



Arbeidsnotat  
2021:2

# Kompetansekartlegging i arbeidslivet

Erfaringer og behov

---

Dorothy Sutherland Olsen og Lars Lyby

**NIFU**



Arbeidsnotat  
2021:2

# Kompetansekartlegging i arbeidslivet

Erfaringer og behov



Dorothy Sutherland Olsen og Lars Lyby

Arbeidsnotat 2021:2

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

Prosjektnr. 21196

Oppdragsgiver Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS)  
Adresse Lakkegata 23, 0187 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0505-4  
ISSN 1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Dette arbeidsnotatet er resultatet av et oppdrag initiert av YS (Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund). YS ba om en analyse av erfaringer med kompetansekartlegging i Norge og en diskusjon av behov og eventuelle fremgangsmåter for kompetansekartlegging i lys av dagens arbeidssituasjon. Arbeidet er basert på en analyse av litteratur og intervjuer med nøkkelpersoner i Norge som har erfaring og interesse for kompetanseutvikling. Arbeidsnotatet inkluderer også en oversikt over hovedaktører i Norge med ansvar for kompetansepolitikk for voksne. Dette arbeidsnotatet skal danne grunnlaget for et fremtidig forsknings- og utviklingsprosjekt. Dorothy Sutherland Olsen har hatt hovedansvar for prosjektet og har gjennomført alle intervjuer og litteraturstudier. Lars Lyby har bidratt til kapittel 1, 3 og 6 og har vært diskusjonspartner gjennom hele prosjektet. Vi takker YS for muligheten til å jobbe med dette interessante temaet, og vi takker alle som deltok i intervjuer og i referansegruppen.

Oslo, april 2021

Vibeke Opheim  
direktør

Espen Solberg  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1      Bakgrunn.....</b>	<b>8</b>
<b>2      Metode.....</b>	<b>10</b>
<b>3      Politiske visjoner og tiltak knyttet til kompetanseutvikling i arbeidslivet .....</b>	<b>11</b>
3.1 Viktige aktører involvert i kompetanseutvikling i arbeidslivet.....	11
3.2 Nyere tiltak og retningsgivende dokumenter.....	12
<b>4      Hva sier litteraturen om kompetansekartlegging og læring i arbeidslivet? .....</b>	<b>16</b>
4.1 Formell og uformell kompetanse .....	16
4.2 Kartlegging og validering av kompetanse .....	17
<b>5      Hva sier norske eksperter om situasjonen i Norge i dag? .....</b>	<b>23</b>
5.1 Kompetansepolitikk.....	23
5.2 Kompetansebehov .....	27
5.3 Kompetansekartlegging .....	30
5.3.1 Hvorfor skal vi kartlegge kompetanse? .....	30
5.3.2 Erfaringer med kartlegging .....	31
5.3.3 Utfordringer med kompetansekartlegging .....	35
5.3.4 Forslag til hvordan man kan lykkes med kompetansekartlegging.....	36
5.4 Læring i arbeidslivet.....	40
<b>6      Diskusjon og noen konklusjoner .....</b>	<b>43</b>
<b>Referanser.....</b>	<b>46</b>
<b>Vedlegg 1 Oppspill til søknaden .....</b>	<b>48</b>





# Sammendrag

I dette arbeidsnotatet redegjør vi for mulighetene og utfordringene knyttet til kartlegging av kompetanse opparbeidet i arbeidsforhold. Bakgrunnen er endringen i betingelser for enkelte grupper av arbeidstakere, som både har lav formell utdanning og er under et økende press som følge av teknologisk innovasjon og digitalisering.

Arbeidsnotatet går igjennom både politikken på feltet, slik den har utviklet seg de siste femten årene og gir en (enkel) oversikt over kompetansekartleggingsverktøyer på feltet. Det empiriske grunnlaget for notatet er tredelt, basert på henholdsvis politiske dokumenter og rapporter (1), konkrete kartleggingsverktøyer (2) og ekspertintervjuer med aktører som gjennom lengre tid har arbeidet med kompetansepolitikk fra ulikt hold (3). Spørsmålet om hvordan den enkelte arbeidstakers realkompetanse i større grad kan bli validert og synliggjort på arbeidsmarkedet, har fått økt oppmerksomhet, både fra det politiske systemet og fra partene i arbeidslivet. Nylig er det lansert flere stortingsmeldinger og utredninger som berører denne problematikken. Kompetansereformen (Meld. St. 14 2019 – 2020) peker blant annet på et behov for nye og bedre læringsarenaer, også blant de gruppene av arbeidstakere som har lav formell utdanning. Det uttrykkes et behov for å rigge virksomhetene bedre for å tilrettelegge for etter- og videreutdanning og konstateres at utdanningssystemet i dag til dels fremstår som inkompatibelt med realkompetanse som vurdering for opptak til utdanning, både på hel- og deltid (KD 2019b).

I notatet peker vi på både utfordringer og muligheter i arbeidet med å utvikle nye tilnærminger og verktøyer i kartleggingen av realkompetanse, slik det er blitt vurdert av ekspertisen på feltet. De mest sentrale utfordringene går blant annet på hvordan man skal kunne standardisere et så heterogent spenn av erfaringer og kunnskaper (som all realkompetanse dekker over), hvordan man skal kunne nå og treffe de arbeidstakerne som har behov for det og hvordan et slikt kartleggingsverktøy skal kunne kobles til det formelle utdanningssystemet.

# 1 Bakgrunn

Arbeidslivet står overfor store endringer i tiden som kommer, blant annet knyttet til digitalisering og robotisering av arbeidsoppgaver. Det er en utvikling som stiller nye krav til både arbeidstakere og arbeidsgivere. Med den pågående kompetanse-reformen ønsker norske myndigheter å ruste samfunnet til å møte denne utviklingen, gjennom å legge bedre til rette for kompetanse- og karriereutvikling på ulike arenaer og gjennom hele livet. Dette har blant annet resultert i en omfattende utredning, som undersøker hvordan endringer i arbeids- og samfunnslivet kommer til å påvirke behovet for å lære hele livet (KD 2019b). Også i arbeidslivet er man blitt stadig mer oppmerksom på hvordan utdanningssystemet er i stand til å imøtekomme disse behovene, og om rammebetingelsene for investering i ny kompetanse er tilstrekkelig gode og tilpasset fremtidens behov. Kompetansereformen kan ses i relasjon til en overgripende, internasjonal utvikling, hvor arbeidsplassene legger stadig mer vekt på medarbeidernes evne til å lære effektivt og kontinuerlig gjennom hele sitt arbeidsliv (Levy & Murnane 2014).

I lys av korona-pandemien og økt usikkerhet på arbeidsmarkedet, har YS lansert et web-basert verktøy for kompetanse- og karriereutvikling for sine medlemmer; YS Karriereveiviser. Målet er å utvikle dette verktøyet videre til et verktøy for kartlegging, dokumentasjon og beskrivelse av realkompetanse. Tre forbund i YS har tidligere gjennom samme teknologi tilbudt sine medlemmer en kartlegging av motivasjonsfaktorer, interesser, personlige preferanser og verdier, både på jobb og i privatlivet; kalt «Jobbveiviseren». Dette har skjedd med henblikk på å bistå medlemmene i å møte og forberede seg på utfordringene i fremtidens arbeidsliv. Her legges det stadig mer vekt på livslang læring som en forutsetning for den enkeltes yrkesdeltakelse. Nå mener YS at det er behov for en større kartlegging på tvers av yrkesgrupper, slik at det kan utvikles en oversikt over formell og uformell kompetanse og lages skriftlige beskrivelser. En slik kartlegging kan bidra til et mer helhetlig system for livslang læring i Norge, ved å utvikle nye metoder for kartlegging og beskrivelser av kompetanse. Metodene og verktøyet vil også være relevant for flere organisasjoner og ulike aktører i arbeidsliv og utdanning. En slik kartlegging med utvikling av metoder og verktøy vil kunne bidra til forskningsbasert

kunnskap om livslang læring og være en del av grunnlaget for fremtidige politiske tiltak rettet mot livslang læring.

Dette arbeidsnotat er et resultat av et forprosjekt initiert av YS og skal brukes i en eventuell søknad til Norges forskningsråd. Målet med forprosjektet har vært å samle relevant litteratur om kompetanseutvikling og kompetansekartlegging i arbeidslivet og komme i dialog med norske eksperter for å få oversikt over situasjonen og behovet i Norge for kompetanse og kompetansekartlegging i arbeidslivet.

## 2 Metode

Datagrunnlaget i denne rapporten har basis i en litteraturgjennomgang og intervjuer. Litteraturgjennomgangen er forankret i to overordnede temaer, henholdsvis kompetanseutvikling i arbeidslivet, kompetansekartlegging og eventuelle metoder for verdsetting eller validering av kompetanse utviklet i arbeidslivet. Hovedfokuset har vært på studier fra Norge, men det er også inkludert enkelte artikler fra internasjonale tidsskrifter samt rapporter fra OECD og Cedefop. Vi gir en kort oppsummering av disse studiene og belyser relevante funn knyttet til prosjektets mål.

Det er blitt gjennomført 10 intervjuer med eksperter<sup>1</sup> innen voksenopplæring og kompetansespørsmål relatert til arbeidslivet. Intervjuene var semi-strukturerte med spørsmål innenfor fire temaer:

- Kompetansepolitikk i Norge
- Kompetansebehov nå og i fremtiden
- Kompetansekartlegging
- Læringsformer i arbeidslivet

Intervjuene åpnet også opp for informantenes egne erfaringer og betraktninger om andre spørsmål som vil være av betydning for norske arbeidstakere i fremtiden. De ti informantene er valgt ut på bakgrunn av deres erfaring og kunnskap om kompetansespørsmål knyttet til arbeidslivet.

Prosjektet har hatt ett møte med referansegruppen, som består av representanter fra YS og YS medlemsforbund. Disse har gitt kommentarer og tilbakemeldinger til foreløpige resultater. Prosjektet er meldt inn til NSD. Data er hentet inn og oppbevart i henhold til gjeldende personvernregelverk. Dataene er anonymisert, og arbeidstilhørighet til intervjukandidater inkluderes ikke i denne rapporten.

---

<sup>1</sup> Med ekspert menes det person som har arbeidet i ulike kapasiteter med kompetanseutvikling i arbeidslivet.

## 3 Politiske visjoner og tiltak knyttet til kompetanseutvikling i arbeidslivet

I det følgende vil vi gi en kort presentasjon av de viktigste aktørene innen kompetansepolitikk i Norge i dag, og hvilke oppgaver og ansvarsområder disse aktørene har. Deretter presenterer vi en gjennomgang av utvalgte politiske dokumenter, som har vært retningsgivende for kompetansepolitikken de seneste ti årene, med henblikk på å belyse hvordan man her omtaler kompetanseutvikling i arbeidslivet. Vi nevner også noen viktige tiltak som har blitt anbefalt og iverksatt.

### 3.1 Viktige aktører involvert i kompetanseutvikling i arbeidslivet

Flere aktører står sentralt i utformingen av ideer, planer og tiltak om kompetanseutvikling i arbeidslivet. Utdanningsinstitusjoner som universiteter og høyskoler er aktive i utformingen av etter- og videreutdanningstilbud. Fagskoler og universiteter tilbyr kurs og programmer rettet spesielt mot «studenter» som allerede er i arbeidslivet, eller som har arbeidserfaring. Både arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner har vært aktive og deltatt i politiske komitéer om kompetansepolitikk. Dette arbeidet har til dels dreid seg om å innhente informasjon om kompetansebehov og lage beskrivelser av hvordan kompetansearbeid praktiseres i arbeidslivet i dag.

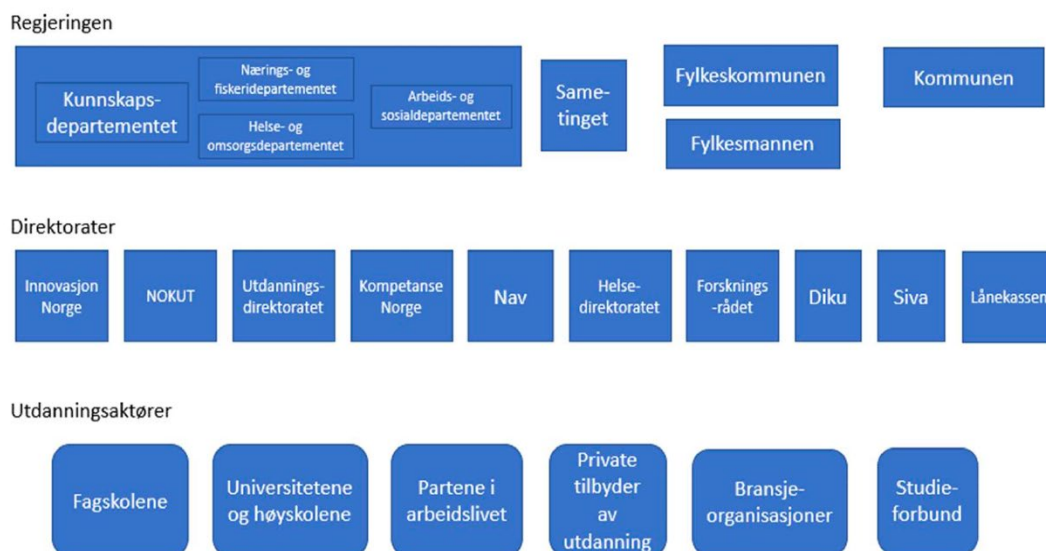
Kunnskapsdepartementet (KD) har det overordnede ansvaret for alle offentlige utdanningsinstitusjoner, fra barnehager til høyere utdanning. I tillegg har KD ansvar for kompetansepolitikken, som også omfatter voksnes læring. Kompetanse Norge, som er et direktorat under Kunnskapsdepartementet, har som erklært målsetting at «alle skal kunne lære hele livet og sikre seg kompetansen vi trenger<sup>2</sup>». Direktoratet er aktivt i operasjonalisering av politikk knyttet til blant annet basiskunnskap, realkompetanse og norskopplæring og har ansvar for ulike tiltak og programmer i tillegg til produksjon av statistikk om voksenopplæring. Når det gjelder lokale tiltak, som blant annet realkompetansevurdering og

---

<sup>2</sup> <https://www.kompetansenorge.no/> 24.11.2020

karriereveiledning (gjennom grunnopplæring og ved videregående skoler), er det fylkeskommunene som er ansvarlige, og de har også kontakt med opplæringskontorer som samarbeider med lokale arbeidsgivere.

