



Rapport  
2018:10

# **Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv**

---

Dorothy Sutherland Olsen, Jarmila Bubikova-Moan, Per Olaf Aamodt,  
Siv-Elisabeth Skjelbred, Mari Elken, Erica Waagene og Even Hellan Larsen



Rapport  
2018:10

# **Realkompetansevurdering: En studie av systemet for vurdering av realkompetanse i utdanning og arbeidsliv**

---

Dorothy Sutherland Olsen, Jarmila Bubikova-Moan, Per Olaf Aamodt,  
Siv-Elisabeth Skjelbred, Mari Elken, Erica Waagene og Even Hellan Larsen

Rapport 2018:10

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

Prosjektnr. 20805

Oppdragsgiver Kompetanse Norge  
Adresse Postboks 236 Sentrum, 0103 Oslo

Fotomontasje Bøk Oslo AS

ISBN 978-82-327-0331-9  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

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

# Forord

På oppdrag fra Kompetanse Norge har NIFU gjennomført et forskningsprosjekt om realkompetansevurdering i utdanning og arbeidsliv. Rapporten presenterer og analyserer resultater fra en survey, flere casestudier, en litteraturgjennomgang vedrørende realkompetansevurdering samt en analyse av tilgjengelig statistikk.

Prosjektdeltakere var Jarmila Bubikova-Moen som hadde ansvar for grunnopplæring og litteraturgjennomgang, Per-Olaf Aamodt og Siv-Elisabeth Skjelbred som hadde ansvar for analyse av statistikk, Mari Elken som hadde ansvar for høyere utdanning, Erica Waagene og Even Hellan Larsen som hadde ansvar for survey, og Dorothy Sutherland Olsen, som hadde ansvar for fagskoleutdanning og arbeidsliv samt prosjektledelse. Sveinung Skule har deltatt som rådgiver og har kvalitetssikret arbeidet, og Karin Vågland har vært prosjektassistent. Vi takker Pål Børing for analyse av data fra NHOs kompetansebarometer. NIFU ønsker å takke alle som har bidratt med sine erfaringer gjennom intervjuer, og våre kontaktpersoner i VIGO og DBH som har bistått med tilgjengeliggjøring av data.

Oslo, juni 2018

Nicoline Frølich  
Forskningsleder

Roger André Federici  
Forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Introduksjon .....</b>	<b>13</b>
1.1 Organisering av rapporten.....	14
<b>2 Metode og datagrunnlag.....</b>	<b>16</b>
<b>3 Litteraturgjennomgang.....</b>	<b>22</b>
3.1 Realkompetansevurdering som et kompetansepolitisk virkemiddel – nasjonal og internasjonal kontekst.....	23
3.2 Realkompetansevurdering – i utdanningssystemet .....	27
3.3 Realkompetansevurdering i arbeidslivet .....	37
3.4 Innvandring og kompetansepolitikk .....	40
3.5 Oppsummering – aktuelle problemstillinger og spesielle utfordringer på tvers av sektorene .....	43
<b>4 Grunnopplæring .....</b>	<b>45</b>
4.1 Introduksjon.....	45
4.2 Statistikk.....	46
4.3 Spørreundersøkelse.....	50
4.4 Oppsummering fra casestudiene.....	92
4.5 Diskusjoner: suksesser og utfordringer .....	93
<b>5 Fagskoler.....</b>	<b>98</b>
5.1 Introduksjon.....	98
5.2 Statistikk.....	99
5.3 Oppsummering av casen.....	110
5.4 Diskusjon: suksesser og utfordringer .....	111
<b>6 Høyere utdanning .....</b>	<b>114</b>
6.1 Introduksjon.....	114
6.2 Statistikk.....	115
6.3 RKV opptak og fritak – tilgjengelig informasjon.....	131

6.4	Oppsummering av casestudier.....	134
6.5	Diskusjon .....	137
<b>7</b>	<b>Arbeidsliv.....</b>	<b>141</b>
7.1	Introduksjon.....	141
7.2	Statistikk.....	141
7.3	Oppsummering fra case .....	144
7.4	Oppsummering av tidligere forskning og rapporter .....	146
7.5	Diskusjon: suksesser og utfordringer .....	148
<b>8</b>	<b>Avsluttende diskusjonskapittel .....</b>	<b>151</b>
8.1	Suksessfaktorer .....	151
8.2	Utfordringer .....	152
8.3	Noen konklusjoner og forslag til fremtidig arbeid med realkompetansevurdering .....	157
	<b>Referanser.....</b>	<b>164</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>170</b>
	Forkortelser .....	170
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>171</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>174</b>



# Sammendrag

Foreliggende rapport har som mål å skaffe til veie ny og oppdatert informasjon om bruk, hindringer og utbytte av realkompetansevurdering. Realkompetanse er definert som all kompetanse en person har tilegnet seg gjennom formell, ikke-formell eller uformell læring; det vil si alle kunnskaper og ferdigheter en person har tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte. Vi har gjort en litteraturgjennomgang og drøftet erfaringer med realkompetansevurdering over tid. Vi har gjennomført en analyse av tilgjengelig tallmateriale om bruken av realkompetansevurdering, og utarbeidet noen forslag til hva som skal til for å få en bedre forståelse for utbredelsen av ordningene og utviklingen over tid. Vi har inkludert en oppsummering av funn fra syv casestudier (NIFU-rapport 2018: 11) og resultater fra en survey som ble sendt til de som har søkt om realkompetansevurdering på videregående skoles nivå.

Vi tar noen forbehold om data og hvordan de kan brukes. Vår survey ble sendt bare til dem utenfor Oslo som hadde søkt om realkompetansevurdering, dessuten var svarprosenten 7,2 prosent. Vi bruker resultatene kun for å støtte andre funn. Våre caser er ikke representative, men valgt ut for å vise variasjon i informantenes syn på og erfaringer med realkompetansevurdering. Casestudiene er basert på dokumentstudier og intervjuer. Det er gjennomført 2-10 intervjuer i hver case. I og med at hver av sektorene vi har undersøkt har sin særegne institusjonelle logikk, kan vi kun i begrenset grad trekke konklusjoner på tvers av sektorene.

Den enkeltes rett til å få dokumentert og verdsatt realkompetanse har vært lovfestet siden 1976, men det var først i forbindelse med Kompetansereformen rundt årtusenskiftet at et mer omfattende system med praktiske ordninger for vurdering og verdsetting av realkompetanse ble etablert. Det er flere grunner til at arbeidet med å styrke mulighetene for realkompetansevurdering har hatt bred oppslutning. For det første kan dokumentasjon og vurdering av realkompetanse bidra til mer effektiv utnyttelse av kompetanse i hele samfunnet. For det andre er det ønskelig at innvandrere blir godt integrert i det norske samfunnet, og vurdering og verdsetting av den udokumenterte realkompetansen innvandrerne bringer med seg kan være et viktig redskap både for å gi opptak og avkortning av supplerende

utdanning i Norge, og for å styrke deres posisjon på arbeidsmarkedet. Det er også et viktig mål at de som har tilegnet seg kompetanse utenfor et tradisjonelt utdanningsløp i Norge, får opptak til videreutdanning og eventuell avkortning av denne basert på egen realkompetanse, og mulighet til å dokumentere kompetansen for å styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet. Vurdering av realkompetanse kan på denne måten være et viktig bidrag til økt mobilitet og fleksibilitet i arbeidsmarkedet.

Vår gjennomgang av litteraturen viser at det har blitt gjennomført ganske mange studier av de ulike ordningene for å vurdere realkompetanse siden 2000. En rekke tiltak er iverksatt for å forbedre kjennskapen til ordningene, og for å etablere gode rutiner for vurdering av realkompetanse. Evalueringer tyder imidlertid på at det finnes et begrenset empirisk basert kunnskapsgrunnlag for å styrke arbeidet med realkompetansevurdering, og at det er få studier som ser på innvandrere som egen målgruppe.

Våre caser viser at det finnes både likheter og forskjeller innen og mellom de ulike sektorene. En hovedkonklusjon er at det gjenstår mye både i arbeidslivet og utdanningssystemet før det er etablert et velfungerende nasjonalt system for dokumentasjon og vurdering av realkompetanse. En annen hovedkonklusjon er at det mangler et godt system for å innhente data om bruken av de ulike ordningene, og om hvilket utbytte den enkelte har. Nedenfor har vi gruppert våre hovedfunn under bruk, utbytte, hindringer og anbefalinger om fremtidig utvikling for hvert utdanningsnivå og for arbeidslivet.

## Grunnskole

*Bruk:* Realkompetansevurdering gjennomføres sjeldent på grunnskolenivået. Tall fra SSB viser at i 2016/2017 søkte 200 personer om realkompetansevurdering på grunnskolenivå, og i samme år hadde ca. 2 prosent av de som deltok i grunnskoleopplæring blitt realkompetansevurdert (det mangler tall fra Oslo, se for øvrig kommentarer om datakvalitet i rapporten).

*Utbytte:* Det er mulig å få en realkompetansevurdering på grunnskolenivå, men ifølge våre informanter forekommer dette svært sjelden.

*Hindringer:* Det er manglende kjennskap til, og informasjon om, ordningen. Det er problemer med innrapportering av data om bruk av realkompetansevurdering, og i noen tilfeller er dårlige IKT-systemer grunnen til dette. Vi har lite informasjon fra NAV, men det vi har tyder på at realkompetansevurdering er dårlig forankret i organisasjonen, og at rådene jobbsøkere får om realkompetansevurdering varierer mye avhengig av hvem de møter hos NAV. En annen hindring er store variasjoner i kvaliteten på dokumentasjon som brukes som grunnlag for realkompetansevurdering, dette gjelder spesielt dokumentasjon fra arbeidsgivere.

*Anbefalinger for fremtidig utvikling:* At informasjon om ordningen blir tilpasset innvandrere, både når det gjelder språk, innhold og informasjonskanal. Bedre samarbeid på tvers av kommunal voksenopplæring og andre organisasjoner som for eksempel NAV. Oppdaterte retningslinjer uavhengig av retningslinjer for videregående. Bedre ordninger for overgang fra sekundær til tertiær utdanning. At det vurderes hvordan RKV fungerer for personer innenfor studieforberedende programmer. Bedre flerkulturell forståelse, spesielt språk, forståelse for fagkulturer og begrep.

## Videregående opplæring

*Bruk:* I casene var det etablert gode systemer for realkompetansevurdering. Informantene i casene hadde høy kompetanse og lang erfaring med realkompetansevurdering. Siden 2010 har mellom 23 og 29 prosent av voksne elevene på videregående skole blitt realkompetansevurdert

*Utbytte:* Våre caser viser godskrivning av enkelte fag i VG1 og VG2, med hovedvekt på yrkesfag. Kandidatene er fornøyd med vurderingene og veiledningen de har fått.

*Hindringer:* IKT-systemene er vanskelige å bruke og upålitelige, prosessen er avhengig av kompetanse som bare finnes hos noen få enkeltpersoner. Det er manglende aksept blant arbeidsgivere for kompetansebevis utstedt av fylkeskommuner. Med hensyn til tidsbruk er prosessen krevende, og mange blir involvert underveis. Vi har lite informasjon fra NAV, men det vi har tyder på at realkompetansevurdering er dårlig forankret i organisasjonen og at rådene jobbsøkere får om realkompetansevurdering varierer mye, avhengig av hvem de møter hos NAV. Det er stor variasjon i kvaliteten på dokumentasjon, spesielt fra arbeidsgivere.

*Anbefalinger for fremtidig utvikling:* Mer nyansert informasjon, dvs riktig språk og innhold som også er godt tilpasset innvandrere. Bedre samarbeid på tvers av fylkeskommune og andre organisasjoner som for eksempel NAV. Tiltak rettet mot arbeidsgivere for at tilliten til RKV skal øke og for å få bedre dokumentasjon fra arbeidslivet. Tiltak for å støtte mer yrkesprøving. Vurdering av økonomiske insentiver for fylkeskommuner. Bedre flerkulturell forståelse, spesielt språk og forståelse for fagkulturer og begrep..

## Fagskoler

*Bruk:* Veletablerte rutiner i casestudien for RKV i forbindelse med opptak. I vår ble det rapportert av de ansatte at det var viktig å bruke tid til å etablere en god dialog med søkerne. Oppgavene er prioritert i fagskolenes opptaksrutiner, og de få studentene vi har vært i kontakt med er fornøyd.

*Utbytte:* Ca. 10 prosent av søkerne til fagskolene får opptak basert på realkompetanse. Vi har sett eksempler på at opptil 100 prosent på en privat fagskole tas opp på grunnlag av realkompetanse. Rundt 17 prosent innen økonomisk-administrative fag og 14 prosent innen kreative fag har realkompetanse som del av sitt opptaksgrunnlag. De ansatte er motivert til å få studenter inn i utdanningen og synes at det er motiverende når de kommer ut i arbeidslivet. Blant de som søker opptak basert på realkompetansevurdering, er eldre arbeidstakere som ønsker å skifte karriere, yngre søkere som ikke har fullført videregående, og innvandrere med en blanding av utdanning og arbeidserfaring.

