielle søkere, rådgivningsinstanser, slik som NAV, og arbeidsgivere. Selv om vi har begrenset informasjon fra kandidater som har søkt opptak til fagskole- og høyere utdanning på bakgrunn av realkompetansevurdering, tyder tilgjengelige data på at de har begrenset forståelse av opptaksprosessen og krav til dokumentasjon. Det var også liten bevissthet blant studentene om hvorvidt de hadde fått opptak basert på realkompetanse. Ansatte ved utdanningsinstitusjoner mente at informasjonen om ordningen antakeligvis ikke når frem til alle potensielle søkere, og i noen tilfeller har informasjonen inneholdt feil. Ingen av informantene rapporterte at studenter som hadde fått opptak basert på realkompetanse, hadde problemer med å finne faglig innpass i det valgte utdanningsløpet.

Casestudien indikerer at det er flere utfordringer innen høyere utdanning. For det første er det mange fagområder som ikke er åpne for de som søker opptak eller fritak kun basert på realkompetanse, det vil si programmer med karakterkrav eller krav til studiepoeng. Det er også noen spenninger knyttet til om realkompetanse som kan gi grunnlag for opptak eller fritak må være lik eller om det er tilstrekkelig at den er likeverdig. En annen utfordring er knyttet til hvordan man verdsetter fagskoleutdanning i vurderingen for opptak og fritak til høyere utdanning, dersom fagskoleutdanningen er delvis basert på realkompetanse.

Til tross for alle disse hindringene har vi funnet eksempler på veletablerte prosesser for realkompetansevurdering i alle våre caser, bortsett fra i arbeidslivet. Vi har også funnet mange eksempler på at ansatte som jobber med realkompetansevurdering, er svært motiverte til å hjelpe søkere uten tilstrekkelig formell kompetanse og blir spesielt motivert når de ser at noen av dem kommer seg inn i utdanning eller ut i arbeidslivet.

Vi har ikke intervjuet mange søkere eller studenter, men de vi har snakket med, er fornøyd med informasjonen, støtten og veiledningen de har fått. Ifølge de ansatte som arbeider med realkompetansevurdering, er det vanskelig for søkere å forstå hele prosessen og utfordrende for dem å samle de nødvendige papirene.

Selv om de ansatte som vi har snakket med, har vært motivert til å jobbe med realkompetanse og mener at det er viktig å få frem riktig informasjon som kan bidra til fritak, ser vi at det er en krevende prosess med mange personer og mange ledd.

Som nevnt har vi avdekket noen svakheter i dagens ordning og i hvordan den praktiseres. Dersom man skal ta iverksette kostnadskrevenne tiltak for å få ordningene til å fungere bedre, vil det være naturlig å vurdere kostnadene opp mot nytteverdi og samfunnseffekter. Dette er en stor utfordring når man mangler pålitelig informasjon om hvor mange som får opptak på grunnlag av realkompetanse, og hvor mye fritak som gis for disse. Vi antar at det kan være betydelige besparelser knyttet til reduserte kostnader til utdanning og reduserte trygdeutgifter og annen støtte til personer utenfor arbeidsmarkedet, men beregninger av dette krever et bedre datagrunnlag enn det som er tilgjengelig i dag. Våre casestudier har gitt oss et bilde av ordninger som et stykke på vei er på plass og fungerer, men som har en del svakheter og muligheter for forbedring. Se også diskusjon om dette samt anbefalinger i NIFU-rapport 2018: 10.