### Aktører som er virksomme i kompetanepolitikken



**Figur 3.1 Oversikt over aktører involvert i kompetanseutvikling**

Kilde: Ekspertutvalg om etter- og videreutdanning i Norge (KD 2019a:23)

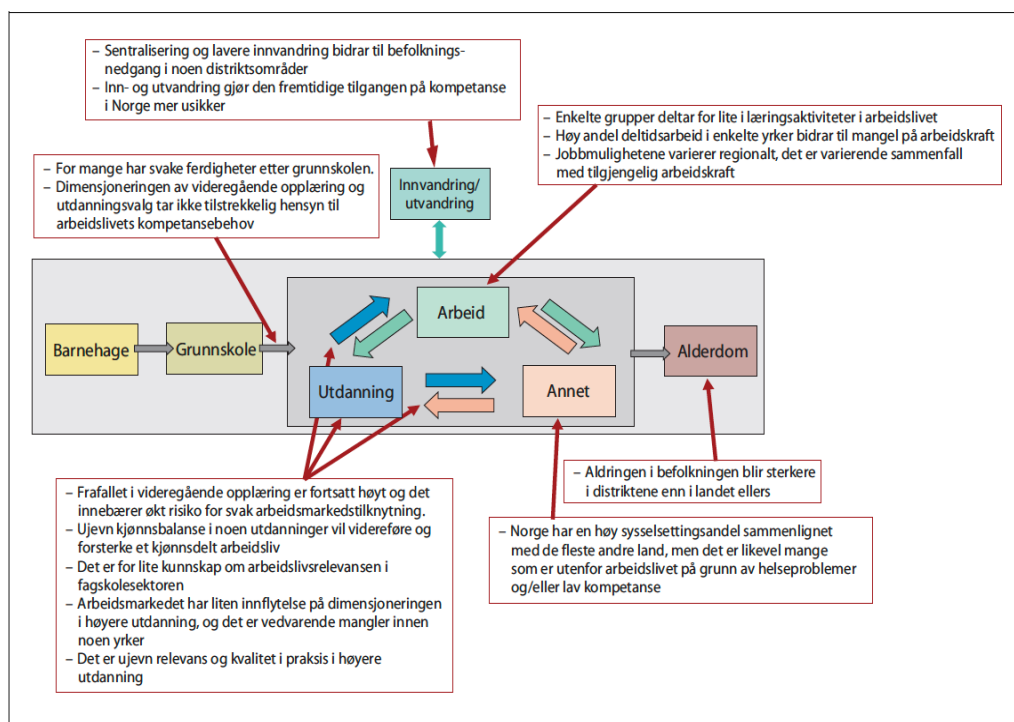
## 3.2 Nyere tiltak og retningsgivende dokumenter

Kompetanepolitikk er et felt med stor og økende nasjonal og internasjonal relevans. Dette kan sees i sammenheng med den raske teknologiske utviklingen, også betegnet som «den fjerde industrielle revolusjonen» (World Economic Forum, 2017), som har redefinert behov og krav til kompetanse i både dagens og det fremtidige arbeids- og samfunns livet.

I 2018 ble det lansert en kompetanepolitisk strategi med oversikt over regjeringens mål og visjoner knyttet til kompetanseutvikling (KD 2017). En stortingsmelding, Kompetansereformen – Lære hele livet (KD 2020b), beskrev et økende behov for flere og bedre læringsarenaer for voksne og for personer i arbeidslivet. Stortingsmeldingen redegjør for hvordan arbeidslivet har behov for flere og mer fleksible kompetansehevende tiltak og foreslår blant annet etter- og videreutdanningstilbud i forbindelse med digitalisering; et treparts bransjeprogram for kompetanseutvikling og nye stimulerings tiltak rettet mot utdanningsinstitusjoner som skal utvikle fleksible etter- og videreutdanningsprogrammer. Økonomiske tiltak for å bidra til mer livslang læring er også foreslått, men det påpekes at høyere

utdanningsinstitusjoner er en underutnyttet ressurs for livslang læring (ibid :47). Tiltak for å gjøre fagskoleutdanningen mer fleksibel og lettere tilgjengelig for voksne og for å tilby bedre karriereveiledninger er også skissert. Når det gjelder dokumentasjon av kompetanse, blir det erkjent at mange voksne ikke får uttelling for egen kompetanse som ikke er dokumentert, noe som fører til at kompetansen blir underutnyttet og kan gjøre noen voksne spesielt sårbare i omstillinger og nedbemanninger (ibid:78). Regjeringen oppmuntrer bransjeorganisasjoner til å dokumentere kompetanse og «utvikle modeller og tiltak knyttet til dokumentasjon og anerkjennelse av kompetanse utviklet i arbeidslivet» (ibid:79).

Etter at nasjonal kompetansepolitisk strategi (KD 2017) ble vedtatt, ble det opprettet ett utvalg for å se nærmere på fremtidig kompetansebehov i Norge (Kompetansebehovsutvalget) og ett for å se spesielt på behovet for etter- og videreutdanning (EVU-utvalget). Utvalgene har levert flere rapporter<sup>3</sup> som beskriver situasjonen i dag og foreslår tiltak. Kompetansebehovsutvalget ble oppnevnt for 3 år i 2017 og besto av representanter fra arbeidsliv, utdanning, yrkesorganisasjoner og offentlige enheter med nasjonalt og lokalt ansvar samt noen analytikere. Utvalget har utgitt tre rapporter. De utviklet nedenstående modell med henblikk på å vise de ulike læringsfasene man gjennomgår i et livsløp fra barnehage til alderdom.



**Figur 3.2 KD 2020a: 2 Fremtidig kompetansebehov III: 20**

<sup>3</sup> KD 2018, KD 2019a, KD 2020a & EVU-utvalget 2018

Utvalget har kartlagt hvilke kompetansebehov det norske arbeidslivet står overfor i fremtiden, herunder både hvilken kompetanse som i stigende grad vil bli etterspurt av virksomheter, og arbeidstakernes behov for kompetanse. Utvalget pekte på særlig kompetansemangel innen bransjer som IKT, helse og bygg og anlegg og at det eksisterende utdanningssystemet ikke i tilstrekkelig grad er «rigget» for å dekke arbeidslivets behov. En av konklusjonene til utvalget er at det som i dag leveres fra utdanningssystemet til arbeidslivet, bør forbedres, spesielt med tanke på behovet for økt arbeidslivsrelevans, mer tverrfaglighet og fleksibilitet i utdanningsløpene. På bakgrunn av dette foreslår utvalget ulike tiltak innen etter- og videreutdanning samt tiltak rettet mot personer med lavere utdanning.

I 2018 oppnevnte regjeringen et ekspertutvalg for etter- og videreutdanning, som har utgitt flere rapporter og utredninger. Utvalget foreslår en lang rekke tiltak som i hovedsak retter seg mot (a) utvidelse av eksisterende utdanningstilbud (i lys av arbeidslivets behov), (b) forbedring av kvaliteten på utdanningstilbudene, (c) økt tilgang til utdanning og opplæring for flere og (d) styrking av regionalt ansvar i organiseringen av etter- og videreutdanning.

Mange av tiltakene foreslått av utvalget er knyttet til finansiering av etter- og videreutdanning og mer fleksibilitet, slik at de som er i arbeid, også kan delta.

Utvalget redegjør for fem overordnede kompetanseformer, som vil øke i arbeidslivets etterspørsel:

- sosial kompetanse (evne til kreativ problemløsning og tolkning av følelser)
- digital dannelse (evnen til å kritisk vurdere informasjon og sammenfatte og analysere data fra mange ulike kilder)
- digital kompetanse (evnen til å bearbeide informasjon fra digitale ressurser på en kritisk og kreativ måte samt ferdigheter i anvendelse av digitale verktøy)
- tverrgående kompetanse (evnen til å integrere og tolke de ulike behovene for teknologi og digitale ressurser på tvers av sektorer og disipliner)

Det er i denne sammenheng spesielt interessant å belyse hva utvalget skriver om kompetanseheving i arbeidslivet og om rammeverk for vurdering av realkompetanse:

#### *1. Behov for økte koblinger mellom UH-sektoren og arbeidslivet:*

Utvalget peker på at virksomhetene i arbeidslivet spiller en sentral rolle i å tilrettelegge for livslang læring, og der noe av utfordringen i dag handler om at det er de mest kunnskapsintensive næringene som investerer mest i kompetanseheving, samtidig som dette er den delen av arbeidslivet hvor de ansatte allerede har et høyt utdanningsnivå. I tillegg peker utvalget på at koblingen mellom arbeidslivet og utdanningssektoren er nokså svak i dag, noe som bidrar til at arbeidslivets behov ikke fanges opp og reflekteres i tilbudet om formell utdanning, hvor UH-



institusjonene i stor grad har det offentlige som målgruppe. Utvalget peker på at tilbudet ikke er tilstrekkelig tilrettelagt for personer i arbeid, og at utdanningstilbudet innenfor mange av de fagområdene som arbeidslivet etterspør, er marginalt eller ikke-eksisterende (KD 2019a: 68).

## *2. Behov for bedre realkompetansevurderinger*

Utvalget peker på at det i dag kun er offentlig godkjente kvalifikasjoner som formelt og systematisk kan innplasseres i et nasjonalt rammeverk (Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring), mens det ikke finnes noe tilsvarende system hvor ikke-formell kompetanse kan dokumenteres.

Det finnes imidlertid muligheter for å dokumentere arbeidserfaring gjennom blant annet bransjesertifisering og mesterbrev, i tillegg til at det finnes alternative veier til høyere utdanning ut over generell studiekompetanse, herunder den såkalte 23/5-regelen (som gir generell studiekompetanse til personer som har fylt 23 år, har minst fem års arbeidserfaring og/eller utdanning, samt fullført norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag, historie og matematikk på videregående nivå) og opptak til ingeniørstudier gjennom realfagspoeng. Allikevel vurderer utvalget at realkompetansevurdering i dag sjelden brukes som grunnlag for rangering av søkere til formelle utdanningsforløp og at personer som søker opptak til høyere utdanning med utgangspunkt i realkompetanse i mange tilfeller kun får innpass dersom det er ledige plasser. Dette til tross for at regelverket åpner opp for det (KD 2019a : 69-86).

Opprettelsen av Kompetansebehovsutvalget er et stort fremskritt for voksenopplæringen. Men det kan se ut som om det er rettet inn mot det formelle utdanningssystemet og hva det formelle utdanningssystemet kan tilby arbeidslivet.

De rapportene og tiltakene som er omtalt i dette arbeidsnotatet, viser at Norge har en godt utbygd infrastruktur for å jobbe med kompetansepoltiske spørsmål og har vært en aktiv deltaker i kompetansepoltikk gjennom flere år. Disse rapportene og tiltakene tyder på at politikere i Norge erkjenner viktigheten av kompetanse for arbeidslivet, og det finnes en økende forståelse av at læring fortsetter etter fullført formell utdanning. I intervjuene som er beskrevet i kapittel 5, skal vi se nærmere på hvordan representanter fra arbeidslivet ser på denne situasjonen.

## 4 Hva sier litteraturen om kompetansekartlegging og læring i arbeidslivet?

Kompetanse er et sammensatt begrep som rommer både kompetanse som er et resultat av formell utdanning eller kompetanse som er et resultat av arbeidspraksis. Kompetanse kan gjerne bestå av realkompetanse, evner, holdninger og ferdigheter. I dette kapitlet oppsummerer vi nasjonal og internasjonal tenkning rundt kompetansebegrep og hvordan formell og uformell læring bidrar til vår forståelse av kompetansebegrepet. Dette er et stort tema, og vi har vært nødt til å avgrense antallet dokumenter som ble vurdert i denne litteraturgjennomgangen.

### 4.1 Formell og uformell kompetanse

Innenfor studier av organisasjonsutvikling og ledelse finnes det mange modeller som beskriver kompetanse. Et eksempel på en slik modell er Nordhaugs kompetansetypologi (Nordhaug 1998), som inkluderer basis- eller metakompetanse, operativ standardkompetanse, unik kompetanse og intraorganisasjonisk kompetanse. Andre modeller utvider disse begrepene og inkluderer kompetanse knyttet til samarbeid og kreativitet, osv. En definisjon av kompetanse, som er godt kjent i Norge, er fra Lai (2013): «de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål». Når vi snakker om arbeidstakere, er det viktig å huske at kompetanse som gjør det mulig å utføre arbeidsoppgaver, kan være dynamisk, og at formell utdanning bare gir et bilde av kompetansen vedkommende hadde på det tidspunktet.

Det har vært vanlig å beskrive kompetanse som formell eller uformell, basert på hvordan man har tilegnet seg denne kompetansen. Policy-dokumenter skiller som regel mellom formell, uformell og ikke-formell kompetanse. En modell som viser dette, er utarbeidet av OECD i 2010 og inkluderer noen definisjoner fra Tissot (2004). De definerer «informal learning» og «non-formal learning», som læringsformer som ikke er knyttet til et system med studiepoeng eller formelle

kvalifikasjoner. Ikke-formell læring kan være organisert, som for eksempel kurs arrangert av en arbeidsgiver eller praksisbasert læring. Uformell læring er læring som er et resultat av vanlige arbeidsaktiviteter, som ikke har læring som et mål. Disse definisjonene har blitt mye brukt innen utdanningspolitikk og i dokumenter knyttet til livslang læring.