*Hindringer:* Mye dokumentasjon om søkeres kompetanse må samles inn, og mange personer blir involvert i prosessen. Varierende kvalitet på dokumentasjonen søkerne sender inn skaper en del utfordringer. Mange søkere finner det vanskelig å forstå prosessen og hvilken dokumentasjon fagskolen trenger. Mange er trolig ikke klar over at de har fått opptak basert på realkompetanse.

*Anbefalinger for fremtidig utvikling:* Tiltak for å gjøre det mer motiverende å vurdere fritak. Tiltak for å redusere avhengigheten av enkeltindivider i fagskolene. Mulig behov for bedre opplæring av de ansatte, men man har behov for data fra flere caser for å vurdere dette.

## Høyere utdanning

*Bruk:* Etablerte rutiner for opptak basert på realkompetansevurdering. Vi har ikke noe tall for fritak, men casene tyder på at det varierer fra fag til fag.

*Utbytte:* Ca. 2,5 prosent av de som søker høyere utdanning via sentralt opptak, og rundt 1 prosent av de som søker lokalt, gjør det på basis av realkompetanse. Høyere utdanning som har karakterkrav eller krav til studiepoeng er ikke åpne for søknader basert på realkompetanse.

*Hindringer:* Det er en komplisert og tidkrevende prosess spesielt for utdanningsinstitusjoner, men også for søkerne. Vanskelig for søkere å forstå prosessen. Variasjon i kvaliteten på dokumentasjonen søkerne sender inn. Spenninger mellom «lik» og «likeverdige» kompetanse. Variasjon mellom ulike fagområder.

*Anbefalinger for fremtidig utvikling:* Vurdere tiltak som gjør det lønnsomt for høyere utdanningssteder å vurdere fritak. Generelt bør det vurderes tiltak for å utvikle et bedre kunnskapsgrunnlag for å undersøke hva likeverdig kompetanse betyr, på tvers av ulike fag og institusjonelle kontekster.

## Arbeidslivet

*Bruk:* Ingen registrert bruk, men vi vet at noen arbeidsgivere savner en ordning for godkjenning av uformell og ikke-formell kompetanse.

*Utbytte:* Ukjent. Vår survey viser at noen arbeidsgivere oppmuntrer sine ansatte til å få gjennomført en realkompetansevurdering. De fleste arbeidsgivere vurderer uformell og ikke-formell kompetanse i forbindelse med rekruttering.

*Hindringer:* Manglende forståelse av begrepet realkompetanse, manglende motivasjon for standardisering av praksis knyttet til kompetansevurdering. Arbeidsgivere opplever ikke behov for å knytte læringsutbytte fra erfaringsbasert læring opp mot utdanningssystemet.

*Anbefalinger for fremtidig utvikling:* Vurdere tiltak for å støtte bransjevis utvikling av metoder for dokumentasjon av kompetanse, vurdere forskningsbaserte tiltak med deltakere fra arbeidsliv og utdanning. Det foreslås også innhenting av statistiske data (se kapittel 7 i denne rapporten og NIFU-rapport 2018: 11).

Et klart funn fra vår analyse av tilgjengelig statistikk er at tallgrunnlaget for realkompetansevurdering er mangelfullt på alle nivåer. Det er bare innenfor høyere utdanning at vi har et høyt kvalitetsnivå på dataene og nasjonale tall knyttet til opptak til høyere utdanning som gir en god oversikt over situasjonen. Det finnes lite data om fritak.

I forhold til tidligere studier ser vi at det har vært en utvikling de siste årene. Vi ser at systemet er godt forankret i fylkeskommunene og at noen grupper som jobber med realkompetansevurdering, har opparbeidet seg betydelig kompetanse og utviklet omfattende arbeidsprosesser på tvers av flere funksjoner og organisasjoner. Vi har funnet tiltak initiert av bransjeorganisasjoner i arbeidslivet og arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner som er godt informert om realkompetansevurdering. Overalt har vi funnet personer som er positive til realkompetansevurdering og mener at det er viktig for det norske samfunnet at slike ordninger finnes og praktiseres. Til tross for positive utvikling på noen områder, har vi støtt på mange utfordringer som tyder på at vi har langt å gå før vi kan si at vi har fått et system for dokumentasjon og vurdering av realkompetanse som i vesentlig grad bidrar til en god utnyttelse av all kompetansen som finnes i befolkningen.



# 1 Introduksjon

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

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

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

Kompetanse Norge ønsker ny og oppdatert informasjon om bruk, hindringer og utbytte av dokumentasjon av kompetanse og realkompetansevurdering, herunder

yrkesprøving. Realkompetanse er all kompetanse en person har tilegnet seg gjennom formell, ikke-formell eller uformell læring. Det vil si alle kunnskaper og ferdigheter en person har tilegnet seg gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte.

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

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

Vi har valgt, i samarbeid med Kompetanse Norge, å inkludere en gjennomgang av litteratur om realkompetansevurdering, en analyse av tilgjengelig statistikk, en survey til noen av dem som har søkt om realkompetansevurdering, og en oppsummering av caser som er rapportert i NIFU-rapport 2018: 11. Følgende caser danner grunnlag for denne delen av rapporten:

- 1 case om realkompetansevurdering for innvandrere på grunnskole- og videregående nivå.
- 2 caser på videregående opplæringsnivå: casene bør inkludere ulike opplæringsregioner
- 2 caser fra høyere utdanning og fagskole, hvor det forventes at casene begrenses til vurdering av fritak fra deler av utdanningen
- 1 case fra fagskoleutdanning
- 1 case fra arbeidsliv.

Rapporten inkluderer diskusjoner om realkompetanse innen grunnopplæring, fagskoleutdanning, høyere utdanning og arbeidslivet. I tillegg til dette har vi inkludert en diskusjon av temaer på tvers av sektorer for å se på ulike aspekter ved realkompetansevurderingsprosesser. Vi har forsøkt å inkludere erfaringer fra både tilbydere og brukere.

## 1.1 Organisering av rapporten

I tillegg til denne introduksjon beskriver vi vår metode for gjennomføring av survey, casestudier og analyse av statistikk. Deretter har vi delt opp våre funn og ana-



lyser i henhold til de ulike utdanningssektorene og med egne kapitler om realkompetansevurdering blant innvandrere og i arbeidslivet. Vi har valgt å inkludere resultater fra den statistiske analysen i kapitlene for de relevante utdanningssektorene. Surveyen gjelder bare dem som har søkt om realkompetanse på videregående nivå og er derfor inkludert i delen om grunnopplæring. Datagrunnlaget fra de ulike sektorene varierer i bredde og dybde, derfor varierer også struktur og detaljeringsnivå litt i de forskjellige kapitlene. Til slutt har vi en diskusjon om noen av utfordringene vi ser i dagens system. Vi har organisert denne diskusjonen under tre hovedpunkter: statistikk, tillit, informasjon. For ytterligere informasjon om casene, se også NIFU-rapport 2018:11.

## 2 Metode og datagrunnlag

For å besvare problemstillingene i evalueringen har vi samlet inn data fra flere ulike kilder gjennom en kombinert tilnærming av ulike kvantitativt og kvalitativt orienterte metoder. Fordelen med en «mixed methods»-tilnærming er at man kan studere samme fenomen/problemstilling ved hjelp av ulike datakilder og ut fra ulike perspektiver, og dermed nøytralisere eventuelle svakheter ved den enkelte metode og/eller datakilde (Cresswell & Clark Piano, 2008). Til sammen gir dette et bredt grunnlag for analyser av realkompetansevurdering som bygger på sammenlikninger på tvers av datakilder og metoder.

Forskningsdesignet ble bygget opp rundt flere aktiviteter:

- En litteraturstudie
- En analyse av tilgjengelig statistikk og data fra offentlige databaser
- En survey til de som har søkt VGS om realkompetansevurdering
- Oppsummering av 7 casestudier fra utdanning og arbeidsliv (se også NIFU-rapport 2018: 11).

Nedenfor utdyper vi datakildene som er brukt for å belyse realkompetansevurdering.

### Litteraturstudie

Prosjektet starter med en gjennomgang og oppsummering av eksisterende sekundærlitteratur og studier, med særlig vekt på norske studier, men vi har også trukket inn noe internasjonal faglitteratur. Dette er basert på søk blant akademiske publikasjoner om «prior learning», en gjennomgang av norske studier innenfor ulike sektorer, rapporter fra OECD og CEDEFOP samt en gjennomgang av kompetansepolitisk dokumentasjon i Norge, inklusiv rapporter fra Vox og relevante stortingsmeldinger. Et viktig formål med litteraturstudien har også vært å videreutvikle og detaljere problemstillinger og design for de videre undersøkelsene.

## Casestudier

Casene er ikke representative for realkompetansevurdering i hele Norge, men er valgt ut for å bringe til veie mest mulig informasjon om hvordan vurderingen kan gjøres i dag. Dette utvalget har gitt oss en dypere forståelse av hvordan realkompetansevurdering skjer i norsk utdanningssystem og i arbeidslivet. Antall caser og fordeling over utdannings nivåer er bestemt av oppdragsgiveren. Intervjuene varte ca. 1 time, og alle intervjuer ble tatt opp på bånd. Opptak ble gjort om til notater, som ble brukt videre i analysearbeidet. Tre forskere har deltatt i innsamling av data fra casestudiene, og vi har hatt flere møter og gitt hverandre feedback på data og bidratt til tolkning og analyse. I alle casene ble det stilt spørsmål om RKV i forbindelse med opptak og fritak, men hovedfokus var på opptak i alle casene bortsett fra høyere utdanning, hvor fokuset var på fritak. Følgene caser ble gjennomført:

- *Case innvandrere* (integrert grunnskole og videregående). Valg av case ble foretatt ut fra hvilke fylkeskommuner som bosetter flest innvandrere. Det ble lagt til grunn at man i disse fylkeskommunene har opparbeidet seg mest erfaring med og kompetanse i å gjennomføre realkompetansevurdering for innpass i grunnopplæringen og at vi dermed kunne få et rikt datamateriale.
- *Case videregående nivå* (2 caser) Når det gjelder videregående opplæring, har vi tatt hensyn til både geografisk spredning samt variasjon med hensyn til arbeidsmarkedet, andel innvandrere og fylkeskommunal organisering av voksenopplæringen.
- *Case fagskole* (1 case) Vi har forsøkt å finne en case blant fagskolene der mange får opptak basert på realkompetanse og der dette har foregått over lengre tid. På denne måten har det vært mulig å undersøke prosessene for vurdering av realkompetanse i forbindelse med opptak og fritak og høre refleksjoner fra ansatte med lang erfaring.
- *Case høyere utdanning* (2 caser) Casene på høyere utdanningsnivå ble avgrenset til spesifikke fagfelt, og vi har prøvd å finne eksempler fra ulike fagtradisjoner, som også har høye søkertall.
- *Case arbeidsliv* (1 case) Vi valgte en case innenfor en bransje som har tatt initiativ til felles aktiviteter for å dokumentere kompetanse. Vår case er basert i stor grad på erfaringer gjort innenfor varehandel i regi av Virke. I tillegg til dette har vi også intervjuet representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner for å innhente deres erfaringer med og refleksjoner om realkompetansevurdering.

For hver case ble det innhentet offentlig tilgjengelig informasjon og dokumentasjon fra relevante nettsider.

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

Vi vil imidlertid understreke at casevalget i dette prosjektet kun kan bidra med eksempler og illustrasjoner på praksis og er ikke representativt. Informasjon fra casestudiene bør dermed også ses i sammenheng med kunnskap som anskaffes i via andre metoder, som for eksempel litteraturgjennomgang, survey og gjennomgang av tilgjengelig statistikk.

## Datainnhenting

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

**Tabell 2.1 Tabellen viser antall intervjuer per case**

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

Intervjuene var semi-strukturerte. Dette innebar at samtidig som vi benyttet oss av en intervjuguide, ga vi informantene anledning til å beskrive prosesser, diskutere kvalitet og reflektere rundt deres opplevelser og lokale erfaringer med bruk, utbytte og hindringer i realkompetansevurdering (RKV).

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

## Survey

For å undersøke brukerens erfaringer i utdanningssystemet der realkompetanseordningene brukes mest (videregående utdanning), har vi gjennomført en spørreundersøkelse blant disse. Spørreundersøkelsen på videregående nivå omfatter personer som har søkt inntak til og avkortning av yrkesfaglig utdanning. Utvalget ble trukket fra VIGO, som har e-postadresser til søkerne, og som har allerede innhentet samtykke. Surveyen har lagt vekt på hvordan kandidatene har fått informasjon om ordningen, deres opplevelser av veiledning og dokumentering av krav, hvordan vurderingen ble gjennomført, hindringer, utbytte og hvordan de vurderer kvaliteten på vurderingen.