Referanser

- Andersen, B., Hagen, A., & Skule, S. (2000). *Dokumentasjon av realkompetanse: kommunesektoren som arbeidsgiver og skoleeier* (Fafo-rapport 363). Oslo: Fafo. Retrieved from http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011062106049
- Berge, T., Bettum, K., Jensen, S. A., Størset, H., & Sønnesyn, J. (2017). *Kompass*. Oslo: Kompetanse Norge. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kompass/>
- CEDEFOP. (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes* (Cedefop references series; No 96). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3065>
- Damvad. (2013). *Kompetanse utenfor det formelle utdanningssystemet; nesten det samme, men ikke helt?* Copenhagen: Damvad.
- Eldring, L., & Skule, S. (1999). *Kompetansedokumentasjon for ingeniører | Fafo-notat 1999:16* (No. Fafo-notat 1999:16). Oslo: Fafo. Retrieved from <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/kompetansedokumentasjon-for-ingeniorer>
- Engesbak, H., Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe, T. A. (2005). *...men hvor skal vi henvende oss? Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Trondheim: Vox.
- Folkenborg, K. (2003). *Realkompetanse og tilpasset utdanning | Fafo-notat 2003:09*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/realkompetanse-og-tilpasset-utdanning>
- Hagen, A., & Svensen, E. (2002). *Billett til yrkeslivet. Sluttrapport fra evalueringen av Yrkesprøvingsprosjektet i Oslo kommune*. (No. Fafo-rapport 394). Oslo: Fafo. Retrieved from <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/billett-til-yrkeslivet>
- Hagen, A., Svensen, E., & Folkenborg, K. (2002). *Dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving | Fafo-rapport 388*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/dokumentasjon-av-realkompetanse-gjennom-yrkesproving>

- Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe. (2004). *Intensjoner og realiteter. Fylkeskommuneneshåndtering av voksnes rett til videregående opplæring*. Oslo: Vox.
- Jensen, R.S.&Lidahl, N.K. (2018) Realkompetanse i varehandelen: En følgeevaluering. Fafo-notat 2018:10
- Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet. (1998). *St.meld. nr. 42 (1997-98). Kompetansereformen*. St, Oslo. Retrieved from
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017 - 2021*. Oslo: Kunn. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b2ade4fce9934d6d96f174ef86316644/kompetansepolitisk-strategi.pdf>
- OECD. (2008). *Recognition of non-formal and informal learning. Country note for Norway*. OECD.
- Olsen, D. et al (2018) NIFU-rapport 2018:10 Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T.C. (2017) NHOs kompetansebarometer. NIFU-Arbeidsnotat 2017: 7
- Skjerve, T. & Simeou,E. (2018) Balansekunst – hvordan beskrive kompetanse som bygges opp i arbeidslivet. Virke.
- Skule, S., & Andersen, B. (2001). *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien | Fafo-rapport 363*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/dokumentasjon-av-realkompetanse-i-teknologiindustrien>
- Vox. (2011). *Realkompetansevurdering ved opptak til fagskoler. Nasjonal undersøkelse om status i 2011*. (Notat 7/2012). Oslo: Vox.
- Vox. (2012). *Realkompetansevurdering - status og utfordringer 2011*. Oslo: Vox.
- Vox (2013) Opptak til fagskoleutdanning på grunnlag av realkompetanse: Veiledning. Oslo: Vox

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/3b9b61b65e5148e6966b98909f667f0f/opptak_fagskolesektor_veiledning1.pdf

https://www.kompetansenorge.no/contentassets/5f2020b0d0ab41bdb5dabe9eab0bfdd4/fritak_uhsektoren_veiledning2.pdf

Vedlegg

Forkortelser

DBH	Database for statistikk om høgre utdanning
DBH-F	Database for statistikk om høgre utdanning fagskolestatistikk
NAV	Arbeids- og velferdsforvaltningen
NHO	Næringslivets hovedorganisasjon
NOKUT	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga
RKV	Realkompetansevurdering
VG	Videregående opplæring
VIGO	Nettsted for å søke opptak til videregående opplæring

Tabell- og figuroversikt

Tabell 1.1 Oversikt over intervjuer og informanter	14
Figur 5.1 Oversikt over søknadsprosess.....	44
Figur 8.1 Tre dimensjoner som skal balanseres, Balansekunst Virke (2018).....	66
Figur 8.2 Prosessen for kartlegging og dokumentering av kompetanse i varehandel, Balansekunst Virke (2018).....	67

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no