Studier av læring i arbeidslivet fremhever viktigheten av uformell læring (Fuller m.fl. 2011), og en internasjonal studie av voksnes kompetanse (PIAAC<sup>4</sup>) fant at uformell læring ble viktigere i løpet av arbeidslivet og var hovedlæringsformen for ansatte over 50 (OECD 2016 og 2017).

Figuren under inkluderer definisjoner fra OECD og Cedefop, i tillegg til læringsintensivt arbeid.

<i>Internasjonale kategorier</i>	<b>Formal learning</b>		<b>non-formal learning</b>	<b>Informal learning</b>	
<i>Vanlige norske begreper</i>	Førstegangs- utdanning	Videreutdanning	Etterutdanning	Intendert uformell læring	Tilfeldig læring
<i>Lærevilkårs- monitoren</i>	Førstegangs- utdanning	Videreutdanning	Kurs og annen opplæring	Læringsintensivt arbeid	

**Figur 4.1** Definisjoner av læring

Kilde: NIFU, basert på OECD, CEDEFOP, SSB, Vox og Kunnskapsdepartementet.

Det finnes flere modeller som forsøker å beskrive, definere eller måle uformell kompetanse, eller kompetanse utviklet på arbeidsplassen, Eraut (2000), Skule (2004), Marsick (2009) og Cooper m.fl. (2017).

Til tross for at det er stor interesse for uformell læring i arbeidslivet, finnes det ikke én modell som kan brukes til å definere og kartlegge kompetanse som er resultat av uformell læring.

## 4.2 Kartlegging og validering av kompetanse

I løpet av de siste 20–30 årene har kunnskapskartlegging vært et tema som har opptatt akademikere, politikere og forretningsledere. Disse gruppene har hatt ulike interesser og behov, og validering av kompetanse har ikke vært et viktig tema for alle aktørene. Her presenterer vi en oppsummering av hovedtemaer fra litteratur om kunnskapskapital, realkompetanse, kartlegging og validering.

*Kunnskapskapital* ble et populært begrep, og på 1990-tallet var det stor interesse for kompetansekartlegging. Mange refererte til dette som «å gjøre taus kunnskap eksplisitt» (Nonaka & Takeuchi 1995). Ulike metoder ble brukt til innsamling av informasjon om kompetanse, noen fokuserte utelukkende på formell kompetanse, mens andre forsøkte å beskrive kompetanse knyttet til stillinger eller til

<sup>4</sup> PIAAC står for «Programme for the International Assessment of Adult Competencies»

fagområder. Mange av disse tiltakene var motivert av arbeidsgivere som hadde lyst til å synliggjøre sin kompetansekapital (Nordhaug 1998).

*Realkompetanse* har blitt definert som «den kompetansen en person har skaffet seg gjennom betalt eller ubetalt arbeid, etterutdanning, fritidsaktiviteter og annet, og som kommer i tillegg til den kompetansen vedkommende har dokumentert gjennom grunnutdanning».

Det foreligger noen studier foretatt tidlig på 2000-tallet av dokumentasjonssystemer for realkompetanse i arbeidslivet, se for øvrig rapport om vurdering av realkompetanse (Olsen m. fl. 2018). Eldring og Skule (1999) har sett på både behov for og praksis med dokumentasjon av kompetanse i ingeniørsektoren. I en annen studie har Andersen, Hagen og Skule (2000) sett på behov, erfaringer og utfordringer med å dokumentere realkompetanse i kommunesektoren i forbindelse med både nye og eksisterende dokumentasjonsordninger. Skule og Andersen har også evaluert forsøket med nye databaserte dokumentasjonssystemer i teknologiindustrien utviklet av Teknologibedriftenes landsforening og Fellesforbundet. Basert på intervjuer og spørreundersøkelser rettet mot både ansatte og ledere i 24 medlemsbedrifter drøftet rapporten ulike sider ved utprøvingen av den nye dokumentasjonsordningen, blant annet nytteverdien av denne for både bedriftenes egen satsing på kompetanseutvikling, rekruttering og arbeidsmarkedet for øvrig. Rapporten problematiserte også ressurs- og tidsbruk samt vedlikehold og muligheter for at slike systemer fanger opp viktige kvalitative sider ved kompetansekartlegging, slik som personlige egenskaper. I nyere tid ble det foretatt en evaluering av kjedeskoler som tilbyr systematisk internopplæring innen varehandelen (Hagen & Nyen, 2010). Som forfatterne av rapporten påpeker, har disse en særegen funksjon når det gjelder ansatte med lav formell kompetanse og deres muligheter for utvikling og mobilitet. Dette kommer først og fremst av at opplæringen som tilbys gjennom kjedeskolene, kan sies å ha en overføringsverdi innad i varehandelen, særlig i forbindelse med funksjonsbasert opplæring, for eksempel innen ledelse eller salg. Hagen og Nyen betoner at dersom kjedeskolenes opplæring knyttes opp mot det formelle utdanningssystemet, har kjedeskoleordningen et potensial til å innta en viktig rolle i kompetansepolitikken. KIWI's rapport om en av kjedeskolene, KIWI-skolen, viser for eksempel at skolen har hatt over 10000 deltakere mellom 1996 og 2016, og at KIWI aktivt jobber mot utdanningsmyndighetene for å få opplæringen formalisert gjennom et eget fagbrev (KIWI-skolen, 2016). Dette kan betraktes som et viktig steg mot å skape synlige og konkrete synergiefer mellom uformell, ikke-formell og formell kompetanse i varehandelen.

Vurdering av realkompetanse i praksis har imidlertid bydd på en rekke utfordringer. CEDEFOP har kartlagt praksis rundt validering av ikke-formell og uformell læring i ulike europeiske land, blant annet i Norge (Alfsen, 2016). I en oversiktsrapport basert på data fra 33 europeiske land fremhevet CEDEFOP (2016) at

realkompetansevurdering gradvis hadde kommet sterkere på den politiske dagsordenen i de fleste landene. Til tross for dette sliter mange land med en fragmentert praksis rundt realkompetansevurdering. For å bidra til oppfølging har CEDEFOP i samarbeid med kommisjonen og medlemslandene<sup>1</sup> etablert en felles europeisk database for nasjonale strategier og systemer for validering. Ifølge denne oversikten er det kun Finland, Frankrike og Spania som har en overgripende og gjennomgående nasjonal strategi for validering i 2014<sup>2</sup>.

I tillegg til EU har også OECD vært en viktig stemme i den internasjonale debatten om validering av uformell og ikke-formell læring. I en større kartleggingsprosess (Werquin, 2010) ble det samlet inn data fra 22 land, inkludert Norge. I rapporten ble Norges posisjon framhevet som forholdsvis sterk, grunnet landets sterke økonomiske kontekst. Samtidig pekes det også på at det i Norge er en vedvarende spenning mellom arbeidsmarkedet som ønsker relevant kompetanse raskt, og formelle utdanningssystemer som oppfattes som noe tregere. Internasjonale erfaringer viser at utfordringene som Norge har hatt på dette feltet, kan gjenfinnes i en rekke andre europeiske land. Til tross for utfordringene er Norge blant landene der temaet er forholdsvis veletablert.

Både Skule og Cooper m. fl. diskuterer utfordringer knyttet til måling av uformell kompetanse. Fuller m.fl. (2011) foreslår at læring som foregår på arbeidsplassen, bare kan forstås som et resultat av arbeidsaktivitetene som foregår på den enkelte arbeidsplassen, og at læring og kompetanse vil variere mellom bransjer.

## Balansekunstprosjektet

Balansekunst er et norsk prosjekt om kartlegging av kompetanse i arbeidslivet. Resultater av prosjektet er publisert (Skjerve & Simeou 2018) og oppsummert her i denne rapporten. Det finnes også informasjon og synspunkter på dette prosjektet som blir omtalt i neste kapittel.

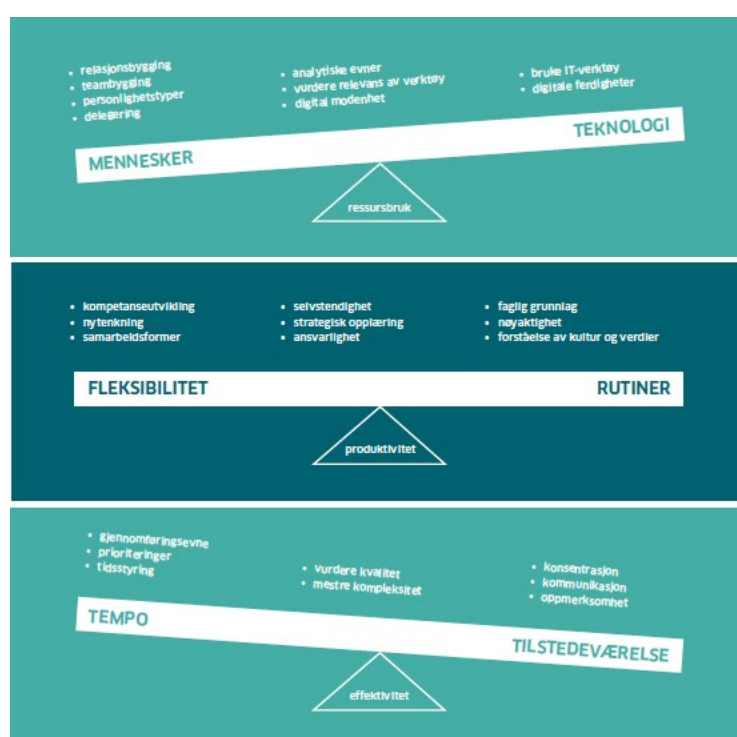
Partene<sup>5</sup> fra arbeidslivet som bidro til Norges nasjonale kompetansepolitiske strategi (2017) ble enige om å bidra til å gjøre Norge bedre i stand til å utvikle og ta i bruk relevant kompetanse. Som en del av dette arbeidet ble det etablert et prosjekt innen varehandelen som skulle utarbeide 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 varehandelen. Et mål for både arbeidsgivere og arbeidstakerne var synliggjøring av kompetansen som de ansatte hadde opparbeidet, basert på formelle kurs og praksis.

---

<sup>5</sup> NHO, LO, YS

*Prosess* - Prosjektet måtte utvikle 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 dem 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 kriteriene fra utdanningssystemet for å beskrive og kategorisere kompetansen som disse medarbeiderne i varehandelen hadde tilegnet seg.

Det første avviket fra utdanningssystemet de måtte inkludere var dynamikk. De måtte finne en måte å beskrive kompetanse som brukes i et miljø som forandrer seg fra dag til dag og fra time til time. Dette har de definert som balansekunst.

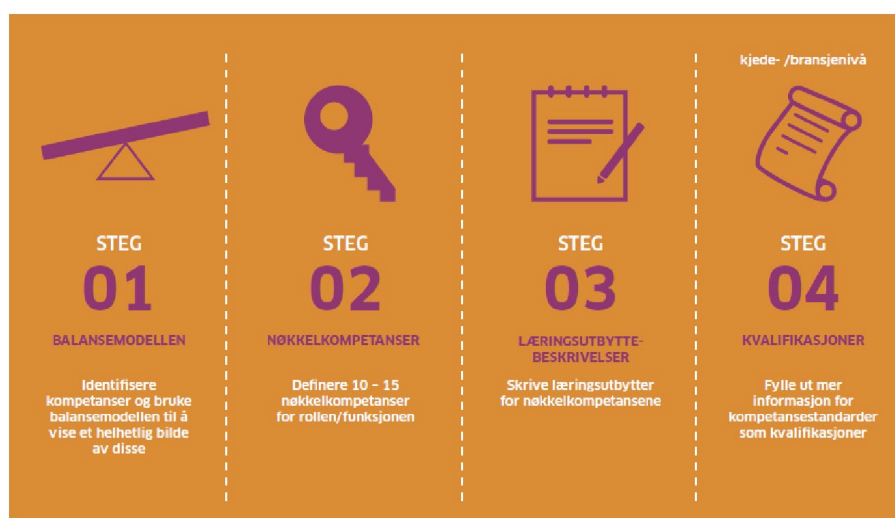


**Figur 4.2** viser tre dimensjoner som skal balanseres

Kilde: *Balansekunst Skjerve & Simeou (2018)*

Neste steg i prosessen var å finne en felles måte å identifisere og beskrive nøkkelkompetanse på. Etter flere møter og workshops ble man i prosjektgruppen enig om å bruke «rollebeskrivelser». Disse er dokumenter utarbeidet internt i hver enkelt bedrift. Et slikt opplegg forutsetter en viss kompetanse og erfaring i å kunne fungere i rollene, og det var dette som ble brukt som identifisering av nøkkelkompetanse. I tillegg til dokumentasjon ble de ansatte intervjuet, og innholdet i interne kurs ble gjennomgått (teori og praksis). En av fordelene ved å bruke roller var at deltakerne kunne relativt lett kjenne igjen tilsvarende roller i ulike bedrift. Neste steg 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 var 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 nasjonalstandard for læring.