## Analyse av statistikk

Vi har innhentet og gjennomgått tilgjengelige statistiske data fra GSI (grunnskole), VIGO (videregående) og DBH-F/DBH (fagskole og høyere utdanning), som alle inneholder data om bruken av realkompetansevurdering. Med bakgrunn i dette kan vi si noe om kvaliteten på dataene om realkompetanse, om fremstillingen er god og om de er egnet til å gi et godt bilde av bruk av realkompetansevurdering og tendenser over tid. Resultater fra denne analysen gjør det mulig å beskrive utviklingstrekk i bruken av dokumentasjonsordningene og identifisere behov for bedre statistikk.

Det finnes lite informasjon om realkompetansevurdering i arbeidslivet, men i våren 2017, gjennomførte NIFU en undersøkelse blant medlemsbedrifter i NHO. 5557 bedrifter responderte. Et av spørsmålene i undersøkelsen var om bedriftene savner en godkjenningsordning for kompetanse. Vi har analysert underliggende datamateriale for å finne ut hva som karakteriserer bedriftene som i størst grad har behov for slike ordninger.

## «Mixed methods»-tilnærming

Med bakgrunn i dette har vi brukt en «mixed methods»-tilnærming. Vi har kombinert kvalitative tilnærminger (intervjuer og casestudier) som kan avdekke årsaksammenhenger, med bruk av statistikk og survey-data som kan beskrive utbredelse av fenomener.

Tabellen nedenfor viser de viktigste metodene og datakildene og hvordan prosjektet som er omtalt i NIFU-rapport 2018: 11, samlet dekker de ulike sektorene.

**Tabell 2.2 Tabellen viser hvilke metoder vi har brukt i ulike deler av prosjektet.**

	Grunnskole	Videregående opplæring	Fagskole	Høyere utdanning	Arbeidslivet
Litteraturgjennomgang	x	x	x	x	x
Systematisk gjennomgang av tilgjengelig statistikk	x	x	x	x	
Survey blant NHO-bedrifter					x
Survey blant personer som har søkt realkompetansevurdering		x			
Casestudie arbeidsliv					x
Casestudier utdanning	x	x	x	x	
Intervjuer med rådgivere og andre aktører (karrieresentre, NAV, programrådgivere i introduksjonsprogrammet)	x	x	x	x	x

## Forskningsetiske hensyn

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

## Overordnet analytisk tilnærming

Eksisterende studier (Røstad & Storli, 2006; Vox, 2011, 2015) tyder på at årsakene til dagens situasjon rundt vurdering av realkompetanse er sammensatte og at det finnes både tverrgående utfordringer og hindringer (knyttet til informasjon, veiledning, ressurser), samt en rekke sektorspesifikke hindringer. I dette prosjektet har vi prøvd å se på utdanningssystemet som en helhet, men samtidig behandle de ulike sektorene som subsystemer som har særegne regelverk, styrings- og organiseringsordninger, insentiv- og finansieringssystemer, tradisjoner, kulturer og institusjonelle betingelser. Et annet viktig aspekt særlig for høyere utdanning (Becher, 1989) men også i fagskolene, er at man ikke kan anta at ulike fag innenfor

samme institusjon vil fungere på samme måte. Universiteter og høyskoler er organisasjoner der faglig identitet og tradisjoner spiller en viktig rolle, og vurderinger av kompetanse skjer dermed på fagenes premisser.

Sektorspesifikke, fagspesifikke og bransjespesifikke særtrekk innebærer at den metodiske tilnærmingen må fange opp heterogenitet og idiosynkrasier på tvers av ulike utdanningskontekster og fagområder, samtidig som prosjektet også har hatt et mål om å favne bredt og studere generelle tendenser og mønstre i fugleperspektiv.

### 3 Litteraturgjennomgang

Kompetansepolitikk er et felt med høy nasjonal og internasjonal relevans. Dette kan sees i sammenheng med samfunnsendringer i den senere tid, særlig den raske teknologiske utviklingen, 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 samfunnsliv (World Economic Forum, 2016). Vurdering av realkompetanse kan således anses som et springbrett til en hensiktsmessig og behovsrettet kompetansebruk og dermed også som et sentralt virkemiddel i utdannings- og arbeidslivspolitikken, som kan bidra til å øke omstillings- og konkurranseevnen på både individuelt og samfunnsplan.

I det følgende skisserer vi først viktige utviklingstrekk i det nasjonale og internasjonale realkompetansepolitiske landskapet som et bakteppe for denne evalueringen. Studier som har vurdert eller kommentert utviklingen av realkompetansepolitikk på et overordnet plan, vil trekkes inn her. Deretter følger en systematisk gjennomgang av tilgjengelig empiri om realkompetansevurdering i det norske utdanningssystemet og i arbeidslivet, kontekstualisert ved henvisning til gjeldende regelverk. Vi vil særlig belyse kunnskap om både bruk og utbytte av ordningen på hvert av de ulike utdanningsnivåene og i arbeidslivet siden ordningen ble innført, samt se på spesielle hindringer og utfordringer som peker seg ut.

Videre tar vi for oss innvandreres særegne stilling i realkompetansepolitikken i Norge. Dette vil innebære en gjennomgang av aktuelle ordninger for godkjenning av innvandrernes realkompetanse i bred forstand, samt særegne utfordringer som sekundær litteratur per dags dato har identifisert.

Relevante internasjonale perspektiver på realkompetansepolitikken og erfaringer med realkompetansevurdering vil også bli belyst. Vi avslutter med en oppsummering av aktuelle problemstillinger som denne gjennomgangen har identifisert på tvers av sektorer.



## 3.1 Realkompetansevurdering som et kompetansepolitisk virkemiddel – nasjonal og internasjonal kontekst

### 3.1.1 Den norske konteksten

Verdsetting av voksnes kompetanse ervervet utenom opplæringssystemet er ikke et nytt fenomen. Allerede i voksenopplæringsloven av 1976 nevnes ivaretagelse av all kompetanse som et viktig politisk mål. Det var imidlertid først i 1997 at Buerutvalget for alvor satte systematisk vurdering av realkompetanse på den kompetansepolitiske dagsorden (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

Denne tankegangen ble videreført i stortingsmeldingen om kompetansereformen av 1998 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1998). Reformen skulle bidra til «kontinuerlig og systematisk kompetanseutvikling for å motvirke kunnskapskløften». Det var først og fremst et ønske om styrking av landets konkurransevne samt den enkeltes omstillingsevne gjennom blant annet deltakelse i livslang læring som var bakgrunnen for reformen. Voksne med lite formell kompetanse var en av hovedmålgruppene for reformen.

I meldingen ble realkompetanse 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». Som det påpekes i meldingen, skiller denne definisjonen seg ut fra en annen definisjon brukt av ulike aktører og interessenter, der all kompetanse ervervet gjennom både formell, uformell og ikke-formell læring rommer begrepet. Denne innsnevringen begrunnes med et ønske om å tydeliggjøre diskusjonen i meldingen.

Det ble igangsatt flere forskningsprosjekter som så på ulike sektors behov, erfaringer med og hindringer ved dokumentasjonsordninger for realkompetanse (Andersen, Hagen, & Skule, 2000; Eldring & Skule, 1999; Skule & Andersen, 2001). I 2002 kom lovfesting av retten til grunnskole- og videregående opplæring for voksne, retten til utdanningspermisjon og retten til dokumentasjon og vurdering av realkompetanse. Som en viktig del av reformen ble det nasjonale *Realkompetanseprosjektet* (1999-2002) iverksatt for å utvikle et nasjonalt system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse med legitimitet både i arbeidslivet og på alle nivåer i utdanningssystemet. Prosjektet hadde som mål å utvikle både metoder og verktøy for vurdering av realkompetanse og ble gjennom flere trinn evaluert av Vox (2002). Sluttrapporten kom med flere anbefalinger for det videre arbeidet med realkompetansevurdering, blant annet større satsing på en bruker-

rettet organisering av vurderingsprosessen, opprettelse av et system for informasjon og veiledning samt fastsettelse av retningslinjer for både vurdering og dokumentasjon av realkompetanse.

Ulike statusrapporter om Kompetansereformen i årene etterpå indikerer at de fleste tiltakene i reformen, inkludert realkompetanseordningene, likevel ikke har påvirket voksnes muligheter og deltakelse i læring i det omfanget partene i reformarbeidet ønsket, og at realkompetanseordningene ikke syntes å bli utnyttet fullt ut (Hagen & Skule, 2008; OECD, 2008; Utdanningsforbundet, 2008). OECD-rapporten (2008) påpekte at til tross for utholdenhet og vilje til å lage et likeverdig system for realkompetansevurdering slet Norge med å gjøre ordningen kjent, særlig blant de med lavest formell utdanning og potensielt størst utbytte av systemet. Underbruk av yrkesprøving for innvandrere, men også begrenset samarbeid mellom høyere utdanningsinstitusjoner, var også blant utfordringene OECD har identifisert. Videre understreket OECD at det det fortsatte å være stor fylkesvis variasjon i både vurderings- og valideringspraksisen, og at kompetansen til vurderingsinstanser fortsatte å variere. Ifølge OECD bidro disse faktorene til å undergrave systemlegitimiteten. Dette er i tråd med Hagen & Skule (2008) som også påpekte at lokale forskjeller i tolkning av lovverket bidro til ulik dokumentasjons- og vurderingspraksis og førte til at systemet fremsto som lite helhetlig.

*Meld. St. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006) har igjen satt voksnes rett til deltakelse i grunnopplæringen i det politiske søkelys. Meldingen betonte viktigheten av et syn på opplæring som et livslangt prosjekt som legger premisser for utjevning av sosiale forskjeller og verdiskapning i samfunnet. Når det gjaldt voksenopplæring, påpekte meldingen begrensninger i både tilbud og etterspørsel samt et svakt kunnskapsgrunnlag om voksnes deltakelse i realkompetansevurdering. Meldingen viste til en rekke vedvarende utfordringer. Blant de viktigste var manglende informasjon om voksnes opplæringsrettigheter, inkludert bruk av realkompetansevurdering, og lite systematikk i både dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse. Dette ble igjen satt i sammenheng med begrensede ressurser allokert til realkompetansevurdering i kommunene.

På bakgrunn av flere undersøkelser (ECON, 2006; Vox, 2006) viste meldingen også til svak kjennskap til voksenopplæringsrettighetene blant befolkningen generelt, lite tilrettelegging av opplæringstilbudet, særlig med hensyn til tempoet i opplæringen, få muligheter for integrering av opplæringstilbudet i arbeidslivet, og begrenset samarbeid mellom NAV og kommunene om mål- og behovsrettet tilpassing av eksisterende opplæringstilbud. Det ble påpekt at problemer med å tilby tilrettelagt voksenopplæring skyldtes, blant annet, mangelfull didaktisk kompetanse i grunnleggende ferdigheter i voksenopplæringen. Som en av årsakene til svak etterspørsel ble også mangelfull finansiering av livsopphold for personer

med omsorgsforpliktelser fremhevet. Meldingen anbefalte en rekke tiltak, blant annet bedring av informasjons- og datagrunnlaget om voksnes deltakelse i realkompetansevurdering.

Selv om stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (Kunnskapsdepartementet, 2009) ikke vier eksklusiv oppmerksomhet til realkompetansevurdering, var noe av tankegangen fra *Meld. St. 16 (2006–2007)* videreført her. Ordningen med realkompetansevurdering ble i denne meldingen tematisert ut fra et helhetlig utdannings- og kompetanseperspektiv. Også her understrekes det at realkompetansevurdering har en viktig sosial utjevningssfunksjon, og at det er behov for å styrke samordningen mellom de ulike instansene i utdanningssystemet og arbeidslivet, slik at man kunne oppnå en mer enhetlig praksis for realkompetansevurdering.

Etter en periode med moderat politisk oppmerksomhet rettet *Meld. St. 16 (2015–2016) Fra utenforskap til ny sjanse* (Kunnskapsdepartementet, 2016b) igjen økt oppmerksomhet mot voksnes læring. Det var to hovedprinsipper som ble lagt til grunn i meldingen: 1) individorienterte og fleksible ordninger som er tilpasset voksne og 2) tverrsektorielt samarbeid. Det sistnevnte gjenspeilet seg i selve utarbeidelsen av meldingen som et felles anliggende mellom utdannings-, integrerings- og arbeidsmarkedsmyndighetene. Det ble således lagt til grunn et ønske om å oppnå en helhetlig og samordnet kompetansepolitikk. Meldingens tre særskilte prioriteringsområder var bedring av opplæringsmulighetene for voksne med svake grunnleggende ferdigheter, bedring av voksnes muligheter til å ta videregående opplæring og kvalitetsløft i de særegne tilbudene til innvandrere.