**Figur 4.3** Prosessen for kartlegging og dokumentering av kompetanse i varehandelen.

Kilde: *Balansekunst, Skjerve & Simeou 2018*

*Styrker og svakheter* - hovedfordelen med metoden er at den har lyktes med å synliggjøre deltakernes kompetanse på en måte som både kollegaer og ledelse forstår og har godkjent. En styrke med metoden er at den er utviklet på bransjens premisser med deltakelse fra de ansatte, opplæringsansvarlige og ledelsen. Det er også en fordel at metoden bygger på tidligere arbeid innen arbeidslivsforskning, den er knyttet opp til nasjonal kunnskapspolitisk 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 de ansatte og ledelsen i bransjen. Det er oppsiktsvekkende at balansekunstmodellen har forsøkt å beskrive hverdagsdynamikk i form av kompetanse som brukes i ulike situasjoner, og som endrer seg fra dag til dag og fra time til time. Det er mulig at det må arbeides mer med dette, til alle arbeidstakerne som skal jobbe med dette, 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 imponerende. Som notert av Fafo (Jensen & Lidahl 2018), Balansekunst kartlegger kompetanse i forhold til rollebeskrivelsene, det kartlegger ikke hva de ansatte kan, både innenfor og utenfor rollebeskrivelsene. En potensiell svakhet eller begrensning er at balansekunstmodellen er utviklet innenfor varehandelen, og det er ikke sikkert at den kan overføres til andre bransjer uten betydelig arbeid.

Etter at Virkes balansekunstrapport ble lansert, satte LO i gang med et prosjekt for å undersøke tillitsvalgtes kompetanse, muligheter for kompetanseutvikling og dokumentasjon av kompetanse (Svennebye 2019). De brukte samme metode som den som ble brukt i arbeidet med Balansekunst, og tillitsvalgte ble intervjuet av forskere fra Fafo. De fant at de tillitsvalgte lærer på forskjellige måter; både gjennom organisert læring og på en mer uformell måte basert på daglig arbeid med nye og varierte oppgaver (Jensen 2019). Balansekunstmodellen fungerte bra på tvers av bransjene og ga de tillitsvalgte et godt verktøy til å sette ord på kompetanse, noe som er viktig i deres arbeid. Begrepet «kompetansereferanse» ble brukt. Resultatet av dette prosjektet var at de fikk mulighet til å synliggjøre kompetanse eksternt, de fikk et verktøy for videreutvikling av de tillitsvalgtes kompetanse, og de fikk et verktøy som kan brukes i forbindelse med rekruttering. De mente også at modellen ga dem muligheter til å beskrive individuell kompetanse i tillegg til kompetanse knyttet til en rolle. De mente at dette er spesielt viktig for mange som ikke er vant til å tenke eller snakke om egen kompetanse. Et annet resultat fra prosjektet var at de tillitsvalgte fikk et grunnlag for mulig validering knyttet til sin rolle.

Metoden som ble utviklet i Balansekunstprosjektet, har også vært prøvd i flere bransjer og stillinger (Skjerve 2020). Styrker og svakheter ved metodene utviklet av Balansekunst diskuteres nærmere i neste kapittel.



## 5 Hva sier norske eksperter om situasjonen i Norge i dag?

I intervjuene ble det stilt spørsmål om fire hovedtemaer; kompetansepolitikk, kompetansebehov, kompetansekartlegging og læringsformer. I dette kapitlet blir svarene fra intervjukandidatene gruppert under disse fire temaene. Vi har inkludert en kort oppsummering med kommentarer og forslag til temaer som bør undersøkes nærmere.

### 5.1 Kompetansepolitikk

Alle intervjukandidatene mente at Norge har kommet ganske langt med kompetansepolitikk og at departementene og politikerne har en ganske god forståelse for at kompetansebehovene stadig endrer seg, og at læring kan fortsette lenge etter at man blir ferdig med formell utdanning på skolebenken. Mange gode visjoner og intensjoner har blitt beskrevet i stortingsmeldinger og høringsrapporter om kompetanse, men det er fortsatt en del som mangler. Her oppsummerer vi noen av de temaene intervjukandidatene var opptatt av.

#### Noen grupper faller utenfor

Flere har nevnt at selv om intensjonen med kompetansepolitikken er å dekke de fleste behov, så er det noen grupper som ikke opplever en forbedring i læringsmulighetene eller en anerkjennelse av egen kompetanse. Noen av dem som har lite formell utdanning, sliter med å komme seg videre. De er ikke alltid klar over mulighetene som finnes, de er ikke vant til å be om lov til å gå på kurs eller å innhente råd om hvordan de skal utvikle seg videre. En intervjukandidat uttrykte det på følgende måte:

*«Livslang læring er ikke for alle. I perioder har det vært fokus på mer læring for de som har lite, men ikke nok. Nå er det forståelse for behov for livslang læring, men gjennomføring av dette i praksis er ikke så lett. Veldig avhengig av jobben, om man jobber i en læringsintensiv stilling eller ikke. Mange har stillinger med*

*mye ansvar selv om de er «lave» stillinger, og mange må ta avgjørelser og har et ganske dynamisk arbeidsliv. Denne kompetansen er ikke så godt kjent. De med mest utdanning er opptatt av faget sitt og synes det er morsomt å lære. De melder seg på kurs, holder seg oppdatert. Det er ikke naturlig for en fagarbeider å gå på konferanser, og det er kanskje ikke så naturlig for en rørlegger å være interessert i teoretisk utdanning. De som er gode fra før, er flinke til å benytte seg av kompetanseutviklingstilbud. Det er nok kommet flere tilbud for dem med lavere utdanning, men ikke mange nok ennå.»*

En annen intervjukandidat beskrev det slik:

*«Det er flere som faller mellom to stoler. Det er mange grunner til dette, om de er ufaglærte, har falt ut av utdanningen eller har lærevansker. Jeg er usikker på om politikken er riktig dimensjonert eller er så treffsikker. Det er mulig at tiltakene på kommunenivå er bedre rettet mot disse gruppene, men nasjonal kompetansepolitikk gjør ikke så veldig mye for disse gruppene.»*

*«De som har lite utdanning fra før, har ofte større problemer å få fri fra jobben enn andre, og mange kan ikke dekke ekstrakostnadene. Bedriftene er ofte villige til å betale kostnader for en masterutdanning, men ikke for en språkmodul eller et enkeltstående kurs som kanskje ikke gir studiepoeng.»*

Andre har nevnt utfordringer med holdninger til eldre arbeidstakere, som kan virke negativt på deres kompetanseutvikling. Det ble nevnt at det finnes store grupper med arbeidstakere over 50 år som har arbeidsoppgaver som snart blir automatisert bort. For at disse gruppene ikke skal falle ut av arbeidslivet, vil det kreve omskolering og tilpassede former for kompetanseutvikling for at de skal klare denne omstillingen. Selv om Norges kompetansepolitikk nevner store omstillinger og digitalisering, så finnes det ikke så mange tilbud til arbeidstakere som blir berørt av slike endringer.

## Noen arbeidsplasser er bedre enn andre

Flere har påpekt betydningen av å ha et kunnskapsintensivt yrke, en kunnskapsintensiv arbeidsplass eller stilling. I slike yrker er det mange som får kompetanseheving inkludert eller innbakt i de daglige arbeidsoppgavene. Noen profesjoner har høye forventninger om kompetanseutvikling, og når det gjelder etter- og videreutdanning for sykepleiere og lærere, har man oppnådd mye. Vi ser også at noen av de store bedriftene er flinke til å utvikle programmer for kompetanseheving for de ansatte, mens små og mellomstore bedrifter har begrensede ressurser.

## Vurdering av realkompetanse

Flere var opptatt av realkompetanse, og mange mente at systemet for vurdering av realkompetanse ikke fungerer som opprinnelig tenkt. En intervjukandidat oppsummerte dette slikt:

*«Realkompetanse, det er ikke godt nok, og systemet fungerer ikke som det skal. Norge har kommet langt i utviklingen av holdninger og forståelse av problematikken. Noen år etterpå ble det tatt noen feil valg. Ulike verktøy ble vurdert og fylkeskommuner gjorde dette på forskjellige måter. De tusen blomster fikk lov til å blomstre. Det finnes ikke noen nasjonal standard, og folk har begynt å stille spørsmålstegn ved kvaliteten. Folk kunne være godkjent i en kommune, men ikke den andre. Så ble det strammet inn slik at realkompetanse ikke lenger kunne brukes som sluttvurdering (dvs. man må fortsatt ta eksamen, selv man har fått godkjent realkompetanse). Nå ser det ut som om realkompetanse blir brukt som en forberedelse til eksamen. Det var ikke meningen opprinnelig. Det skal ikke være nødvendig. Alle lærere bør finne ut hvilket nivå studentene er før man begynner undervisning. Det er bare fornuftig, men det bør være en selvfølge. Man trenger ikke et eget system for realkompetanse for å forsikre opptak. Realkompetanse vurderes så mange steder utenfor utdanningssystemet.»*

En annen intervjukandidat uttalte at:

*«Jeg er mest opptatt av realkompetanse. I virkeligheten fungerer det ikke hvis man skal søke jobb, man må først ta eksamen. På VGS fungerer det på kommunenivå, men på de andre nivåer må en institusjon godkjenne det og de prioriterer egne studenter. Vi får henvendelser fra mange som har kompetanse som ikke blir godkjent.»*

## Forholdet mellom utdanningssystemet og arbeidslivet

De fleste intervjukandidatene var opptatt av forholdet mellom utdanningssystemet og arbeidslivet.

*«Fint at det er forståelse for at læring skal fortsette hele livet, men liten vilje til å bryte ut av de gamle siloene.»*

*«Det er mulig at høyere utdanning kunne samarbeide bedre med arbeidslivet til å ta store grupper til omskolering. De har ikke så mye erfaring med dette, de er ikke rigget for det. Flere høyere utdanningsinstitusjoner tilbyr lederopplæring for de som har vært i arbeid i mange år. Samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv – vi har et arbeidslivspanel som er bredt sammensatt med HR og ledere innen offentlig og privat sektor. De stiller spørsmål og gir innspill til våre kursplaner. Det er uforpliktende. I Tyskland har de tett samarbeid mellom bedrifter og utdanning,*

*spesielt innen fagutdanning. Blanding av teori og praksis er kanskje noe vi kan bli bedre på. Vi har det innen helseutdanning, men det er ikke så utbredt innen andre fag.»*

*«Samarbeid mellom arbeidslivet og utdanningssystemet – det finnes en del lokale eksempler, men de er nok ikke kartlagt. Hvis man skulle gjøre mer med dette, så bør man se lokalt f.eks. FMC og høyskolen i Kongsberg.»*

*«Universiteter og høyskoler er nok ikke lydhøre for behovet i arbeidslivet. Det er en interessekonflikt. Høyere utdanning mener selv at de vet best hva som skal lages av etter- og videreutdanningstilbud. Dette har sikkert noe med kapasitet og inntjeningskrav å gjøre. Jeg mener at det er forbedringspotensial her. Å tilby etter- og videreutdanningskurs belønnes av staten på et lavere nivå, så det er ikke så motiverende tiltak. Unntak er BI, men de kan ta seg betalt på en helt annen måte. De bransjeprogrammene som partene har fått gjennomslag for, er veldig gode tiltak. Man går de til bransjene som har store behov for kompetanseutvikling og skreddersyr tilbud for disse bransjene. Tilbudene er ikke heltidsstudier. Jeg mener at høyere utdanning bør være bedre til dette. I bransjeprogrammene har man tatt noen helårskurs fra fagskoler og delt dem opp i moduler. Det er mange studieprogrammer innenfor høyere utdanning, som kan deles opp i moduler.»*

## Oppsummering og kommentarer

Flere intervju kandidater var opptatt av dem som faller utenfor eksisterende politiske tiltak. En grunn til at noen grupper har havnet utenfor, kan være at de tilhører fagområder som ikke er så godt kjent eller etablert med egne foreninger eller yrkesretninger. Dersom det ikke finnes en studieretning innen utdanningssystemet som speiler et yrke eller stilling, er det vanskelig å få til en vurdering av realkompetansen til slike grupper. Dette er et tema som bør undersøkes nærmere. Hvilke grupper faller utenom, og hvor mange arbeidstakere tilhører disse gruppene?

Noen intervju kandidater trakk frem sine erfaringer fra lokale prosjekter hvor det har blitt utviklet et tett samarbeid mellom arbeidslivet og utdanningssystemet. Vi kjenner ikke til noen oversikt eller evaluering av slike lokale tiltak, men det er mulig at noen av disse samarbeidsmodellene kunne fungere på andre steder. Dette er noe som med fordel kunne undersøkes nærmere.

Fra intervjuene kan vi konkludere med at eksisterende kompetansepolitikk legger til rette for læring og videreutvikling av mange arbeidstakere, men at politikken ikke tar høyde for den store variasjonen som finnes i arbeidslivet. Dette kan være fordi politikken bygger på forutsetninger om at arbeidslivet kanskje er mer homogen enn det er i virkeligheten. Arbeidslivet endres kontinuerlig på grunn av markedsdynamikk, teknologi og andre eksterne forhold. Arbeidsoppgaver,

stillinger og yrker blir påvirket av endringer, og det er viktig at kompetansepolitikken reflekterer dette og kontinuerlig utvikles for å reflektere den hverdagen som våre intervjukandidater opplever.

## 5.2 Kompetansebehov

I intervjuene ble det stilt spørsmål om kompetansebehov i fremtiden, dvs. om noen områder har behov for mer kompetanse, eller om nye temaer eller fagområder kan bli viktigere i fremtiden.

Noen yrkesgrupper, bransjer og fag ble nevnt spesielt; for eksempel at det er et generelt behov for mer helsefaglig kompetanse og nye behov knyttet til bruk av teknologi innen helse. Det ble påpekt at byggebransjen sliter med å finne kompetente personer og blir mer og mer avhengig av å hente ressurser fra utlandet. Digitalisering ble nevnt i flere sammenhenger, som en driver av kompetanseutvikling hvor store grupper av arbeidstakere blir påvirket. Behov for omskolering av store grupper og behov for bedre «bestillerkompetanse» ble nevnt. Det ble identifisert et behov for mer praktisk kompetanse på hvordan man samarbeider med personer fra andre organisasjoner, andre kulturer, andre faglige disipliner eller med andre jobbfunksjoner. Hvordan skal arbeidstakere og spesielt ledere orientere seg i gråsonen mellom informasjonsbehov og regler som kanskje er utdatert?

Flere intervjukandidater hadde observert en gradvis formalisering av kompetanse de siste årene. Ifølge informantene behøver ikke det å være negativt, men det er ikke sikkert at arbeidsgivere og politikere er klar over konsekvensene av dette.

Som noen intervjukandidater sa:

*«Vi ser en trend med akademisering av arbeidsplassen. For eksempel, mange til-litsvalgte med lang erfaring og høy realkompetanse har blitt erstattet av yngre personer med høyere utdanning. Merker et skifte. Mange sier de vil gjerne være gode fagarbeidere, uten å ta en mer akademisk utdanning. Mange har tatt fag-skoleutdanning. Noen mener at dette er videreutdanning, mens andre mener at det ikke er videreutdanning, fordi de ikke fikk studiepoeng. Det er forskjellige bruk av begreper, og det virker som om alt dras i en akademisk retning.»*

*«Det blir stilt høyere krav til kompetanse i arbeidslivet. Tidligere var det ganske mange jobber uten krav til VGS, men det er få i dag.»*

Alle nevnte behov for kompetanse knyttet til digitalisering, både grunnkompetanse, som bør gjelde for de fleste arbeidstakere, og spesialistkompetanse, slik at Norge kan holde seg oppdatert på teknologiutviklingen. Andre nevnte at det også blir større behov for sosial kompetanse for å støtte opp rundt digitaliseringen.

*«Det er behov for personer som har et bevisst forhold til hvordan man skal skille mellom menneskelig kontakt og bruk av teknologi. Det personlige blir ikke borte, og kanskje vi trenger mer kompetanse på dette.»*

Med dette utsagnet mener man at dersom man skal erstatte menneskelig kontakt med teknologi, må det være resultatet av et bevisst valg. Det er heller ikke så enkelt som å si at en stilling eller oppgave kan erstattes av teknologi, det kan være at *deler* av stillinger eller oppgaver kan erstattes, og at andre deler må endres. Ny teknologi kan også skape behov for ny kompetanse.

*«Det bør være bedre forståelse av algoritmer og risiko for feil i systemer. De som bestiller datasystemer, basert på KI, må vite hvordan KI/AI systemer tar avgjørelser.»*

Mange nevnte soft skills, som for eksempel kommunikasjon, evne til å motivere andre, evne til å omstille seg og til å kunne jobbe sammen med andre kulturer.

*«Jeg tror at soft-skills er og blir viktig, men det gis ikke så mye opplæring i disse emnene. Vi burde bli bedre på trening av sosiale ferdigheter. Det blir trukket frem i stillingsannonser, men det finnes ikke så mye utdanning for det. Mange mener at du er født med det eller ikke, men man burde hatt flere interne kurs om dette. Jeg hørte om en frisør som drev med rollespill for de nyansatte, slik at de kunne øve seg på det. De klarte å systematisere sine behov. For de fleste er det opp til individet å utvikle soft-skills.»*

Med dette menes det at mange arbeidsgivere ikke ser på soft-skills som noe som de kan påvirke.

*«Evne til å omstille seg er veldig viktig. Kan man bruke kompetansen sin i en annen bransje? F.eks. under korona, ville Kolonial.no rekruttere folk som kunne pakke og levere varer. Kolonial.no gikk til restaurant- og hotellbransjen med jobbtilbud. Noen var kjappe til å se muligheter. Jeg har et bilde som jeg bruker. For hundre år siden, det å bli lam, eller miste en arm, gjorde at du ramlet ut av arbeidslivet. De fleste jobber krevde fysiske evner. Nå er det største handikappet kanskje dysleksi. Man kan få teknologiske hjelpemidler. Det er viktig at vi kan kommunisere, er endringsvillige og at vi kan lære å lære.»*

En intervju kandidat har forsket på kompetansetyper som er flyttbare («portable») kontra kompetansetyper som i større grad er låst fast i en lokal kontekst.

*«Høyere utdanning forteller ikke så mye om hva du kan. Vi bør dele opp personens evner eller skills i 'human skills', analytiske ferdigheter, evne til å jobbe systematisk osv. De blir dimensjoner av en persons kompetanseportefølje. Hva som er flyttbart, er ofte lite opplagt. Bør arbeidsledige skogsarbeidere få seg jobb på*

*sykehjem fordi de har sterke armer? Dette har viktige sosiale sider og viktige velferdseffekter. Det kan være store grupper som kan få endrede oppgaver. I stedet for å si at folk må omskolere seg, så mener jeg at de bør ha en kompetanse som tåler endringer, kompetanse som er holdbar, og aldri går ut på dato. Da er vi kanskje tilbake til grunnfaget, men de trenger noe mer enn dette.»*

*«Det er en del trender som tyder på at soft skills blir viktigere på sikt, fordi det nettopp er disse som ikke kan automatiseres. Globalisering kommer til å spille en viktig rolle om mange oppgaver lett kan flyttes til utlandet. Noen bedrifter blir veldig internasjonale, mens andre har mer begrenset kontakt med andre land. Noen firmaer som Jotun er veldig internasjonale og har produksjon i Libya og flere land i Afrika, og bedrifter av denne typen trenger dybdeforståelse om andre kulturer og arbeidsmåter. Andre bransjer som har 'kunder' i Norge, har utenlandske arbeidstakere, som helsevesenet. Pleie- og omsorgssektoren har jobbet en del med dette. Ofte har de utenlandske arbeidstakere som er overkvalifisert, men som mangler språkkunnskaper. Det er kommunene som må jobbe med dette, og mange av dem har ganske mye erfaring med dette. Knapphet på arbeidskraft tvinger kommuner til å hente inn ekstern arbeidskraft, eller utvikle kompetansen til de ufaglærte.»*

*"Kulturell forståelse blir viktig, og oppgavene blir nå så komplekse at flere profesjoner må samarbeide i team. Hver enkelt må være trygg i sin rolle før de går inn i et slikt team. De må også ha respekt for de andre som har en annen bakgrunn. (Ref DN artikkelserie om smidige teams). Man trenger soft skills i tillegg til fagkompetansen. Det er en slags ring rundt fagkompetanse. Digital kompetanse er litt begge deler, både fag, men også hvordan det digitale skal brukes, evne til å motivere folk til å bruke digital teknologi osv.»*

## Oppsummering og kommentarer

Det kom frem mange interessante meninger om fremtidens behov for kompetanse, og disse støtter kjente fremtidsbilder og trendanalyser. En konsekvens av dette er at arbeidslivet kan forvente minst like mye dynamikk i kompetanseutvikling, omstilling og rekruttering som i dag. Det er interessant at noen intervju kandidater har et godt nyansert bilde når det gjelder skillet mellom teknologikompetanse og andre former for kompetanse for å kunne lykkes med ny teknologi. Sett i lys av den nåværende oppgaven, er kanskje den viktigste bemerkningen at arbeidslivet blir påvirket av en akademisering av kompetanse. Dette skaper ikke et behov for ny kompetanse i seg selv, men skaper et behov for å sette ord på kompetanse og , beskrive behovet på en slik måte at andre kan forstå det og kan vurdere det. Det er også en risiko for at denne akademiseringen av kompetanse også setter opp

barrierer for dem som ikke har godt dokumentert kompetanse. Beskrivelser av kompetanse er noe som vurderes i neste seksjon om kompetansekartlegging.

## 5.3 Kompetansekartlegging

I intervjuene ba vi intervjukandidatene om å fortelle om sine erfaringer med kompetansekartlegging. Noen var sentrale personer i større kompetansekartleggingsprosjekter, mens andre hadde et mer perifer forhold til slike prosjekter. Det kom frem noen eksempler på fordeler med slik kartlegging, men mange valgte å påpeke utfordringer. Her summerer vi opp noen av begrunnelsene som ble gitt for å utføre kompetansekartlegginger og gir en kort beskrivelse av noen av erfaringene som intervjukandidatene hadde med kartleggingsprosjekter. Til slutt presenterer vi en oversikt over utfordringer som kom frem i intervjuene, og en oversikt over forslag til hvordan man kan lykkes med kompetansekartlegging.

### 5.3.1 Hvorfor skal vi kartlegge kompetanse?

I intervjuene kom det frem at det var flere grunner til å kartlegge kompetanse. En grunn som var populær tidligere, var at bedriftene skulle få synliggjort sin kunnskapskapital. Slike prosjekter ble initiert av ledelsen, og hovedfokus var å liste opp kompetanse og ferdigheter som kunne måles. Senere har kompetansekartlegging blitt brukt i større bedrifter i forbindelse med omorganiseringer, der alle ansatte har blitt fristilt fra sine stillinger og har måttet søke på nytt. Kompetansekartlegging har også blitt brukt i forbindelse med nedbemanningsprosesser.

Dokumentasjon har vært hovedmålet i noen prosjekter, uten at det alltid har vært klart hvordan denne dokumentasjonen skulle brukes. Noen prosjekter har hatt et klart mål om å dokumentere formell og uformell utdanning, mens andre har hatt som mål å beskrive kompetanse i form av utdanningskompetanse og læreplaner.

Flere nevnte utfordringen i Kompetansereformen – Lære hele livet: Regjeringen oppmuntrer bransjeorganisasjonene til å dokumentere kompetanse og «utvikle modeller og tiltak knyttet til dokumentasjon og anerkjennelse av kompetanse utviklet i arbeidslivet» (Meld. St. 14, 2019–2020:79).

Noen av de nyere prosjektene har hatt en løsere kobling til utdanning eller til formell kompetanse og har prøvd å finne andre måter å beskrive kompetanse på som kan brukes i bedriften, eller innenfor bransjen. Noen av disse har hatt et mål om utvikling av kompetanse i en virksomhet eller om utvikling av de ansatte. Vi har inkludert noen sitater fra intervjuer om synliggjøring og deling av kompetanse:



Gjør kompetanse mer synlig –

*«Disse kartleggingsverktøyene setter i gang en prosess hos den enkelte. Er det en person som har jobbet et sted i 20 år, er det vanskelig å se hvordan man kunne jobbe med noe annet. Når man blir oppmuntret og hjulpet til å sette ord på ferdigheter, interesser og evner, så kan en annen person vurdere disse. F.eks. en karriereveileder kan analysere kompetanse og vurdere det opp mot andre stillinger og yrker.»*

*«Individuell kompetansekartlegging som YS tenker på, kan være et godt tilbud. Forutsatt at den er kvalitativt god. Mange karrieresenter tilbyr mange slike tjenester. De hjelper folk å skrive CV. Mennesker med høyere utdanning har mye lettere for å beskrive egen kompetanse, men mange av de med lavere utdanning sliter med det. Mange av de som har høyere utdanning, har et bevisst forhold til utdanning og kompetanseutvikling. Mange med høyere utdanning er flinke til å snakke om hva de kan, men de har ikke praksiserfaring.»*

Gjenbruk av kompetanse i nye stillinger –

*«Vi kunne tenke oss at noen som slutter i jobben kunne få et godkjentstempel på det som de kan, slik at det kunne brukes i jobbsøknader.»*

*«Hva er nærliggende for den personen, mener ikke dette har blitt så mye forsket på. Når SAS flyttet verkstedet fra Sola til Gardermoen, så kunne de ansatte velge å bli i Stavanger og slutte i SAS eller flytte. Mange flymekanikere fikk jobb i oljebransjen. Mekanikk og jobbinnhold var helt forskjellig, men begge to har høye krav til dokumentasjon og kvalitetssikring. Det viste seg at det var mindre krevende for disse flymekanikerne å lære oljemekanikk, enn det er å ta personer som kan oljeindustri, men som ikke er vant til å dokumentere arbeid til de samme høye standarder.»*

### **5.3.2 Erfaringer med kartlegging**

De fleste av våre eksperter hadde erfaring med kompetansekartlegging. Noen hadde vært initiativtagere til kartleggingsprosjekter, noen hadde ledet prosjekter, deltatt eller evaluert prosjekter. Noen av disse erfaringene blir presentert her. Av plasshensyn har vi kun valgt ut noen sitater, og i mange tilfeller blir konteksten borte. Til tross for dette gir disse eksemplene en oversikt over ulike utgangspunkt for kompetansekartlegging og ulike tilnærminger. Sitatene gir også innblikk i de temaene som intervjukandidatene valgte å legge vekt på. Noen av prosjektene nevnt her er også referert til andre steder i rapporten, fordi det finnes uavhengige publikasjoner som inkluderer beskrivelser eller vurderinger av disse.