Blant de konkrete tiltakene som ble foreslått, var videreutvikling av verktøy for kartlegging av voksnes grunnleggende ferdigheter, nett- og modulbaserte opplæringstilbud som lett kunne kombineres med jobb og familie, bedring av fagopplæringstiltak gjennom en ny ordning for å oppnå fag- og svennebrev via jobb, økt bruk av grunnopplæringen i introduksjonsprogrammet samt etablering av godkjenningsordninger for utenlandsk fagopplæring og fagskoleutdanning. I tråd med OECDs anbefaling om at Norge bør utarbeide en kompetansepolitisk strategi ble det i denne meldingen også foreslått at en slik strategi legges frem i samarbeid med partene i arbeidslivet og andre kompetansepolitiske organisasjoner. Et av hovedmålene med strategien var sikring av kompetanse i arbeidslivet gjennom både tilgang på kvalifisert arbeidskraft og tilpasset arbeidslivslæring.

Strategien – *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021* – så dagens lys i 2017. Strategien spesifiserer som sitt hovedmål «å bidra til at enkeltmennesker og virksomheter har en kompetanse som gir Norge et konkurransedyktig næringsliv, en effektiv og god offentlig sektor, og gjør at færrest mulig står utenfor arbeidslivet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 4). Den framhever betydningen av realkompetansevurdering som en måte å synliggjøre kompetansen ervervet gjennom arbeidslivet på, som kan gi innpass i utdanning og/eller avkortet utdanning. Det

betones her at dette er særlig viktig i omstillingsprosessen som Norge står overfor. Strategien framhever også realkompetansevurderingens betydning for virksomheter for å skape oversikt over kompetansen og synliggjøre utviklingsmulighetene.

### 3.1.2 Den internasjonale konteksten

De norske diskusjonene om realkompetanse og realkompetansevurdering er påvirket av en rekke internasjonale prosesser. I lys av EUs mål om å bli et dynamisk og konkurransedyktig kunnskapssamfunn med høy omstillingsevne har «skills», «skills transferability» og «skills mismatch», som flere EU land står overfor (European Commission, 2012), vært høyt debattert. Som ledd i å sikre kompetanse på tvers av EU-land ble det i 2001 utarbeidet en overordnet strategi for livslang læring (Commission of the European Communities, 2001). Strategien framhevet validering som et sentralt grep for å sikre synlighet og verdien av læring som skjer utenfor formelle utdanningssystemer.

Fokuset på livslang læring og kompetanse var også en viktig pådriver for utviklingen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket som ble lansert i 2008. Selv om beskrivelsene i det europeiske rammeverket i utgangspunktet ga grunnlag for å sidestille formell og ikke-formell kompetanse, ble implementeringsprosessen i mange land preget av formelle utdanningssystemer (Elken, 2015, 2016). EUs 2012-rekommandasjon om validering av ikke-formell og uformell læring (Council of Ministers, 2012) var en videreføring og kobling mot eksisterende tiltak og prosesser, blant annet pågående arbeid med nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Iverksettelsen av disse tiltakene tyder på en tydelig politisk vilje til og interesse for å fremheve betydningen av realkompetanse i europeisk kompetansepolitikk.

EU har også vært involvert i å utvikle felles rammer for arbeid med realkompetanse. I 2004 ble prinsipper for validering av realkompetanse utviklet, og i 2009 kom også egne retningslinjer for validering; disse ble revidert i 2015 (CEDEFOP, 2015). Utviklingen har vært mot felles standarder, modulisering og samarbeid med interesseorganisasjoner. Men valideringssystemene har ofte en kobling til standarder innenfor det formelle utdanningssystemet, selv om det også finnes eksempler på selvstendige valideringer (flere eksempler innenfor IKT-feltet) (Colardyn & Bjornavold, 2004).

Implementeringsrealitetene har imidlertid bydd på en rekke utfordringer. Forskning viser at validering er en kompleks og svært heterogen metode, både mellom og innad i de ulike landene (Colardyn & Bjornavold, 2004). Europeiske komparative studier har også funnet at økonomisk kontekst spiller en betydelig rolle for nasjonal praksis for validering av ikke-formell og uformell læring (Werquin, 2010). CEDEFOP har også 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 dagsorden i de fleste landene. Til tross for dette sliter mange land med en fragmentert praksis rundt RKV, lav prioritering av kompetanseutvikling blant vurderingsinstanser og lav prioritering av utsatte grupper. Det forblir også en utfordring å kartlegge og føre tilsyn med deltakelse i og utbytte av realkompetansevurdering, noe som igjen begrenser hvorvidt de ulike landene kan utvikle et system for kostnadseffektivisering og effektevaluering av ordningen. 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. Dette igjen taler for at gode og effektive RKV-prosesser med tillit blant arbeidsgivere potensielt kan bidra til å dekke arbeidsmarkedets kompetansebehov.

Internasjonale erfaringer viser at utfordringene som Norge har hatt på dette feltet, kan gjenfinnes i en rekke andre europeiske land. Til tross for utfordringene beskrevet i den nasjonale gjennomgangen er Norge blant landene der temaet er forholdsvis veletablert.

## 3.2 Realkompetansevurdering – i utdanningssystemet

Realkompetansevurdering gjennomføres i ulike deler av det formelle utdanningssystemet, og ansvaret for realkompetansevurdering er fordelt mellom en rekke aktører. I det følgende vil vi vektlegge utvalgte problemstillinger som peker seg ut som særlig relevante på hvert nivå. I denne delen av litteraturgjennomgangen peker vi også på noen prinsipielle problemstillinger fra internasjonal forskningslitteratur om temaet.

---

<sup>1</sup> Herunder også EØS-land

<sup>2</sup> Se CEDEFOP database for validering:

<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-database-on-validation-of-non-formal-and-informal-learning>

### 3.2.1 Grunnopplæring

#### Grunnskole

Det er kommunene som siden 2000-tallet har hatt ansvaret for gjennomføring av realkompetansevurdering på grunnskolenivå. Likevel er ordningen blitt praktisert i Norge først etter august 2009, da en ny forskrift til opplæringsloven presiserte og tydeliggjorde voksnes rett til kompetansevurdering på dette nivået (Vox, 2012b). Inntil den nye forskriften trådte i kraft, var det dermed kompetansekartlegging fremfor realkompetansevurdering man foretok. På grunn av dette er kunnskapsgrunnlaget om realkompetansevurdering på dette nivået begrenset. I 2014 kom sentrale retningslinjer for realkompetansevurdering av voksne i grunnskolen som et redskap for kommunene i gjennomføringen av realkompetansevurdering. Det foreligger heller ikke forskning av nyere dato om hvorvidt og hvordan disse tas i bruk av kommunene.

Basert på funn i en spørreundersøkelse besvart av 112 norske kommuner i Norge, påpeker Haugerud, Røstad og Stubbe (2004b) at retten til kompetansekartlegging på grunnskolenivå ble underbrukt i mange kommuner og at dette trolig skyldtes både økonomiske, organisatoriske og administrative forhold. Forfatterne påpeker at særlig kommunenes begrensede økonomi hadde alvorlige utslag på ivaretagelsen av retten, for eksempel ved at rettens aktualitet med tanke på muligheter som ligger i den ble oversett av enkelte kommuner.

At retten ble underbrukt, kan også sees i lys av begrenset informasjon om og dermed også kjennskap til voksnes rett til grunnopplæring i befolkningen, kombinert med en svak interesse for realkompetansevurdering generelt (Engesbak, Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2005). En undersøkelse utført av Tobiassen, Døving og Olsen (2008) rettet mot norske kommuner viste at standardisering av informasjonen om realkompetansevurdering var en viktig utfordring i sektoren. Rapporten påpekte blant annet at arbeidstakere ofte var prisgitt uformelle informasjonskilder, slik som kollegaer eller arbeidsgiver, dersom man skulle få sin realkompetanse vurdert.

Som Vox (2012b) sier det; selv om nytteverdien av realkompetansevurdering på dette nivået med tanke på arbeidslivets krav er begrenset, kan realkompetansevurdering først og fremst ses på som en viktig inngangsport til videre opplæring, ikke minst for innvandrere.

#### Videregående opplæring

Det er fylkeskommunene som har ansvaret for gjennomføring av realkompetansevurdering på videregående opplærings nivå. Som på grunnskolenivå kom det også

her nasjonale retningslinjer i 2014, som fylkeskommunene kan benytte i sitt arbeid med ordningen.

Kunnskapsgrunnlaget om realkompetansevurdering på videregående opplærings nivå er noe bredere enn på grunnskolenivå. På et overordnet plan viser tilgjengelig forskning (Dæhlen, Danielsen, Strandbu, & Seippel, 2013; Engesbak & Stubbe, 2005; Folkenborg, 2003; Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004a; Røstad, Søgaard, & Storli, 2008; Røstad & Storli, 2006) til flere gjennomgående temaer, inkludert utfordringer med dokumentasjon av realkompetanse, men også selve praksiseringen av realkompetansevurdering, grunnet blant annet uklare krav til kvalitet, ressursutfordringer og mangelfull informasjon om ordningen blant søkere.

Folkenborg (2003) har for eksempel undersøkt mulighetene for inntak til og avkorting av videregående opplæring på bakgrunn av dokumentasjon av realkompetanse gjennom et databasert verktøy utviklet av Teknologibedriftenes landsforening og Fellesforbundet. Undersøkelsen var rettet mot både bedrifter, de ansatte og ressursentre, og tok opp spørsmål om nytteverdien av slik dokumentasjon, utfordringer i dokumentasjonsbruk fra både opplæringsinstitusjonenes og brukernes perspektiv og behov for tilpasning av opplæringsinstitusjonenes praksis med opptak til og avkorting av opplæringsløp, dokumentasjonsverktøyet og bedriftenes praksis med dokumentasjonssystemet. Rapporten understreket behovet for mer samhandling og samordning mellom aktørene.

Engesbak, Haugerud, Røstad og Stubbe (2005) har sett på generelt kjennskap i befolkningen til både voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring og til realkompetansevurdering. Rapporten viste at informasjonen folk hadde om begge ordningene var både begrenset, mangelfull og i liten grad tilpasset målgruppen. Basert på fordeling av respondenter etter utdanningsnivå og yrkesaktivitet, viste rapporten at personene som potensielt kunne hatt størst utbytte av ordningene, hadde minst kjennskap til disse. At man i fylkeskommuner i kun begrenset grad tilpasset informasjonsmetoder og informasjonskanaler om ordningene til målgruppen, bekreftet også studien til Haugerud, Røstad og Stubbe (2004a). Denne studien viste videre at fylkeskommunene selv opplevde at de ikke nådde ut til potensielle brukere av ordningen, særlig minoritetsspråklige, hjemmeværende og personer uten tilknytning til arbeidslivet. Sammenhengen mellom interesse mangelen for realkompetansevurdering og svakt informasjonsgrunnlag inngikk også som et viktig element i anbefalinger fra OECD (2008) og fra referansegruppen som vurderte status og utfordringer på feltet i 2011 (Vox, 2012b).

Heterogeniteten i tidlig praktisering av realkompetansevurdering dokumenteres i rapporten til Haugerud, Røstad og Stubbe (2004c). Basert både på spørreundersøkelsen gjennomført i fylkeskommunene og undersøkelsen blant deltakere

i videregående opplæring viste rapporten at antall personer som deltok i opplæringen, var forholdsvis høyere enn antall personer som ble realkompetansevurdert, og at det ble gjennomført færre vurderinger opp mot fellesfag enn yrkesfag. Dette ble sett på i sammenheng med systemet for opptak til høyere utdanning, som er basert på poengberegning ut fra oppnådde karakterer, og som dermed gir kandidater med realkompetansevurdering en ulempe, gitt at denne ikke er karakterbasert. Det ble i rapporten konkludert med at det var et stort potensiale i fylkeskommuner for en mer konsekvent anvendelse av realkompetansevurdering og tilpasning av opplæringen basert på denne.

At flere av disse utfordringene vedvarte, ble tydeliggjort i en casestudie i fem fylkeskommuner gjennomført av Vox i 2006 (Røstad & Storli, 2006). Studien undersøkte hvordan kompetanse fra arbeidslivet og tredje sektor, definert som både kurs i studieforbund og fjernundervisning, samt frivillig arbeid i politiske og andre organisasjoner, ble vurdert og verdsatt og hva slags betydning det hadde for tilbudet og tilpasningen av den videregående opplæringen kandidatene fikk. Casene viste ulike praksis med tanke på opplæringstilbudet som ble gitt som følge av realkompetansevurderingen, og hvorvidt realkompetansevurderingen reelt bidro til tilrettelegging av opplæringstilbudet. Videre kunne man se forskjeller mellom allmennfag og yrkesfag i grad av tilrettelegging. Studien viste også at opplæringen ble avkortet i beskjeden grad og at informasjonsgrunnlaget for vurderingen var begrenset. Dokumentasjon fra arbeidslivet kom som oftest i form av arbeidsattester som ga begrenset informasjon om kompetansen. Kompetanse fra tredje sektor var forholdsvis dårlig dokumentert og ga dårlig grunnlag for vurdering og avkorting. I tillegg var det avdekket ulike praksis i fylkeskommunene med tanke på hvordan dokumentasjon og intervjuer med kandidater ble vektlagt. Innføringen av nasjonale retningslinjer i 2014 kan således ses på som et viktig skritt mot standardisering av praksis på tvers av fylkeskommuner. Hvorvidt målet om samordning og standardisering er blitt innfridd, forblir likevel udokumentert.

Som en oppfølger til Røstad og Storlis (2006) studie kom rapporten *På rett vei med realkompetanse* (Røstad et al., 2008). Rapporten er basert på både egenrapportering fra de fire deltakende fylkeskommunene samt prosjektbesøk og prosjektmøter mellom fylkeskommunene og representanter fra Vox. Målet var å sammenligne fylkeskommunenes praksis med å organisere og strukturere tilpasninger i opplæringen for voksne. Rapporten viste at deltakerne opplevde å ha fått et reelt utbytte av realkompetansevurderingen gjennom tilrettelagte opplæringsløp, og at det i fylkeskommunene var både positive holdninger, vilje til og muligheter for å tenke i nye baner om voksenopplæring.

Muligheter for realkompetansevurdering som metode dokumenteres også gjennom rapporten til Alfsen, Hanssen og Ramstad (Alfsen, Hanssen, & Ramstad,



2010) som har sett på erfaringer med bruk og implementering av ordningen i opplæringen innen kriminalomsorgen. Rapporten fremhevet at de lokale prosjektene som ble igangsatt, hadde innfridd forventningene og at realkompetansevurdering hadde et stort potensiale med hensyn til å inspirere og motivere de innsatte til å satse på videre skolegang og integrering i samfunns- og arbeidsliv etter soningstiden.

Rapporten til Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel (2013) viser også at arbeidet med realkompetansevurdering er på rett vei på enkelte områder, for eksempel ved at fylkeskommuner hadde utarbeidet og brukt egne retningslinjer for realkompetansevurdering og at de også hadde gitt tilbud om opplæring til fagkonsulenter som foretar realkompetansevurderinger.

### 3.2.2 Fagskoleutdanning

Fagskolenivået ble etablert som et eget utdanningsnivå etter anbefaling fra Bergutvalget – NOU 2000:5 *Mellom barken og veden* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Alle korte yrkesrettede utdanninger som tidligere befant seg mellom videregående opplæring og høyere utdanning ble samlet på ett selvstendig nivå med det formål å skape et fleksibelt utdanningssystem (Bay & Hellevik, 2002, pp. 42–44).

Fagskolene reguleres etter Lov om fagskoleutdanning (fagskoleloven), forskriften om fagskoleutdanning og forskriften om tilsyn med kvaliteten i fagskoleutdanning (Fagskoletilsynsforskriften). Det er NOKUT som både fører tilsyn med eksisterende fagskoleutdanning og som står for godkjenning av nye fagskoleutdanningstilbud i Norge. Fagskolene er selv ansvarlige for å tilby og gjennomføre realkompetansevurdering. I gjeldende lovverk<sup>3</sup> omtales realkompetanse som grunnlag for både opptak og fritak. At fritak inkluderes her, er et resultat av et langvarig politisk arbeid, slik det også fremkommer av Vox sin gjennomgang av status og utfordringer på feltet (2012b). Sånn sett er dette et viktig steg mot en bredere utnyttelse av realkompetanseordningen på dette nivået.

Kunnskapsgrunnlaget om bruk av realkompetansevurdering på fagskolenivå er per dags dato meget beskjedent, og gjelder kun opptak. DBH-F-tallene for 2011 viste at om lag 7,5 prosent av aktive studenter i fagskolene hadde realkompetanse som opptaksgrunnlag<sup>4</sup>, men andelen hadde siden økt og ligget på om lag 10 prosent de siste årene. Når det gjelder fagområder, var det også tydelige forskjeller

---

<sup>3</sup> Dette gjelder fagskoleloven som har trådt i kraft den 01.01.2018 (LOV-2017-06-09-39), forskriften om fagskoleutdanning som har trådt i kraft den 17.03.2017 (FOR-2017-03-17-334) og fagskoletilsynsforskriften vedtatt den 12. desember 2013 (FOR-2013-12-12-1504).

<sup>4</sup> Det har blitt påpekt at siden det var første rapporteringsår for fagskolene, kan datagrunnlaget være til dels ufullstendig (Vox 2011).

mellom andelene aktive studenter som hadde realkompetansevurdering som opptaksgrunnlag. I økonomisk-administrative fag hadde omtrent 30 prosent av studentene kommet inn med realkompetansevurdering, tallet for humanistisk-estetiske fag var 23 prosent, mens innen helse- og sosialfag var andelen kun på 7 prosent.

På bakgrunn av en spørreundersøkelse sendt til samtlige 112 fagskoler i Norge og med responsrate på 54 prosent, viser Vox (2011) at omtrent 10 prosent av søkerne om opptak var på bakgrunn av realkompetanse. Rapporten viste også at selv om over halvparten av skolene som deltok i undersøkelsen, hadde gjennomført realkompetansevurdering, var det svært store forskjeller i hvor stor andel realkompetansevurderte søkere disse skolene hadde. Det ble også påvist at skolene manglet fastsatte kriterier for realkompetansevurdering og at opplæring av dem som skulle foreta vurderingene, var gjennomført kun ved en tredjedel av skolene.

Som Vox (2012b) påpekte i sin statusrapport om realkompetansevurdering i Norge, har fagskolene tradisjonelt vært svært heterogene både med tanke på interesser og utfordringer med å tilby realkompetansevurdering. Friheten de har hatt i å utøve sin virksomhet har gitt fleksibilitet, men også fragmentering med tanke på både informasjon om, omfang av og praksis med realkompetansevurdering. Rapporten betonte behovet for bedre samordning på dette nivået.

I kjølvannet av disse rapportene er det blitt utarbeidet flere veiledninger som skal bistå fagskolene med arbeidet knyttet til vurdering av realkompetanse ved opptak. Veiledningen utarbeidet av Vox i samarbeid med både private og offentlige fagskoler, samt NOKUT, beskriver prosesser rundt, metoder og verktøy i opptaksvurderinger (Vox, 2013b). NOKUTs veiledning til tilbydere av fagskoleutdanning (NOKUT, 2016) understreker at vurderingsprosessen bør være etterprøvbare og sikre studenters rettigheter, blant annet ved at fagskolenes egne opptaksforskrifter angir hvordan realkompetansevurdering foretas, hva slags kriterier som ligger til grunn for vurderingen, hvem som er ansvarlig for vurdering av RKV, og hvem som fatter vedtak om opptak.

At realkompetansevurdering på dette nivået forblir problematisk og at det gjenstår en rekke utfordringer med opptakssystemet i fagskolene, påpeker også Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden* (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Det pekes for eksempel på at personer under 19 år har fått opptak på grunnlag av realkompetansevurdering, noe som medfører at fagskolene kan framstå som et alternativ til videregående opplæring. Regjeringen signaliserer i meldingen en rekke endringer i opptakssystemet for fagskolene, herunder et samordna opptak, en felles opptaksforskrift og en aldersgrense på 23 år for opptak på grunnlag av realkompetanse.

### 3.2.3 Høyere utdanning

Innenfor høyere utdanning kan realkompetansevurdering gi opptak til høyere utdanning, eller være et grunnlag for fritak fra deler av studiet og på den måten avkorte studieløp. Opptak til og avkorting av studier på bakgrunn av realkompetansevurdering ble innlemmet i universitets- og høyskoleloven i 2000, etter en toårig forsøksperiode. Lovendringen skulle i utgangspunktet rettes særlig mot «eldre» søkere (Bay & Hellevik, 2002, p. 55), noe som i praksis betyr at søkere må være over 25 år. Man kan søke enten via Samordna opptak (SO) eller lokalt ved institusjonene. Selv når man søker via SO, er det institusjonene selv som står for å tilby og gjennomføre realkompetansevurdering. Vurderinger om fritak på bakgrunn av realkompetansevurdering gjøres lokalt ved lærestedene.

Forsøksordningene ved lærestedene hadde blitt satt i gang i 1999 og 2000, i kjølvannet av Kompetansereformen. Dette innebar at ved 90 utdanninger fordelt på 16 høyskoler fikk over 700 studenter (noe som utgjorde en femtedel av alle studentene) opptak på bakgrunn av realkompetanse. Evaluering av forsøksordningene (Brandt, 2002) viste at studieprogresjonen hos realkompetansestudenter og øvrige studenter var tilnærmet like god, og at fullføringsgraden ved videreutdanninger var noe høyere hos realkompetansestudenter enn ordinære studenter. Lærestedene trakk også frem realkompetansestudenters yrkeserfaring og høye motivasjon som positive bidrag til læringsmiljøet. Det ble imidlertid også gitt uttrykk for bekymring over manglende teoretiske forkunnskaper hos realkompetansestudenter og et senket teoretisk nivå i utdanningene over tid som følge av ordningen. For å unngå dette ble obligatoriske forkurs foreslått som en løsning i denne evalueringen.

I motsetning til i tidligere evalueringer (Brandt, 2002), viser senere forskning på gjennomføring at de første kullene av realkompetansestudenter som en gruppe hadde noe dårligere studieprogresjon enn studenter tatt opp på ordinært grunnlag (Helland, 2005). Realkompetansestudentene skiller seg ut også på andre måter: De kommer fra fylker med lavt utdanningsnivå, har oftere foreldre med lavt utdanningsnivå, de er selv eldre, det er større kvinneandel, og de jobber oftere ved siden av studiene. De produserer færre studiepoeng og har større sjanse for frafall. Men, selv om deres sosiale bakgrunn og familiesituasjon ikke så ut til å forklare forskjeller i progresjon, viste analysene tydelige fagforskjeller. Realkompetansestudenter velger oftest yrkesrettede høyskoleutdanninger, og der er deres gjennomføringsgrad ikke annerledes enn ordinære studenter. Forskjellene blir synlige ved universitetene, der realkompetansestudenter har betydelig større frafall enn ordinære studenter (Helland, 2005). Men, realkompetansestudentene utmerker seg som særlig motiverte og arbeidsomme (Helland & Opheim, 2004)

Evaluering av realkompetansereformen gjennomført i 2004 (Helland & Opheim, 2004) pekte på at de fleste lærestedene hadde satt i gang arbeid for å følge

opp reformen og utvikle lokale retningslinjer. Allikevel var arbeidet også preget av betydelige forskjeller mellom læresteder og fagområder, og det var særlig læresteder i «utkantstrøk» som så realkompetansesøkere som en ressurs. Forskjeller mellom lærestedene var dermed også koblet til hvor god tilgang disse har på ordinære studenter og dermed hvor sterkt økonomisk insentiv de har for å tiltrekke seg realkompetansestudenter for å fylle opp studieplassene. Institusjonene slet også med å skape gode måter å rangere ordinære studenter vis-à-vis søkere med realkompetanse på, og flere institusjoner opererte med «kvotelignende» opplegg selv om det ikke var intensjonen. Det var også forholdsvis begrenset praksis med å gi fritak, ofte på prinsipielt grunnlag (Helland & Opheim, 2004).

I 2008 fikk Vox i oppdrag å jobbe med å øke bruken av realkompetanse i opptak og fritak i høyere utdanning. For å kartlegge erfaringer med realkompetansevurdering gjennomførte Vox en kvalitativ studie ved tre læresteder: Høgskolen i Østfold, Høgskolen i Bodø og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), i tillegg til at man i studien også vurderte tilgjengelige kvantitative data (Størset & Mohn, 2009). Kartleggingen viste at institusjonene i stor grad manglet oversikt over sine lokalopptak når det gjaldt realkompetansevurdering. Studentene fikk ikke alltid tilstrekkelig informasjon, og det kunne være til dels uklare kriterier for lokalt opptak. Men, selv om de overordnede rutinene varierte mellom institusjonene, fulgte de allikevel intensjonene i loven. Det var som oftest administrasjonen som vurderte søknadene, med bidrag fra fagansvarlige ved behov. I fag med betydelig søkermasse, ble det etablert interne kriterier for rangering av søkere, og lengden på praksis var et sentralt kriterium. Opptak til masternivå var imidlertid mindre utviklet ved alle lærestedene.