*«Jeg har vært med på et prosjekt for å beskrive kompetanse til de tillitsvalgte. Dette fungerte veldig bra. Vi brukte metoden utviklet gjennom Balansekunst. Vi hadde lange intervjuer med tillitsvalgte på forskjellige arbeidsplasser. De utviklet begreper som var relevante for dem. De snakket om hvordan de brukte erfaring, hvordan de resonnererte osv. Mange hadde mye lederkompetanse. De som ble intervjuet, mente dette var en veldig positiv opplevelse. Vi fikk god dokumentasjon på hva de lærte av. F.eks. de som måtte lære opp andre, de som måtte skrive brukermanualer. De har opparbeidet kompetanse som det ikke finnes kurs for og som det ikke finnes EVU-tilbud på.»*

*«I Realkompetanseprosjektet prøvde vi å kartlegge kompetanse med et verktøy. Referansen var læreplanen i de forskjellige fag. Vi kom til dette igjen, hva er kompetanse, og hva skal det måles opp mot. Vi har egen vurdering, og vi har et standardisert krav eller forventning. Hvis ikke man sier noe om det, så er det vanskelig å måle verdien.»*

*«For mange år siden var jeg involvert i utvikling av et verktøy som heter Kompetanseattest. Det ble aldri tatt i bruk, og det ligger et skjema på nett. Kompetanseattest endte opp som et enkelt word-skjema. Vi kom frem til at det ble vanskelig å finne begreper som gjelder for alle. Hvis vi finner begreper som gjelder for flere yrker eller bransjer, så blir de så generelle at de blir meningsløse. Se på Balansekunst, det er kanskje veien å gå.»*

*«'Min kompetanse' er et tiltak hvor man kunne samle vitnemål og andre dokumenter i forbindelse med eksamener. Dette ligner litt på noen av de større rekrutteringssystemer som brukes av f.eks. Telenor.»*

*«Jeg kjenner til mange prosjekter knyttet til dokumentering av kompetanse i skolen, men kun et prosjekt i arbeidslivet initiert av Industri Norge. Det ble utviklet en metode for dokumentasjon, det ble gjennomført en kartlegging, og det ble utviklet et IT-verktøy.»*

Evnen til å beskrive egen kompetanse er tydeligvis noe som varierer veldig mye, noe en intervjukandidat bekrefter.

*«De fant at det var stor variasjon, en person skrev flere sider, mens nestemann skrev 3 ord. De hadde masse realkompetanse. Hvordan lage et skjema som kunne dekke alt og beskrive hva de har gjort og hva de har lært over mange år? Det måtte være enkelt, det måtte være mulig å bare krysse av. Vi fant at det er veldig mye på CV-en som eies av arbeidstakeren, attesten eies av arbeidsgiveren, men målet med prosjektet var å lage et dokument som eies av begge to. Begge to kunne bruke det til kompetanseutvikling, men det kunne også brukes i forbindelse med jobbsøknader, og begge to kunne undertegne, og derfor fikk de en slags*

*godkjenning. Dokumentasjon og verdsetting. Vi holdt på med dokumentasjon hele tiden for å beskrive kompetanse. Verdsetting kan bare gjøres hvis det kan settes opp mot noe, det er derfor det er så lett å bruke utdanning, fordi det finnes ferdige læreplaner. Skjemaene kunne brukes til utdanning, søke ny jobb og utvikling innen egen jobb. De mente at dersom jobbsøkere hadde fylt ut skjemaet, så kunne de kutte ut et intervju.»*

Noen nevnte erfaringer med dokumentasjon av sosialkompetanse:

*«En utfordring som de kom over, var hvordan de skulle dokumentere sosialkompetanse. De dokumenterte hva man gjorde i fritid og tilleggsoppgaver man hadde på jobben, så fikk de en del sosialkompetanse. De fant ut at sosialkompetanse var avhengig av hvilke miljøer folk har vært engasjert i. Det kom frem historier om en vaktmester som var god i tysk og at noen gjorde mye med teknologi i fritiden. De fikk et mye mer helhetlig bilde av individer og deres kompetanse. Arbeidstakeren og nærmeste leder hadde innsyn i disse beskrivelsene. Det ble presentert for andre, og det var mye oppmerksomhet i en periode, men interessen døde ut.»*

Noen prosjekter som intervjukandidatene kjenner til:

- Hydro Holmestrand – I forbindelse med en omorganisering ble det besluttet å få oversikt over kompetansen til de ansatte, og man bestemte seg for å samarbeide med noen lokale rådgivere. De fleste ansatte hadde ikke fagbrev og var ikke vant til å tenke på kompetanse eller snakke om det. Det kom frem at de ansatte som hadde jobbet lengst, mente at de ikke hadde kompetanse. De ble organisert i grupper, og ved hjelp av veiledere ble de oppmuntret til å snakke om seg selv og eget arbeid. I løpet av samtalen kom det frem en del beskrivelser av kompetanse som den enkelte kunne bekrefte. For første gang hadde de ansatte et dokument som beskrev deres kompetanse, og samtidig fikk arbeidsgiveren dokumentert kompetansen til den enkelte slik at de kunne utarbeide planer for teoriutdanning.
- Alfa skofabrikk hadde mange ansatte uten fagbrev. Arbeidsgiveren arrangerte en pizzakveld med gruppearbeid for å få dokumentert hverandres kompetanse. «Det var en slags fagfelleevaluering.» Alle fikk et papir godkjent av gruppen, og alle fikk en samtale med nærmeste leder.
- Det finnes en rekke andre eksempler: Nobe, som produserer varmeovner, gjennomførte noen prosesser i samarbeid med Fafo for å dokumentere kompetansen til de ansatte. Det nevnes noen lokale eksempler som jobbttesting i Oslo kommune, der personer med lite formell kompetanse fikk mulighet til å vise hva de kunne i praksis på jobbttestingstasjoner, og Nordland fylke som har jobbet bevisst med utvikling av realkompetanse.

## Balansekunst

Flere intervju kandidater var enten involvert i det opprinnelige Balansekunstprosjektet eller hadde prøvd ut metoden i andre sammenhenger. Her oppsummerer vi noen av deres refleksjoner:

Prosjektet ser ut til å ha fungert bedre enn de gamle verktøybaserte prosjektene. De gamle prosjektene fanget opp utdanning, interesser, arbeidserfaring og kurs, det vil si alt som var dokumentert, men det man får med seg ved å jobbe, ble ikke beskrevet og ble ikke inkludert i de fleste systemene. I Balansekunst har man prøvd å fange opp dette i et rammeverk som alle kan bruke. Prosjektdeltakerne mener at de har kommet mye nærmere en beskrivelse av kompetansen til den enkelte, og nå er man i stand til å snakke om denne kompetansen.

En prosjektdeltaker forklarer: "De gamle systemene fanget opp et tidsbilde, men kompetanse er dynamisk. Det Balansekunst har, er to elementer som fanger opp dynamikken: Modellen er enkel, tre dimensjoner og seks balansepunkter. Kunnskap plasseres i modellen, men det er den som eier kompetansen, som velger hvor den skal plasseres avhengig av hvilken rolle man har i arbeidslivet. Den samme kompetansen kan plasseres flere steder. Det er en måte å fange dynamikken på. Det finnes også beskrivelser av læringsutbytte og nøkkelkompetanse. Man kan vurdere om kompetansen har endret seg, eller om det er læringsutbyttebeskrivelsen som har endret seg. Den siste skal følge rollen og skal kunne kommuniseres til andre. Dette er ikke standardisert på en måte som skal godkjennes av myndighetene".

De ansatte har fått et rammeverk og en struktur som gir dem mulighet til å beskrive kompetanse i dag og i fremtiden og en modell og et språk som gjør det mulig å snakke om kompetanse. Modellen kan brukes individuelt eller mellom arbeidsgiver og arbeidstaker og det er mulig å skille mellom rollen og individet. Rammeverket skal også gjøre det lettere å se hvordan kompetansen kan bygges på og videreutvikles.

Balansekunst kan også brukes til å snakke med nye arbeidsgivere. Det gjør det mulig for individer å forklare hva de kan og hva som er spesielt og individuelt for dem. Hvis de kan beskrive det, så kan de synliggjøre det og bruke det på en annen måte.

Balansekunst prosjektet har jobbet mest med å beskrive kompetanse basert på en rolle og hvordan den utføres. Mye av det er selvfølgelig realkompetanse, men det beskrives basert på rollen i arbeidslivet, ikke utdanningssystemet. Man har, for eksempel, kartlagt kompetansen til flyktninger som går på voksenopplæring, for å hjelpe dem å beskrive hva de kan. Man forholder seg til en A4-side med nøkkelkompetanse i form av læringsutbyttebeskrivelser eller en rolle; hvilken kompetanse de har, hva som ligger i den og i den rollen de bruker den i. Denne A4 siden skal komme i tillegg til en CV og kan også brukes i medarbeidersamtaler. Den

kompetansen man har bygget opp gjennom arbeidet, pleier ikke å stå oppført i en CV. Når prosjektet jobbet med flyktningene, trengte de en tredelt dokumentasjon – en tradisjonell CV som inkluderte deres utdanning fra hjemlandet, språkkursbevis, og så et ark basert på balansekunst, som viser hva de kan i tillegg til det formelle.

De som har samlet inn informasjon om kompetanse til de ansatte i Balansekunst, har brukt flere kvalitative metoder. De har brukt intervjuer, men det er viktig at intervjuet tilpasses den enkelte. Den som intervjuer, må være klar til å stille avklarende spørsmål, til å omformulere spørsmål og svar. De må lytte og se. Intervjuene tok en time eller halvannen time. Målet var ikke bare å rapportere kompetanse, men å få det frem. Det var viktig at de ansatte fikk anledning til å snakke om eget arbeid og få fram hva som er viktig for dem, hvordan de utfører oppgavene, hva de synes om egen innsats, egne styrker og svakheter.

### 5.3.3 Utfordringer med kompetansekartlegging

Erfaringer med kompetansekartleggingsprosjekter tyder på at målet med kompetanseprosjekter kan være uklart. Noen prosjekter har blitt sett på som implementering av et nytt IKT-system, der eksterne konsulenter leies inn for å fylle systemets databaser med kompetansen til de ansatte. En stor utfordring som kanskje blir glemt, er at kompetanse ikke alltid er så lett å definere eller beskrive. Ifølge intervjukandidatene ble det gjort mange feil på 90-tallet, mye kompetansekartlegging ble sett på fra arbeidsgiverens perspektiv. Kompetanse ble brukt som et verktøy for å måle de ansatte, og bruk av slike systemer ble ganske upopulært. Flere rapporterte at de hadde erfaring med slike kartlegginger uten at det resulterte i mye positivt, verken for arbeidsgivere eller arbeidstakere. Noen av utfordringene basert på erfaringene til intervjukandidatene er inkludert her. Implikasjonene av disse erfaringene blir diskutert til slutt under Oppsummering og kommentarer.

*«Folk liker ikke det, fordi de tror at de blir målt. Dette gjelder spesielt for de eldre. Har erfaring fra et prosjekt i 2008. Alle i kommunen skulle kompetansekartlegges. Det sitter igjen. Mange av de ansatte mener at det var bortkastet. Det var ikke noen plan for hva det skulle brukes til. Lederne hadde ikke tid til å følge opp. Det blir brukt mye ressurser til kartlegging og mye penger til verktøy.»*

*«Det har vært mange misforståelser om kompetansekartlegging. Mange er litt lei seg for at hele kompetansen til den enkelte aldri blir sett og anerkjent. Mye blir forbigått og usynliggjort. Mange har blitt såret av dette. Det er viktig at en kartlegging ikke bare blir teknologisk, noen må snakke med folk om deres kompetanse og få det frem og virkelig forstå det. Sette ord på ting som ikke har blitt så mye snakket om før, ting som bare har blitt gjort.»*

«Tidligere har man sett at dette koster mer enn det smaker, så slutter de. Det er som vi som kjøper duppedingser til kjøkkenet fordi vi liker reklamen.»

«Får inntrykk av at store bedrifter har ressurser til å kartlegge, men i det små, så kjenner de hverandre og vet hva de andre kan. De som jobber med anbud, har ofte et system slik at de kan sette sammen tilbud.»

«En utfordring har vært hvordan man skal skape tillit til systemet. Hva med bransjeorganisasjonene? Hva med sertifisering osv. Kompetanse er viktig, men hvordan man skal få godtgjørelse for det må ligge på den enkelte bedrift. Det bør være mulighet for felles kompetansetiger. På det tidspunktet vi jobbet med dette prosjektet, var det mye nedbemanning, og disse kompetanseskjemaene ble brukt i forbindelse med nedbemanning, ikke bare ansiennitet. Dette er noe som gjelder fortsatt, selv om kartleggingsskjemaer og systemet ikke lenger er i bruk, men kompetanse vurderes nå i forbindelse med nedbemanninger. Kompetanseportal for sykehus inkluderer mye av det samme. Det er usikkert hvorfor det ikke er i bruk nå. Det tok tid å utvikle systemet og til å fylle ut skjemaet første gang. Planen var at den ansatte skulle oppdatere skjemaet hvert år i forbindelse med medarbeidersamtale. Dersom HR skal oppdatere, så blir det vanskelig. For å kunne overleve må bedriftene se fordelene med systemet. Bedriftene er fortsatt opptatt av kompetanse og K-utvikling av egne ansatte. De tar utgangspunkt i hvilken kompetanse den enkelte har og planlegger videreutvikling. Behovet og filosofien er som før, men vet ikke om de bruker systemer.»

«De gamle systemene fanget opp et tidsbilde, men kompetanse er dynamisk.»

«Det [kompetansekartlegging] gir ikke mål eller mening uten at man gjør noe mer enn å kartlegge. De som blir kartlagt, forventer at noe skal skje etterpå, men det er mange som bare kartlegger. Flere har opplevd at et konsultentselskap kommer og kartlegger. De bruker opp alle pengene på kartlegging, så det er ikke noe penger til å gjøre noe mer. De tillitsvalgte bør være med på hele prosjektet og bør få vite hva målet med kartleggingen er. Er det for å finne ut hvilke ressurser bedriften har? Er det for utvikling av kompetanse i fremtiden? Er det for å finne ut om de ansatte har kompetanse som kan brukes i andre stillinger eller oppgaver? Dette bør avklares på forhånd.»