Kartleggingen undersøkte også fritaksordningen og fant at den var lite ønsket ved lærestedene; ansatte beskrev den som lite relevant, samt ressurskrevende i og med at den ikke førte med seg noen økonomiske incentiver. Til tross for mange utfordringer fant kartleggingen også noen positive erfaringer med fritaksvurderinger, eksempelvis en tettere kobling mellom utdanning og yrkeserfaring med fagrelevans. Rapporten identifiserte en rekke utfordringer. På nasjonalt nivå var disse koblet til finansieringsordningen, legitimitet og forankring, manglende retningslinjer og kriterier lokalt, begrenset dokumentasjon og usystematisk terminologi. På institusjonsnivå var utfordringene knyttet til ordningens legitimitet, manglende prosedyrer og retningslinjer, forenklete rangeringsmetoder og manglende informasjon til studentene. Utfordringene for den enkelte bestod i manglende informasjon om mulighetene til å få fritak samt opptak til masternivå, ulik intern praksis ved lærestedene, rammeplaner som krever veiledet praksis, samt manglende oversikt over hva som er relevant og irrelevant for vurderingen. Samlet sett ble hovedutfordringene knyttet til informasjon og veiledning, forankring og legiti-

mitet, og manglende erfaringer (Størset & Mohn, 2009). At flere av disse utfordringene ved fritaksvurderinger var vedvarende, bekreftet også en nasjonal undersøkelse gjennomført av Vox blant både høgskoler og universiteter høsten 2011 (2012a). I kjølvannet av dette utarbeidet Vox i samarbeid med fagpersoner i sektoren en veiledning om fritak, som skulle bidra til både mer kunnskap og en mer enhetlig RKV-praksis ved institusjonene (Vox, 2013a).

En kartlegging gjennomført av Vox (2014) viste at mellom 2007 og 2012 hadde det vært en betydelig økning i antall realkompetansesøkere, men antallet hadde blitt redusert i 2013. I tillegg har andelen søkere som vurderes som kvalifiserte, blitt redusert. Om lag halvparten av de som søkte, gikk via Samordna opptak, særlig de som søkte til grunnutdanninger (begynne på en bachelor eller integrert mastergrad). Totalt fikk om lag 26 prosent av de som søkte via Samordna opptak, tilbud om studieplass, mens i det lokale opptaket fikk 41 prosent tilbud om studieplass. Det var også betydelig variasjon mellom institusjonstyper, der 5342 av totalt 7905 søkere i 2013 søkte til statlige høgskoler (Vox, 2014).

I 2015 ble det gjennomført fire pilotprosjekter i høyere utdanning om realkompetanse og fritak (HiST i samarbeid med NTNU, Høgskolen i Telemark, Universitetet i Nordland, Høgskolen i Oslo og Akershus) (Vox, 2015). Oppsummeringen fra pilotprosjektene viste at det var lite kunnskap blant både ansatte og studenter om mulighetene for å få fritak gjennom realkompetansevurdering. Institusjonene som gjennomførte pilotprosjektene, hadde også noe ulike metoder for å gjennomføre vurderingen (dokumentasjon versus intervjuer). Pilotprosjektene viste også at interne prosesser rundt hvordan vedtaket skulle fattes, var noe uklare. Generelt var det noe skepsis til ordningen, da den ble oppfattet som tidkrevende og komplisert, i tillegg til at institusjonene ikke fikk uttelling for studiepoengene i finansieringssystemet for høyere utdanning (Vox, 2015). Studien indikerte at en vurdering av hindringer i realkompetansevurdering må se på både formelle regler og praksis, men også hvilke andre virkemidler og prosesser som samspiller med realkompetanseordningene, herunder finansieringssystemet i høyere utdanning. Rapporten presenterer eksempler fra enkeltcase og gir ikke mer generell informasjon om bruk av fritak ved lærestedene som helhet.

Siste års tall fra DBH viser at opptak på bakgrunn av realkompetanse fremdeles utgjør en beskjeden andel av både søkerne og de som tas opp. Andelen av realkompetansesøkere som er kvalifisert, har ligget på omtrent 40-45 prosent. Det er tydelige fagforskjeller både i andel realkompetansesøkere og andel kvalifiserte, noe som kan skyldes både forskjeller mellom ulike segmenter i arbeidsmarkedet, og forskjeller mellom fagene når det gjelder opptakskrav. At mange ikke er kvalifiserte, kan skyldes blant annet at de har generell studiekompetanse og derfor ikke

kan søke på bakgrunn av realkompetanse, eller at de enkelte studiene setter særskilte krav til fag eller fagkombinasjoner fra videregående, slik at realkompetanse alene ikke kan være opptaksgrunnlag.

Samlet sett peker eksisterende studier i Norge på en rekke vedvarende utfordringer med realkompetansevurdering i høyere utdanning. På mange måter gjenspeiler det også bildet i andre land. Tidligere i dette kapitlet viste vi at til tross for politisk interesse i Europa har de nasjonale prosessene vært fragmenterte og utfordrende. Kritiske perspektiver har pekt på at det kan forklares med høyere utdannings monopolstilling når det gjelder kunnskap (Armsby, Costley, & Garnett, 2006). Det finnes imidlertid også en rekke studier som stiller spørsmål om hvorvidt manglende implementering også har noen mer dyptgående epistemologiske grunner (Cooper & Harris, 2013), og at likestilling av ulike former for kunnskap og erfaringer egentlig ikke er helt enkelt (Castle & Attwood, 2001).

Selv om studiene i Norge peker på at det finnes fagforskjeller både med tanke på studentenes gjennomføring og søkning når det gjelder realkompetanse, er disse fagforskjellene i liten grad systematisk undersøkt. Det synes også som om realkompetansevurdering treffer et mer grunnleggende spørsmål i høyere utdanning, angående vurdering av kunnskap. Det finnes en rekke internasjonale studier som peker på manglende informasjon om validitet i vurderingene (se, for eksempel, Stenlund 2010 for en litteraturgjennomgang). Det er begrenset informasjon om *hva* som egentlig blir vurdert, og *på hvilket grunnlag*.

I Sverige gjennomførte Lunds universitet og Linköpings universitet i samarbeid med to fagforeninger et prosjekt om realkompetansevurdering i høyere utdanning (Sandberg & Andersson, 2011). I prosjektet ble en rekke ulike metoder for å jobbe med realkompetanse testet ut, der formålet var å øke validiteten. Studien pekte på at realkompetansevurdering tar utgangspunkt i et instrumentalistisk og teknisk kunnskapssyn. Et annet funn i studien var at hvis studentene får betydelig fritak fra deler av utdanningen, kan dette faktisk true utviklingen av studentenes akademiske fagspråk, siden studentenes muligheter å delta i akademisk diskurs med medstudenter og ansatte blir redusert. Forfatterne av rapporten argumenterte at en måte å øke validiteten på, er å sette fokus på felles forståelse mellom studenter og de vurderende parter i prosessen med realkompetansevurdering.

Det som gjenstår, er allikevel et mer prinsipielt spørsmål om kunnskap. Cooper and Harris (2013) ville undersøke det epistemologiske grunnlaget i realkompetansevurdering i høyere utdanning. Et sentralt prinsipp i realkompetansevurdering er at kunnskap kan oppnås hvor som helst, når som helst – og at det dermed kan valideres og likestilles med kunnskap som er oppnådd gjennom formelle utdanningsformer. Cooper og Harris oppsummerte også den sentrale kritikken mot en slik tankegang: Hvorvidt det i det hele tatt er mulig å likestille erfaringsbasert kunnskap med kodifisert kunnskap (såkalt *codified knowledge*). I den empiriske

studien undersøkte Cooper og Harris fagforskjeller i mulighetene for å bruke realkompetanse. De undersøkte da særlig opptak til høyere gradsstudier og fant at det var systematiske fagforskjeller og at kunnskapsinnholdet i fagene også har konsekvenser for bruk av realkompetansevurdering. Dette gjald ikke bare konseptuelle hierarkier i faget, men også kulturelle og institusjonelle praksiser innenfor faget. Hovedkonklusjonen deres var dermed at realkompetansevurdering ikke bør bli en «one-size-fits-all»-praksis; den må alltid tilpasses ulike institusjonelle og faglige kontekster.

Én løsning er da å se på realkompetansevurderingsbasert utdanning som et eget pedagogisk opplegg (Cooper & Harris, 2013). Et lignende argument ble også fremmet av Sandberg og Andersson, som argumenterte for at hvis man bruker realkompetansevurdering, må det integreres i studiene, slik at den vurderende part og kandidaten kan utvikle en felles forståelse av prosessen og kandidatens refleksjon over realkompetanse blir en integrert del av studiene (Sandberg & Andersson, 2011).

Det disse studiene peker på, er at utfordringene med realkompetansevurdering i høyere utdanning ikke kan reduseres til manglende implementering. Vurderingen berører en rekke grunnleggende spørsmål i høyere utdanning og krever både faglig tilpasning, arbeid med validiteten i vurderingene og bevissthet om kunnskapsinnholdet i fagene.

### 3.3 Realkompetansevurdering i arbeidslivet

Det finnes kun et begrenset empirisk kunnskapsgrunnlag av nyere dato om bruk og utbytte av realkompetansevurdering i arbeidslivet, til tross for at dette har vært gjenstand for diskusjoner siden Kompetansereformen (Vox, 2016).

Det foreligger noen studier foretatt tidlig på 2000-tallet som så på dokumentasjonssystemer for realkompetanse i arbeidslivet. Eldring og Skule (1999) har, for eksempel, sett på både behov for og praksis med dokumentasjon av kompetanse i ingeniørsektoren. Selv om det ble avdekket behov for videreutvikling av kompetansedokumentasjon både for intern og ekstern bruk, utgjorde ikke dette i seg selv hovedproblemet i sektoren. Rapporten fremhevet at det først og fremst var kompetansehevende tiltak og muligheter for kompetanseutvikling både innad og utad i bedriftene som var mangelvare. Anbefalingen var derfor å satse på videreutvikling av dokumentasjonssystemer som kunne støtte opp under systematisk kompetanseutviklingsarbeid.

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. Dette gjaldt kommunesektoren som både arbeidsgiver og skoleeier. Studien viste at kommunesek-

toren som arbeidsgiver etterspurte mer fleksible og effektive løsninger for utnyttelsen av de ansattes realkompetanse, men at det samtidig forelå få konkrete planer for hvordan disse skulle utformes. Det var også avdekket behov for bedre samhandling rundt kompetanseutvikling mellom kommunesektoren som arbeidsgiver og utdanningssystemet.

Skule og Andersen (2001) har også evaluert forsøket med nye databaserte dokumentasjonssystemer i teknologiindustrien laget 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 utvikling og mobilitet for ansatte med lav formell kompetanse. Dette kommer først og fremst av at opplæringen som tilbys gjennom kjedeskolene, kan anses å ha en overføringsverdi innad i varehandelen, særlig i forbindelse med funksjonsbasert opplæring som, for eksempel, innen ledelse eller salg. Hagen og Nyen betoner at dersom kjedeskolenes opplæring knyttes opp mot det formelle utdanningssystemet, har kjedeskoleordningen et potensiale 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 anses som et viktig steg mot å skape synlige og konkrete synergier mellom uformell, ikke-formell og formell kompetanse i varehandelen.

Det er også viktig å merke seg at innføringen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring har skapt nye rammebetingelser for realkompetanseordningen i arbeidslivet. Arbeidet med å innplassere ikke-formelle kompetanser i kvalifikasjonsrammeverket har synliggjort at dette likevel kan by på utfordringer, først og fremst fordi aktørene i feltet har ulike interesser.

Dette tas opp i rapporten til Damvad (2013) som har sett på muligheter for innplassering av ikke-formell kompetanse ervervet gjennom opplæring på norske arbeidsplasser. Det er særlig to forhold som rapporten fremhever. For det første er det kjennskapen til, og dermed også bruken av, realkompetanseordningen blant norske arbeidsgivere, som på bakgrunn av intervjuer med partene i arbeidslivet



viste seg å være svært begrenset. Dette sees i sammenheng med at realkompetansevurdering først og fremst ses på som en ordning for enkeltindivider som enten ønsker opptak til, eller avkorting av, formell utdanning, eller som er i en jobbskiftesituasjon. Ut fra et slikt perspektiv er det med andre ord lite som tilsier at arbeidsgivere skulle ha incentiver for å vite om og bruke ordningen i større grad. For det andre problematiserer rapporten selve måten realkompetansevurdering gjennomføres på, nemlig som en vurdering gjort opp mot formelle utdanningskrav og kriterier forankret i læreplanverket for enkelte fag. Dette berører da spørsmålet om begrepsvaliditet i slike vurderinger: Hva slags operasjonalisering av ikke-formell kompetanse ligger til grunn? Vurderer man ikke-formell kompetanse som lik eller likeverdig kompetansen ervervet via formelle opplæringskanaler? Intervjuene gjennomført av Damvad viser at arbeidsgivere etterspør etablering av andre kriterier og krav enn de formelle, som ikke-formell kompetanse bør vurderes opp mot. I forlengelse av dette etterspør arbeidsgivere også at den vurderende instansen ikke bare må ha kjennskap til krav som stilles i det formelle utdanningssystemet, men også forståelse for og kjennskap til innholdet i og omfanget av opplæringen som tilbys ved norske arbeidsplasser. Damvad konkluderer med at disse ulikhetene i kompetansens karakter ervervet gjennom det formelle og ikke-formelle systemet kan gjøre innplassering av ikke-formell kompetanse i kvalifikasjonsrammeverket problematisk, om ikke lite hensiktsmessig.

Også CEDEFOPs rapport (2014) synliggjør utfordringene som validering av ikke-formell kompetanse i arbeidslivet byr på i ulike europeiske land, inkludert Norge. Det empiriske grunnlaget i rapporten er basert på både intervjuer med et utvalg av 29 HR-ledere i 10 land, en survey til 400 bedrifter og 20 casestudier. CEDEFOP påpeker blant annet at begrenset kjennskap til validering som begrep og mangel på felles valideringsterminologi på tvers av bedrifter utgjør et problem for å utnytte potensielle koblinger mellom valideringspraksiser i bedrifter og i offentlig sektor. Videre fremheves i rapporten begrenset bruk av felles metodologi og dokumentasjonsformater, som berører spørsmålet om gjenkjenning av kompetanse på tvers av bedrifter og dermed også selve overføringsverdien av eksisterende valideringspraksiser. Heterogeniteten blant bedrifter og deres særegenheter, inkludert bedriftsstørrelse og kultur, er vist å påvirke også graden av formalisering og valideringsreliabilitet. Det sistnevnte ansees som en sentral utfordring. Til tross for dette ser CEDEFOP muligheter for samarbeid rundt de identifiserte problemstillingene med harmonisering av valideringspraksiser som et mål.

I statusrapporten om realkompetanse fra 2011 (Vox, 2012b) og i *Kompass* fra 2017 (Berge, Bettum, Jensen, Størset, & Sønnesyn, 2017) fremhever også Kompetanse Norge noen av de samme hindringene som gjenstår, og som kan bidra til at realkompetanseordningene utnyttes mer i norsk arbeidsliv, slik som manglende

kjennskap til ordningen, utilstrekkelige ressurser, uklare godkjenningsrutiner, og svak innsats for å informere om ordningen både i utdanning og arbeidsliv.

### 3.4 Innvandring og kompetansepolitikk

Behovet for et særegent innvandrerperspektiv i norsk kompetansepolitikk er knyttet til sosio-demografiske endringer i Norge de siste tiårene. Mens 6,3 prosent av befolkningen (282 487 personer) hadde innvandrerbakgrunn<sup>5</sup> i 2000, har andelen steget til 17 prosent i begynnelsen av 2017 (SSB, 2017). Med opphav i 221 ulike land og uavhengige regioner representerer innvandrere et betydelig etnisk mangfold som bringer med seg en svært variert kompetanse til Norge. I praksis betyr dette at mens noen kommer med høyere utdanningskvalifikasjoner, fag- eller svennebrev fra hjemlandet, har andre behov for grunnleggende kvalifisering grunnet for eksempel avbrutt skolegang. Som også *Den nasjonale kompetansepolitiske strategien* betoner; til tross for stor variasjon i kompetanseprofiler og individuelle behov for videre kvalifisering og/eller komplettering av sin kompetanse, har de fleste som har innvandret til Norge i voksen alder, behov for språkopplæring i norsk.

Innvandrere utgjør også en heterogen gruppe juridisk sett. Forskjeller i juridisk status utløser ulike rettigheter og plikter og gir dermed også ulikt utgangspunkt for å motta gratis bistand til innpass i norsk samfunns- og arbeidsliv. Eksempelvis er nyankomne flykninger og deres familiegjenforente omfattet i den såkalte Introduksjonsordningen (for evaluering, se Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017) og kan, dersom de har behov for grunnleggende kvalifisering, motta denne gjennom Introduksjonsprogrammet. Dette innebærer både norskopplæring, opplæring i samfunnskunnskap og forberedende tiltak med mål om deltakelse i videre opplæring og arbeidsliv. Arbeidsinnvandrere fra land som ikke er omfattet av EØS/EFTA, og deres familiemedlemmer har kun plikt, men ikke rett til norskopplæring. Arbeidsinnvandrere fra EØS-land har verken rett eller plikt til en slik opplæring.

Per dags dato finnes det en rekke ordninger i Norge som sørger for at innvandrere kan søke om godkjenning av sin formelle kompetanse fra hjemlandet. Blant disse er eksempelvis NOKUTs ordning for generell godkjenning av utenlandsk høyere utdanning og godkjenning av utenlandsk fag- og yrkesopplæring, selv om denne foreløpig omfatter kun et utvalg av yrker og land. Tall fra NOKUT viser at stadig flere benytter seg av disse ordningene (NOKUT, 2014). Ifølge rapporten er søkere fornøyd med ordningen, og 54 prosent har skaffet seg jobb relatert til sin utdanning. I tillegg til NOKUTs ordning med generell godkjenning av høyere utdanning, kan man også søke om faglig godkjenning ved lærestedene. Innvandrere

---

<sup>5</sup> Dette rommer både personer som selv har innvandret til Norge og personer født i Norge med to innvandrerforeldre.

med utenlandske kvalifikasjoner innen lovregulerte yrker som krever autorisasjon i Norge, kan søke om denne ved relevante godkjenningkontorer. NOKUT tilbyr informasjon om og oversikt over disse.

Det kan antas at innvandrere potensielt vil ha størst utbytte av realkompetansevurdering for å komplettere sin utdanning og/eller få innpass i norsk arbeidsliv. Samtidig er det nærliggende å tro at erfaringer og praksis med realkompetansevurdering i denne gruppen er enda mer sammensatt enn i befolkningen for øvrig. I tillegg til mangelfull dokumentasjon på fullført formell opplæring fra hjemlandet og behov for norskspråklig kompetanse, vil også generelle komparative utfordringer med å oversette realkompetanse ervervet utenfor norske grenser til norske forhold melde seg.

Til tross for sin aktualitet, finnes det per dags dato få studier i Norge som har sett spesifikt på realkompetansevurdering blant innvandrere. Unntaket er studier som har sett spesielt på yrkesprøving som en potensielt velegnet metode for realkompetansevurdering blant innvandrere som enten mangler dokumentasjon på sin ervervede kompetanse fra hjemlandet, eller besitter dokumentasjon som ikke lar seg oversette til norske forhold, og som dermed er underkjent i norsk arbeidsliv eller utdanningssystem (Hagen, Svensen, & Folkenborg, 2002; Røstad, 2004). Kjernen i yrkesprøving er at man gjennom praktisk prøving kan vise hva man reelt kan innenfor et yrke eller fagfelt, og at man på bakgrunn av denne praktiske prøvingen blir vurdert opp mot krav som stilles til norske fag- og svennebrev, eller tilsvarende yrkesopplæring på videregående nivå.

I sin rapport fra 2002 presenterte Hagen, Svensen og Folkeborg (2002) foreløpige resultater fra yrkesprøving som metode i realkompetansevurdering av innvandrere og flyktninger i to fylker, Oslo og Oppland. Empirisk er rapporten basert på kvalitative intervjuer med personer som har blitt vurdert gjennom yrkesprøving, samt personer som representerte både arbeidsgivere og utdanningssektor. Rapporten viste at det var både likheter og forskjeller mellom modellene de to fylkene brukte. Dette gjaldt både måten yrkesprøving var gjennomført på, dokumentasjonen som ble utstedt, og graden av vektlegging av praksis versus restopplæringen mot fag- og svennebrev. Rapporten betonte at yrkesprøving kunne bidra til kostnadseffektivisering og tilpasning av videre opplæring, særlig dersom man lyktes i å etablere et godt samarbeid mellom aktuelle aktører, slik som opplæringstilbydere, arbeidsgiver og arbeidsetaten, i å følge opp kandidaten og skaffe til veie relevant arbeid og/eller opplæring etter yrkesprøving. Til tross for dette ble det identifisert en rekke utfordringer, som for eksempel lite kjennskap til yrkesprøving blant arbeidsgivere og dermed også begrenset nytteverdi av dokumentasjon ervervet på denne måten i videre jobbsøk, mangel på relevante praksisplasser og

mangel på individuell tilpasning av opplæringstilbudet. Språkproblemer ble utpekt som en utfordring, særlig med tanke på gjennomføring av skriftlig teoretisk prøving.

Sluttrapporten fra Yrkesprøvingsprosjektet i Oslo (Hagen & Svensen, 2002) bekreftet og utvidet noen av funnene som er nevnt ovenfor, særlig samarbeid mellom etatene og aktørene, som en av nøklene til at metoden skulle fungere optimalt. Rapporten betonte også verdien av å kombinere både summativ og formativ vurdering, hvor dokumentasjonen ikke ble ansett som et mål i seg selv, men snarere som et middel til å veilede og tilrettelegge for at innvandrere og flyktninger lettere og raskere kunne integreres i norsk arbeidsliv. Rapporten berørte også spørsmålet om validitet og reliabilitet av yrkesprøving, ved for eksempel å se på viljen til å ta i betraktning kompetanse som faller utenfor læreplanen for et bestemt fag, slik at det som måles, er den reelle yrkeskompetansen til kandidaten (validitet), samt sikring av kompetanse til vurderingsinstansen, slik at man oppnår en mer enhetlig vurderingspraksis som kan reproduseres uavhengig av person og situasjon (reliabilitet). Økonomi og finansiering nevnes som utfordringer i videreutvikling av metoden.

Vox' minirapport fra 2004 om yrkesprøving (Røstad, 2004) som er basert på intervjuer med representanter for samtlige fylker, viste at metoden på dette tidspunktet ikke var særlig godt etablert. Kun halvparten av fylkene hadde gjort seg erfaringer med den. I noen tilfeller var begrenset erfaringsgrunnlag grunnen til at fylkene ikke engang så potensialet og mulighetene for yrkesprøving. Undersøkelsen viste også til andre utfordringer, slik som kompetansen til de vurderingsansvarlige, manglende finansiering øremerket metoden og problemer knyttet til bruk, tilgjengelighet og kostnader ved å skaffe til veie kvalifiserte tolker. Likevel ble det i minirapporten knyttet forhåpninger til å videreutvikle og etablere metoden som et egnet redskap i realkompetansevurdering av både innvandrere og flyktninger, men også etniske nordmenn med manglende dokumentasjon på sin kompetanse. Hvorvidt denne metoden i de senere årene har fått en større utbredelse i norske fylkeskommuner, er imidlertid uklart.

I tillegg til disse rapportene er det kun statistikk om deltakelse i grunnopplæringen som gir mer kunnskap om denne målgruppen med særlig relevans for realkompetanseordningen. Statistikkbanken utarbeidet av Kompetanse Norge viser for eksempel at andelen minoritetsspråklige voksne som deltar i grunnskoleopplæring i Norge, har steget betydelig de siste årene. Mens minoritetsspråklige utgjorde 73 prosent i skoleåret 2008/9, lå andelen på 97 prosent i skoleåret 2016/17. Selv om andelen voksne med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring er generelt noe lavere, ser man også en vekst her: fra 18 prosent i 2009 til 34 prosent i 2016. Dette tyder på at innvandrernes behov for videre formell kvali-

fisering innen grunnopplæringen er tydelig til stede og øker. Likeledes kan det antas at realkompetansevurdering ved opptak til videre opplæring har høy relevans for denne gruppen.

Oppsummert kan man si at til tross for at det allerede finnes ulike ordninger for kompetansegodkjenning rettet særlig mot innvandrere, får de kun i liten grad sin medbrakte kompetanse godkjent og brukt i Norge, slik det også betones i den nasjonale strategien for kompetansopolitikk. I lys av dette og gitt både teknologiske omstillinger og økonomiske konjunkturer, utgjør innvandrere en gruppe som er særlig utsatt for å falle utenfor samfunns- og arbeidslivet i Norge. Videreutvikling av systemet for realkompetansevurdering kan dermed anses som et svært viktig ledd i arbeidet med innvandrernes integrering i Norge. Innhenting av ytterligere kunnskap om denne målgruppen anses som et svært viktig ledd i dette arbeidet.

### **3.5 Oppsummering – aktuelle problemstillinger og spesielle utfordringer på tvers av sektorene**

Realkompetansevurdering er et svært heterogent felt med vedvarende utfordringer. Vår gjennomgang av tilgjengelig empirisk forskning viser at kunnskapsgrunnlaget om bruk, utbytte av og nåværende utfordringer ved realkompetansevurdering på tvers av utdanningsnivåer og sektorer per dags dato varierer:

- Det finnes svært lite empirisk kunnskap om realkompetansevurdering på grunnskolenivå; på videregående nivå finnes det et noe bredere utvalg av studier, utført særlig i de første årene etter Kompetansereformen.
- Det finnes meget begrenset kunnskap om realkompetansevurdering på fagskolenivå, og gjelder kun opptaksvurderinger; det er først og fremst statistikk (DBH-F) som utgjør kunnskapsgrunnlaget på dette utdanningsnivået.
- Det foreligger både norske og internasjonale studier om realkompetansevurdering på universitets- og høgskolenivå; norske studier av nyere dato er likevel mangelvare.
- Det foreligger få norske studier om realkompetansevurdering i arbeidslivet, de fleste av disse ble utført i kjølvannet av Kompetansereformen tidlig på 2000-tallet. Av nyere dato er det kun et fåtall studier, som ser på spesifikke sektorer, slik som varehandelen, eller tar opp konkrete spørsmål, slik som innpassning av ikke-formell kompetanse ervervet gjennom deltakelse i arbeidslivet i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket.
- Det ble identifisert kun et fåtall studier som ser på innvandrere som en egen målgruppe for realkompetansevurdering; disse ser først og fremst på tidlig bruk av yrkesprøving som metode i realkompetansevurdering.