### **5.3.4 Forslag til hvordan man kan lykkes med kompetansekartlegging**

Det kom frem mange anbefalinger, og mange er basert på mislykkede prosjekter. Flere mente at det er viktig at prosjektet har et klart mål, som er godt formulert og kommunisert. De mente også at det var viktig at alle som er med i et kompetansekartleggingsprosjekt, skal kunne se fordelene av å delta i det. Mange ansatte og

tillitsvalgte har vært med på prosjekter som ikke har hatt et klart mål, eller som har vært for teknologifokuserte. Teknologi er et viktig verktøy i forbindelse med kompetansekartlegging, men det er viktig at hovedmålet som er å kartlegge, beskrive og synliggjøre kompetanse, ikke glemmes. Noen er skeptiske til prosjekter hvor ledelsen skal kartlegge de ansattes kompetanse i forbindelse med nedbemanning og mener at nye prosjekter må bygge opp et tillitsforhold med de ansatte for å være sikker på at de bidrar.

En utfordring som er knyttet til manglende mål, er oppfølging av kompetansekartleggingstiltak. Flere har opplevd at man har brukt mye penger på å leie inn dyre konsulenter til å utvikle IT-systemer, og så blir det ikke penger igjen til å vedlikeholde systemene. En intervjukandidat mente at suksessen med Balansekunst er at prosjektet er ett av de få som virkelig har adressert utfordringen med dynamisk kompetanse.

Det ble også nevnt at det er store forskjeller mellom ulike yrkesgrupper, noen er vant til å uttrykke seg muntlig og skriftlig og kan godt forklare hva de kan, mens andre aldri har tenkt på det før og har ikke engang ord til å beskrive hva de kan. Noen intervjukandidater har også erfaring med kartleggingsprosjekter der mange ansatte skammer seg over sin manglende kompetanse, og det krever mye mer arbeid for å få frem informasjon om hva disse personene faktisk kan. Flere intervjukandidater mente at det var viktig at kartlegging skjer ved bruk av kvalitative metoder og at kartleggingsprosjekter bør være villig til å bruke tid og penger på kartlegging. Det er viktig at de som kartlegger, har erfaring med å intervju personer i arbeidslivet og at de også er villige til å sette seg inn i bransjen og få en god forståelse av hvordan det er å jobbe i bransjen.

I tillegg til alle disse praktiske utfordringer, finnes også utfordringer knyttet til definisjon av kompetanse. Skal man definere det på en måte som er meningsfull for den enkelte ansatte, eller skal man prøve å utvikle mer generelle begrep som kanskje gjelder for hele bransjen eller på tvers av flere bransjer?

Under har vi listet opp noen sitater fra intervjuene:

*«Hvis folk skal kartlegges på individuelt nivå, så er det viktig at man har et klart mål. Det er dumt å kartlegge bare for å vise at folk ikke duger. Det er viktigere å avdekke nyttig kompetanse, ikke trekke folk ned.»*

*«For å få noen til å bruke et slikt system, så må den enkelte se en fordel, det må være en gevinst. Det er det samme for arbeidsgiveren, de må se at de ansatte utvikler seg, at de blir mer produktive, at man kanskje ser at man kan bruke de ansatte som er der, i stedet for å ansette nye. Det må være lett for dem å se fordelene.»*



«Det er også viktig at man blir enig om hvordan kompetanse skal verdsettes. Det bør være nyttig for den enkelte, ikke nødvendigvis matchet med kvalifikasjonsrammeverket. Den delen har vi aldri fått til. Det har litt med holdninger å gjøre. Det er mange som mener at ingenting kan være sidestilt med formell utdanning. Jeg tror man hadde ambisjoner om det da livslang-læring-reformen kom på 90-tallet, men man har aldri fått det til.»

«Det kunne være nyttig å ha et sted på nettet hvor hver enkelt kunne lage en slik oversikt for seg selv og holde den vedlike, så kunne man bare printe ut når man skal over i ny stilling, eller på medarbeidersamtale osv. Et slikt system må være enkelt å bruke.»

«Et sentralisert system er en god tanke, men det ville kreve et stort og dyrt verktøy, det vil ikke være kompatibelt med de store bedriftene, så folk måtte registrere to ganger.»

«Både arbeidstaker og arbeidsgiver må ha tillit til et kompetansekartleggingstiltak. Min erfaring er at de som bruker Balansekunst og vet hva det dreier seg om, har tillit til det. Så det viktigste er at flere og flere arbeidsgivere kjenner til dette. Det er viktig at dette utvikles, fordi systemet vil ikke fungere uten tillit, vi har ikke noe 'godkjent-stempel', det går på tillit.»

«Hvis vi går et skritt videre og prøver å få dette [kompetanse opparbeidet over tid i jobbsammenheng] godkjent som en kvalifikasjon, så må vi få noen eksterne til å godkjenne, som for eksempel NOKUT.»

«Hvis vi skal kartlegge, så må vi finne gode folk som kan sette seg inn i dette. Mange menn er flinke til å overdrive egen kompetanse. Vi kan ikke kartlegge hva den enkelte sier hver gang. Mange kvinner tenker ikke på egen kompetanse, de er ikke vant til å snakke om det. Når de prøver å snakke om kompetanse, så har de med en gang utdanningssystemet som utgangspunkt. Sånn har det blitt mer og mer av i samfunnet.»

«Balansekunst er utviklet i samarbeid med andre fagforbund. Det er samtalebaseret, og en kvalifisert samtalepartner oversetter uten at de må gjøre noe annet enn å fortelle hva de driver med. Balansekunst oppsøker folk på jobben, de trenger ikke forholde seg til skjemaer, noe skriftlig eller fremmedgjørende.»

«Et slikt system vil gi bedre tilgang til informasjon, men noen trenger personlige møter med personer de har tillit til. Vi mener at tillitsvalgte må være med på kartleggingen. Det finnes mange som skammer seg over at de kan så lite.»



## Oppsummering og kommentarer om kompetansekartlegging

Gjennom disse intervjuene har det kommet frem mange eksempler på ulike kartleggingsprosjekter. Det er ikke lett å oppsummere, men det ser ut som om mange kartleggingsprosjekter er motivert av de samme målene. Mange arbeidstakere har opparbeidet seg kompetanse utenfor det formelle utdanningssystemet, og de fleste av disse prosjektene prøver å fange opp denne kompetansen på ulike måter. Noen definerer det som realkompetanse, mens andre snakker om sosialkompetanse, og de fleste bruker samtalemeter, ofte i grupper for å få frem denne kompetansen.

Noen av eksemplene på kompetansekartlegging har vært rettet mot arbeidstakere og prøvd å synliggjøre deres kompetanse slik at dette kan brukes i forhandlinger med arbeidsgivere eller potensielle arbeidsgivere. Andre prosjekter ble iverksatt av arbeidsgivere som har sett på kompetanse som en viktig brikke i en omorganisering, eller som en måte å vise noe av bedriftens skjulte kapital på, i form av de ansattes kompetanse.

Det kan se ut som om det er en del utfordringer knyttet til kompetansekartleggingsprosesser, og disse avhenger blant annet med virksomhetens balanse mellom uformell og formell kompetanse. Flere kartleggingsprosjekter, inklusiv Balansekunst, har lagt vekt på viktigheten av å «lirke frem» ord og uttrykk som beskriver kompetansen til grupper som har lite formell utdanning. Det ser ut til at kartleggingsoppgaver bør planlegges på en slik måte at de er tilpasset arbeidstakerne. En gruppe som ikke er vant til å snakke om kompetanse, vil ha behov for veiledning og støtte mens de gradvis utvikler gode beskrivelser av egen kompetanse. For noen grupper vil det fungere med et enkelt spørreskjema om egen kompetanse eller kanskje en øvelse hvor den ansatte blir bedt om å skrive noen stikkord til egen kompetanse. For andre grupper vil det kreve mye mer tid og interaksjon over tid før man kan lage en god oversikt over kompetansen. Det vil også være behov for ekspertise blant dem som skal kartlegge kompetansen.

Balansekunstprosjektet har blitt kritisert for å utvikle beskrivelser som bare gjelder for de personene som deltok i prosjektet. Det kan være tilfellet, men kanskje det er den eneste måten å få frem gode beskrivelser på. Det Balansekunst har gjort, er å utvikle en slags oversettelsesprosess, der alle parter ender opp med en felles forståelse av kompetansetyper og hvordan kompetanse er knyttet til arbeidsoppgavene. Oversettelse av taus kunnskap er krevende, og det kan være nødvendig å utvikle nye begrep som ikke har paralleller i utdanningssystemet.

En annen utfordring som ble nevnt, er at kompetanse utvikles hele tiden og derfor vil innholdet i et kompetansesystem eller i en kompetanseoversikt vil være dynamisk. De fleste prosjekter har neglisjert dette, og rutiner for oppdatering av klassifisering av ny kompetanse mangler. Dette er noe som bør adresseres i prosjekter om kompetansekartlegging, slik at det som blir kartlagt, blir levende og blir

brukt, i stedet for å være en historisk oversikt over kompetanse på et gitt tidspunkt.

Når man bruker begrepet «kartlegging», forutsetter man ofte at identifisering av det som skal kartlegges, er en enkel sak, og hovedoppgaven blir dermed å samle inn og presentere kompetanse på en god måte. Noen av eksemplene som er beskrevet her, tyder på at identifikasjon og definisjon av kompetanse som skal dokumenteres, kan være en mye større andel av oppgaven, og det kan stille nye krav til dem som skal kartlegge. Et prosjekt som skal kartlegge kompetanse, må være forberedt på at det kan være tid- og ressurskrevende å få kartlagt kompetansen til noen yrkesgrupper. Det bør lages gode planer for hvordan kompetanse skal identifiseres og defineres.

## 5.4 Læring i arbeidslivet

I intervjuet spurte vi om intervjukandidatene mente at det var behov for å revurdere hvordan læring foregår i arbeidslivet. Noen mente at vi trenger å vite mer om hvordan arbeidsgivere jobber med kompetanseutvikling, om det er en del av strategiprosessen eller om det utarbeides kompetanseplaner. Det ble påpekt at det forskes mye på læring i utdanningssystemet, men veldig lite på læring på arbeidsplassen og at vi vet veldig lite om uformell læring som foregår på arbeidsplassen. Selv om etter- og videreutdanning er viktig, hadde flere meninger om andre former for læring for arbeidstakere.

Noen intervjukandidater mente at det var store forskjeller mellom små og store bedrifter med hensyn til organiserte læringstiltak.

*«De bedriftene som tilbyr mye intern opplæring, er ofte de store konsulentfirmene og de store industribedriftene.»*

Noen mente at arbeidstakere er en ganske heterogen gruppe med ulike behov og med stillinger som gir ulike muligheter for læring:

*«Det finnes en del arbeidstakere som har et anstrengt forhold til skolevesenet. De er ikke så motivert til å sitte og se på en ppt. Noen har språkproblemer og trenger opplæring i eget språk. Mange trenger opplæring som er tett knyttet til arbeidsoppgaver.»*

*«En jobb som utfordrer deg. Hvis arbeidsgivere kunne legge til rette for dette. Kollegal læring er ganske viktig. Se på Kompetanse pluss og Fagbrev på jobb, da er man på arbeidsplassen, man er på jobb. Du trenger ikke å dra til et annet sted, kurslederen kommer til deg. Noen av de som trenger kompetanse gruer seg litt til å sette seg på skolebenken. Det kommer disse unge kursledere med iPhone, som kan masse smarte ting, som jeg aldri har lært. Hvis noen som er drittbra på data*

*kunne sittet ved siden av meg og gitt meg tips på hvordan jeg kan bruke teknologi mer effektiv. 'technology coaching' skal gjøre man enda bedre på effektiv bruk av teknologi. Dette bør gjelde på alle nivåer i arbeidslivet. Alle kan bli bedre og alle kan oppdatere seg. »*

*«Hospitering eller mobilitet har blitt brukt en del for yrkesfaglærere. De har anledning til å hospitere ute i en bedrift for å holde seg oppdatert. Det er også mange bedrifter som ikke er så villige til å dele informasjon om produkter eller strategier. De er litt skeptiske noen ganger, selv om de kunne lært noe av det. Matvarebransjen har egne bransjeskoler, hvis du har vært på Kiwi skolen i flere år og flytter til Meny, må du på Menyskolen. Vet ikke om de lærer så mye nytt, men det er viktig for disse bedriftene at man kommer inn i bedriftskulturen og får en identitet. Det er det samme innen møbelbransjen, kursbevis fra en bedrift blir ikke godkjent hos en annen bedrift.»*

*«Kanskje viktig å bruke fagpersoner på arbeidsplasser. Man gjør dette med fagarbeidere, men kanskje man kunne ha gjort det på flere nivåer. Det kunne også vært en fordel for flere lærere og professorer osv. å hospitere i arbeidslivet.»*

Andre var opptatt av at læring bør inkludere mer praksis og at mye av læringen kan foregå på arbeidsplassen:

*«Viktig at læring blir en del av arbeidet. Det er veldig smart at man kan lære mens man står i arbeidet. Det bør være mulig å gjennomføre praktiske oppgaver på arbeidsplassen og koble dette til teoretisk læring. Det bør være flere modeller, forskjellige lengder på utdanningsprogrammene. Flere fra utdanningsstedene bør besøke arbeidsplassen oftere og gjennomføre mer opplæring der. Det finnes eksempler innen bransjeprogrammer. Arbeidslivet bør være åpent for hva høyere utdanning har å tilby, men høyere utdanning må også være åpen for arbeidslivet. Det er feil å tro at høyere utdanning vet mest om hva arbeidslivet trenger, men det skal heller ikke være slik at arbeidslivet bare stiller krav til høyere utdanning.»*

Noen mente at det bør undersøkes om andre læringsformer bør brukes i større grad. Eksempler på disse alternative læringsformene er læring fra kollegaer, coaching, teknologi-coaching, refleksjon, nye arenaer for å diskutere arbeidsoppgaver, workshops og mer tid til dialog og læring fra prøving og feiling.

*«Tid til refleksjon, uformell læring osv. Mer fleksibilitet. Workshops er viktig. Mye av læringen må skje på arbeidsplassen. Mange av medlemmene kjente seg ikke igjen i funn fra Markussen-utvalget. De er opptatt av de 70 prosent av 70:20:10<sup>6</sup>. Eksempel på noen bedrifter som har store prosjekter. De må lære mye første gang, skreddersydde prosjekter. Neste gang er det samlebåndsproduksjon. Hvordan blir*

---

<sup>6</sup> 70:20:10 se vurdering av konseptet i Olsen 2019

*den kompetansen kartlagt? Ville refleksjon hjelpe her? Læring fra prøving og feiling. Det finnes aksept for dette innen ingeniørindustrien, men ikke innenfor offentlig sektor. Man kan ikke drive med uformell prøving og feiling på sykehus.»*

## Oppsummering og kommentarer

De fleste arbeidsgivere kan fort si hvor mange ansatte de har med bachelorgrad eller med fagbrev, men det er ikke så lett for dem å si hvem som har prosjektleder-erfaring, eller hvem som har jobbet med en bestemt maskin eller teknologi. Likevel er det åpenbart at mye av den opplæringen som foregår i arbeidslivet, er uformell, og mye av den er ikke planlagt. Dersom arbeidsgivere og arbeidstakere skal få full oversikt over kompetansen de ansatte besitter, blir de nødt til å identifisere læring som oppstår i ulike situasjoner. Det er mulig at man kan oppnå en del ved å rette oppmerksomheten mot kompetanse i arbeidslivet og knytte oppdatering av kompetanseprofiler til medarbeidersamtaler. Det bør undersøkes nærmere hvilke praksiser som egner seg best for kontinuerlig oppfølging av kompetanseutvikling.

## 6 Diskusjon og noen konklusjoner

På bakgrunn av vår gjennomgang av rapporter og forskningsartikler samt gjennomførte intervjuer, vil vi peke på både sentrale utviklingstrekk og utfordringer knyttet til kartlegging av ikke-formell og uformell kompetanse, som i hovedsak blir ervervet gjennom arbeidserfaring.

Vi vil først kort presentere de dominerende trekkene i utviklingen av kompetansevurderinger i arbeidslivet og deretter redegjøre for hvordan det er mulig å videreføre arbeidet med å utvikle de kartleggingsredskapene som allerede eksisterer, tatt i betraktning de utfordringene som vil bli skissert.

Som vi har påpekt, finnes det i dag et standardisert, nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som omfatter all formell utdanning, men ikke noe tilsvarende rammeverk for alle de ulike formene for ferdigheter og kvalifikasjoner som faller utenfor denne kategorien. De seneste årene har vi sett en økt politisk oppmerksomhet rundt behovet for å forbedre rutiner, metoder og teknologier i kartleggingen av realkompetanse. Den økte oppmerksomheten er i et visst omfang tilskyndet av pågående markante endringer i arbeidslivet. På den ene siden er det blitt langt vanskeligere å delta i arbeidslivet uten formell utdanning, og på den andre siden forventes det i økende grad at arbeidstakere aktivt og løpende skal tilegne seg nye ferdigheter og oppdatere sin kompetanse i takt med behovsendringer i samfunn og arbeidsliv. Arbeidstakere som primært er kvalifisert gjennom sin realkompetanse, befinner seg i den sammenheng i det vi kan kalle en «dobbel skvis», hvor det ikke er mulig å få dokumentert realkompetansen (på lik linje med formell utdanning) og man har heller ikke tilgang til det samme omfanget av etter- og videreutdanningstilbud som de med formell utdanning. Mye taler for at et videre arbeid med å utvikle kompetansekartlegging må finne løsninger på begge utfordringer og vurdere dem i sammenheng. Et utdanningssystem som til dels fremstår som utilgjengelig for en stor gruppe arbeidstakere med realkompetanse, og der disse arbeidstakerne mangler mulighet til å få dokumentert og validert sin realkompetanse, er etter vårt skjønn, to sider av samme sak. I den andre enden av en slik «dobbel skvis» står potensielt en dobbel gevinst, i form av muligheter for økt tilgang til kompetanseutvikling (også) gjennom høyere utdanning og muligheter for

større synliggjøring på arbeidsmarkedet av kompetanse som ikke er formelt validert.

Det kan nå være et godt tidspunkt for å se nærmere på mulighetene til å bryte ned siloene mellom utdanning og arbeidslivet, finne nye kommunikasjonskanaler og nye måter å *bestille* kompetanse fra utdanningssystemet på og nye måter å *levere* kompetanse til arbeidslivet på. Det er få insentiver for utdanningssystemet til å utvikle tilbud rettet mot arbeidslivet, og det bør vurderes om utdanningssystemet kan være mer involvert i læringstiltak som foregår utenfor vanlige læresteder, det vil si på arbeidsplassen.

Det ser ut til at kartlegging av uformell kompetanse krever en forståelse av hvordan uformell kompetanse blir utviklet i arbeidssituasjonen. Det kreves en metode for innsamling av informasjon om praksisbasert kompetanse og en metode for å beskrive kompetanse. Vi har vist til det arbeidet som er blitt gjort gjennom blant annet balansekunstprosjektet, som har utviklet en stegvis kartleggingsmekanisme for å synliggjøre nøkkelkompetanser, med vekt på dem som er blitt tilegnet gjennom arbeidserfaring, i tillegg til personlige egenskaper. De største utfordringene med å få etablert et slikt system i dag, synes å være:

- Oppnå enighet om et felles mål for et slikt system
- Hvordan skal man nå de arbeidstakerne som har behov for det
- Hvordan standardisere en enormt bred vifte av erfaringer og ferdigheter
- Hvordan få etablert et system som er smidig, intuitivt og kostnadseffektivt å ta i bruk
- Hvem skal være ansvarlig for å drifte et slikt system
- Hvordan skal man koble et slikt kartleggingsverktøy til det formelle utdanningssystemet

Både forskningslitteraturen og ekspertisen vi har konsultert er samstemte i dette utfordringsbildet. Det finnes mye kompetanse blant arbeidstakerne som ikke er validert eller dokumentert. Dette representerer underutnyttede ressurser i arbeidslivet, men kan også være til hinder for den enkeltes videreutvikling og mobilitet i arbeidsmarkedet.

De fleste mener at det ville være en fordel å få en bedre oversikt over kompetanse i arbeidslivet, men det er viktig å definere hva man konkret vil oppnå med dette før man setter i gang med et kartleggingstiltak. Målet med kartlegging bør defineres godt, og det bør kommuniseres til alle involverte parter før man setter i gang. Det er store forskjeller mellom bransjer og yrker angående hvor lett det er å kartlegge og beskrive deres kompetanse. Noen grupper krever mye støtte og en kompetent prosjektgruppe med gode metoder for å få produsert en god beskrivelse av hva den enkelte kan. Det finnes noen konsepter som kan støtte dette arbeidet, blant annet Cooper m.fl. som har arbeidet med en egen pedagogikk for å få

en bedre forståelse av betydningen av kompetanse på ulike arbeidssteder. Det finnes også et omfattende arbeid som er gjennomført i Sverige med den såkalte «bransch-validering», som tar sikte på å utarbeide ulike kompetansestandarder for forskjellige bransjer i arbeidslivet og etablere et system for å validere arbeidstakeres realkompetanse basert på disse standardene. Disse og andre internasjonale forsøk på kartlegging, beskrivelse og validering av praksisbasert kompetanse kan med fordel undersøkes nærmere. Det finnes også noen vitenskapelige studier om «portability of knowledge» som kan være nyttige i det videre arbeidet.

Alle som har arbeidet med kartlegging av uformell kompetanse, er enige om én ting, at det tar tid. Fremtidige prosjekter bør vurdere dette opp mot forventet gevinst. Teknologi er en selvfølge i de fleste kompetansekartleggingsprosjekter, men det er viktig at andre aktører er proaktive og ikke overlater utformingen av kartleggingen til teknologene. Det ser ut som om det er viktig med et godt samarbeid mellom teknologer og pedagoger eller de som forstår kompetanse i arbeidslivet.

I tillegg til kompetansekartlegging har noen andre viktige temaer dukket opp i dette prosjektet, blant annet utfordringer knyttet til siloer innen utdannings- og arbeidslivet. De fleste intervjukandidatene mente at det var for lite kontakt og for dårlig forståelse av hverandres kunnskapsbehov og praksis. Flere har foreslått at det er behov for nye samarbeidsmodeller og kanskje flere felles prosjekter.

Mål og praksis knyttet til vurdering og bruk av realkompetanse bør også revurderes. Flere har foreslått at nåværende praksis knyttes til opptak til utdanning, og det er lite fokus på arbeidslivet og hvordan realkompetanse og bedre måter å vurdere realkompetanse på i forhold til arbeidsoppgavene kunne skape fordeler for arbeidstakere og arbeidsgivere.

# Referanser

- Alfsen, C. (2016). *Country report Norway. 2016 update to the European Inventory on validation of non-formal and informal learning*. CEDEFOP. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/european-inventory-on-validation-of-non-formal-and-informal-learning-2014.-country-report-norway/>
- Cooper, L., & Harris, J. (2013). Recognition of prior learning: exploring the 'knowledge question.' *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 447–463. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778072>
- CEDEFOP. (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Lux: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory>
- 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>
- Eraut, M. (2004) *Informal learning in the workplace* Studies in continuing education 26:247-273.
- EVU Utvalget (2018) *Kunnskapsgrunnlaget Etter- og videreutdanning i Norge*
- Fuller, A., Laurie, I. & Unwin, L. (2011) *Learning at work as a low grade worker: the case of hospital porters*. LLAKES Research Paper 2
- Hagen, A., & Nyen, T. (2010). *Kjedeskoler -internopplæring i varehandelen* Fafo-notat 2010:20 Oslo: Fafo.
- Jensen, R. S. & Lidahl, N. K. (2018) *Realkompetanse i varehandelen*. Fafo-notat 2018:10
- Jensen, R.S. (2019) *Læring som tillitsvalgte* Fafo-notat 2019:26
- KD (2017), *Nasjonal kompetansepolitisk strategi*. Signert 03.02.17 av statsminister Erna Solberg, representanter fra arbeidslivets hovedorganisasjoner, Sametinget og Voksenopplæringsforbundet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



- KD (2018), *Fremtidige kompetansebehov I – Kunnskapsgrunnlaget*. NOU 2018:2. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2019a), *Fremtidige kompetansebehov II – Utfordringer for kompetansepolitikken*. NOU 2019:2. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2019b), *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. NOU 2019: 12 Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2020a) *Fremtidig kompetansebehov III Læring og kompetanse i alle ledd*. NOU 2020: 2 Oslo: Kunnskapsdepartementet
- KD (2020b) *Kompetansereformen Lære hele livet* Meld. St. 14, 2019–2020
- Lai, L. (2013) *Strategisk kompetanseledelse*. Fagbokforlaget.
- Levy, F. & Murnane, R. (2014) *Are They Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*. Washington, D.C.: Partnership for 21st Century Skills.
- Marsick, V.J.(2009), Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice, *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21 Iss 4 pp. 265 - 275
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The Knowledge Creating Company* Oxford Univeristy Press New York
- Nordhaug, O. (1998) *Kompetansestyling i arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, D.S et al (2018) *Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv*. NIFU rapport 2018: 10
- OECD (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *Public data and analysis*. Retrieved from <http://www.oecd.org/skills/piaac/publicdataandanalysis/>
- Skjerve, T (2020) *Balansekunst – hvordan og hvorfor beskrive kompetanse som bygges opp i arbeidslivet*. Virke.
- Skjerve, T. & Simeou, E. (2018). *Balansekunst – hvordan beskrive kompetanse som bygges opp i arbeidslivet*. Virke
- Skule, S. (2004) Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development* (8) 1:8-20
- Skule, S & Andersen, B. ( 2000) *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien* FAFO rapport 363
- Svennebye, G. (2019) *Mester Tillitsvalgt: Kompetansebygging gjennom tillitsvalgtarbeid i praksis*. LO Norge
- Tissot, P. (2004)
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD.

# Vedlegg 1 Oppspill til søknaden

Hovedtemaet i søknaden og forskningsprosjektet skal utvikling og uttesting av en metode og tilhørende verktøy som vil resultere i en god oversikt over erfaringsbasert kompetanse som arbeidstakere har utviklet over en karriere i arbeidslivet. Videre skal det være mulig å bruke denne kompetanseoversikt til å matche kompetanse til den enkelte opp mot potensielle stillinger. Denne kompetanse kan være basert på en blanding av formell, ikke-formell og uformell læring. Den vil kunne være av generell karakter, med universell appliserbarhet, eller mer spesifikk knyttet til en yrkesgruppe eller bransje. Forskningsprosjektet skal vurdere og utvikle nye metoder for å få frem gode kompetansebeskrivelser fra diverse fag- og yrkesgrupper, ikke som en engangsoppgave, men en metode som gjør mulig å kontinuerlig oppdatere og justere kompetanse. Prosjektet vil også vurdere muligheter å få kompetanse verdsatt og validert slik at det kan brukes i andre sammenheng.

Forskningen vil skjele til allerede eksisterende kunnskap og erfaringer, men også søke å identifisere nye muligheter ut ifra de behov og mangler man ser i arbeidsmarkedet i dag. I dette ligger det at resultater av kartleggingen skal analyseres, og brukes som grunnlag for å vurdere bruken av ny teknologi til å effektivisere kartlegging, dokumentering og valideringsprosesser. Kunnskapen skal også bidra med input til utvikling av en teknologi som skal understøtte arbeidstakere i videreutvikling av egen kompetanse. Et viktig inntak vil være å bygge på erfaringer som YS medlemmer har med nåværende YS karriereveiviser. Detaljer rundt dette skal avklares videre.

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)