På bakgrunn av dette kan man si at behovet for et bredere kunnskapsgrunnlag på alle utdanningsnivåer og i arbeidslivet er tydelig til stede.

Vår gjennomgang har også identifisert en rekke utfordringer for realkompetansevurdering i Norge, blant annet:

- Vurderingspraksis med både høy validitet og reliabilitet:
  - Sikring av likeverdige vurderingstilbud på tvers av geografi, demografi og organisering
  - Arbeid med kompetanseheving og kvalitetssikring av vurderingsansvarlige fagkonsulenter og andre som er pålagt vurderingsoppgaven på tvers av sektorer
  - Begrenset kunnskap om hvorvidt nasjonale retningslinjer for realkompetansevurdering i grunnskolen og videregående opplæring er brukt og/eller innlemmet i praksis i kommuner og fylkeskommuner.
- Begrenset kjennskap til ordningen blant arbeidsgivere.
- Mangelfullt informasjons- og veiledningsarbeid mot målgruppen.
- Tilstrekkelige (økonomiske) ressurser øremerket ordningen.
- Samarbeid og samhandling på tvers av sektorer for å skape de beste vilkår for brukerne av realkompetansevurdering.

I forlengelsen av realkompetanseordningen etterspørres også opplæringstilbud som er fleksible, og som tar høyde for voksnes livssituasjon, særlig med tanke på arbeid og familieforpliktelser, det vil si opplæringstilbud som er praksisnære og praksisrettede. Dette viser også til behov for rådgivnings- og veiledningstjenester som kan tilby individrettet informasjon differensiert etter kompetansebehov.

Det er også identifisert behov for videreutvikling av et helhetlig og individuelt tilpasset tilbud for innvandrere, som blant annet innebærer mer effektive ordninger for og bedre tilgang til informasjon om godkjenning av utenlandsk utdanning og bedre utnyttelse av metoder egnet til å fange opp kompetanse hos denne gruppen, slik som yrkesprøving.

## 4 Grunnopplæring

### 4.1 Introduksjon

Realkompetansevurdering (RKV) innenfor grunnopplæringen har som mål å kartlegge, vurdere og dokumentere hvorvidt kompetansen man har tilegnet seg utenom formelle opplæringsarenaer, slik som arbeids-, familie-, samfunns- eller organisasjonsliv, er likeverdig med kompetansen ervervet gjennom deltakelsen i grunnopplæringen. Realkompetanse vurderes opp mot kompetansemålene spesifisert i læreplanen for fag i læreplanverket. Å bli realkompetansevurdert er aktuelt for personer som ikke har fullført grunnopplæringen, eller som ikke kan dokumentere at de har gjort dette, og som enten ønsker å komplettere opplæringen eller dokumentere sin kompetanse overfor andre, for eksempel sin arbeidsgiver.

RKV kan foretas både på grunnskole- og videregående skolenivå og er nærmere regulert etter forskriften til opplæringsloven § 4-13 og § 6-46. Personer som oppfyller vilkårene for rett til grunnskoleopplæring for voksne etter opplæringsloven § 4A-1<sup>6</sup>, eller til videregående opplæring etter opplæringsloven § 4A-3<sup>7</sup>, har også rett til RKV. RKV er i så henseende en ordning som bidrar til en hensiktsmessig individuell tilpasning til et ønsket opplæringsløp. Dersom man har rett til grunnskoleopplæring eller videregående opplæring for voksne, er RKV et gratis tilbud. Selv om man ikke oppfyller vilkårene for denne retten, har man rett til gratis RKV dersom man blir henvist til RKV av andre instanser, slik som NAV. I slike tilfeller er det disse instansene som dekker kostnadene knyttet til gjennomføringen av RKV. Selv uten en slik henvisning kan man få gjennomført en vurdering, men man må da betale for RKV selv.

---

<sup>6</sup> For å ha rett til grunnskoleopplæring for voksne må, i korte trekk, følgende vilkår være oppfylt: 1) man må være over opplæringspliktig alder; 2) man må trenge grunnskoleopplæring og 3) man må ikke ha rett til videregående opplæring etter opplæringsloven § 3-1. Videre gjelder retten kun personer med lovlig opphold i Norge.

<sup>7</sup> For å ha rett til videregående opplæring etter søknad må personer, i korte trekk, oppfylle følgende vilkår: 1) man må ha fullført norsk grunnskoleopplæring eller tilsvarende, 2) man må ha fylt 25 år i samme år som søknaden fremmes.

I resten av dette kapitlet presenterer vi samtlige av våre data og funn knyttet til RKV i grunnopplæringen. Dette vil innebære en gjennomgang av tilgjengelig statistikk, presentasjon av surveyen rettet mot RKV-søkere og en kort oppsummering fra casestudier innen grunnopplæring. En overordnet diskusjon som vektlegger både suksesser og utfordringer på tvers av disse ulike datakildene, vil avslutte kapitlet.

## **4.2 Statistikk**

### **4.2.1 Grunnskolen**

Tabell 4.1 viser de tilgjengelige dataene i Kompetanse Norges statistikkbank når det gjelder antall realkompetansevurderte personer per fylke, hvordan realkompetansevurderingen fordeler seg over fylkene og hvor stor andel realkompetansevurderte det er blant deltakerne i grunnskolen og blant innbyggerne.

Tabellen viser at mens det i skoleåret 2014/2015 ble registrert totalt 668 realkompetansevurderinger, var det kun 200 i skoleåret 2016/2017. Flest realkompetansevurderinger har blitt registrert i Hordaland, mens Oslo kun har registrert fire realkompetansevurderinger i hele perioden. Dette tyder på at det er vesentlige mangler i statistikken som følge av underrapportering. Oslo som det mest folkerike fylket og med en vesentlig andel innvandrere kan umulig ha foretatt kun 4 realkompetansevurderinger på grunnskolenivå i løpet av en treårsperiode. Statistikken er derfor ikke noe godt grunnlag for analyse, og vi går ikke dypere inn i den.



**Tabell 4.1 Realkompetansevurderte i grunnskolen, fordelt på fylke og skoleår.**

	2016/17			2015/2016			2014/2015		
	Antall	Prosent	Andel	Antall	Prosent	Andel	Antall	Prosent	Andel
Hele landet	200	100	2	166	100	2	668	100	10
Østfold	7	4	2	5	3	3	3	0	2
Akershus	13	6	2	28	17	6	121	18	29
Oslo	0	-	-	0	-	-	4	1	0
Hedmark	12	6	6	14	8	8	0	-	-
Oppland	0	-	-	0	-	-	35	5	16
Buskerud	1	0	0	0	-	-	1	0	0
Vestfold	3	2	1	1	1	0	129	19	62
Telemark	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Aust-Agder	7	4	2	24	14	8	30	4	14
Vest-Agder	2	1	0	9	5	4	0	-	-
Rogaland	0	-	-	0	-	-	9	1	2
Hordaland	77	38	15	31	19	6	171	26	40
Sogn og Fjordane	0	-	-	9	5	6	0	-	-
Møre og Romsdal	0	-	-	3	2	1	16	2	5
Sør-Trøndelag	9	4	2	5	3	2	7	1	3
Nord-Trøndelag	1	0	0	1	1	0	39	6	25
Nordland	55	28	8	25	15	5	82	12	21
Troms	11	6	3	10	6	3	20	3	8
Finnmark	2	1	1	1	1	1	1	0	1

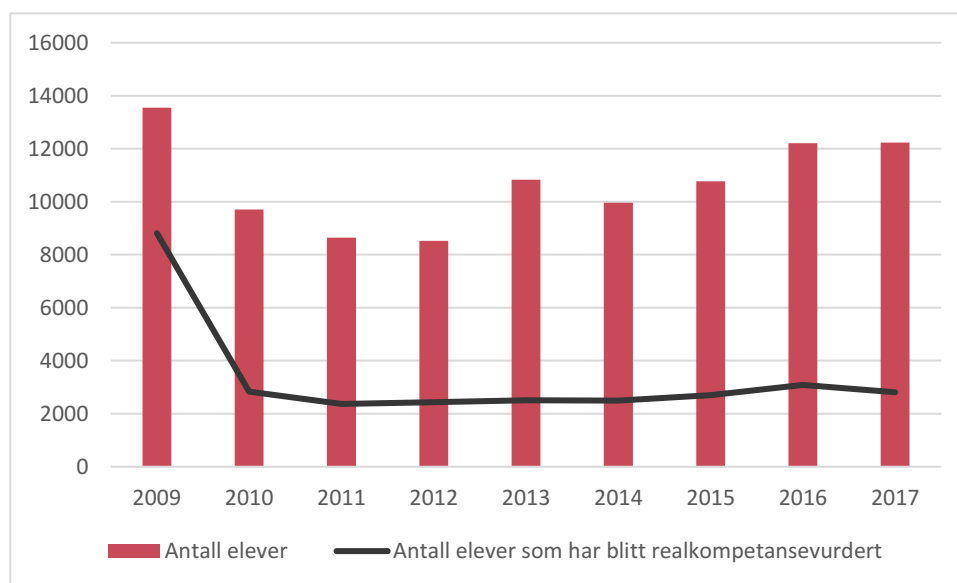
*Kilde: Kompetanse Norges statistikkbank. Prosent= prosentfordeling realkompetansevurderte per fylke, antall = antall realkompetansevurderte, andel = prosentandel realkompetansevurderte av deltakerne i grunnskoleopplæringen.*

## 4.2.2 Videregående opplæring

SSBs statistikkbank har informasjon om antall personer som har blitt realkompetansevurdert, samt tallet for hvor mange av disse som er innenfor yrkesfag og innenfor studieforbereidende for hvert år og hvert fylke fra og med skoleåret 2009/2010. Det er denne statistikken som ligger til grunn for de videre analysene. Fordi fylkeskommunene har noe ulik praksis når det gjelder registrering og gjennomføring av realkompetansevurderinger, bør disse tallene sees som et estimat. Videre kommentarer om kvaliteten på datagrunnlaget følger.

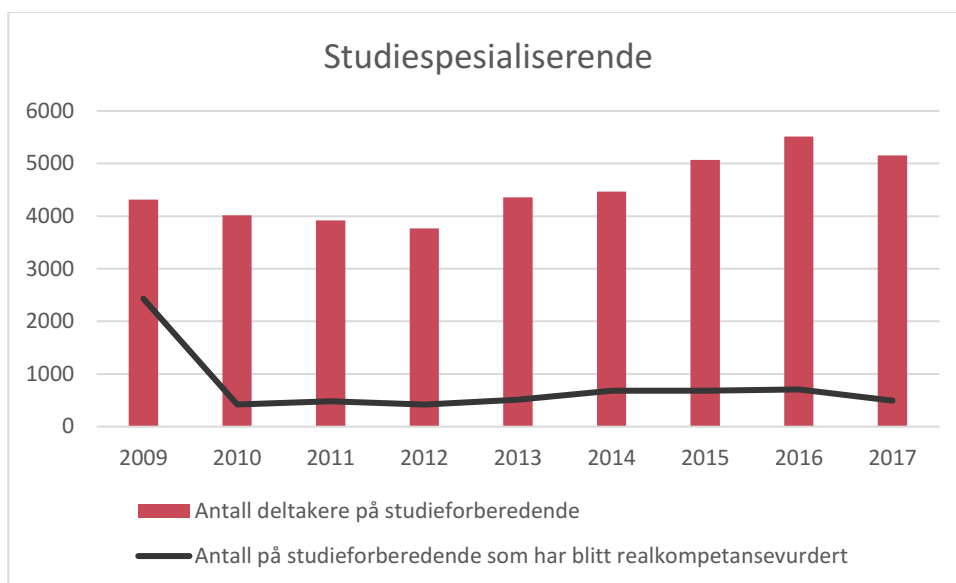
Figur 4.1 viser antall elever over 25 år i videregående opplæring og hvor stor andel av disse som har blitt realkompetansevurdert. I statistikkens første år ble det rapportert vesentlig flere realkompetansevurderinger enn i de øvrige årene. Det første året statistikken er tilgjengelig for, 2008/2009, ble det rapportert 8813 tilfeller av realkompetansevurdering. Det betyr at 65 prosent av elevene over 25 år ble realkompetansevurdert dette året. I året med nest flest rapporteringer av realkompetansevurdering, 2015/2016, ble 3085 elever over 25 år, eller 25 prosent, realkompetansevurdert. Etter det første rapporteringsåret har andelen rapporterte tilfeller av realkompetansevurdering ligget stabilt på mellom 23 og 29 prosent av den voksne elevmassen.

En av de mulige forklaringene på det store fallet i antallet rapporterte tilfeller av realkompetansevurdering i videregående skole er at det fantes et oppdemmet behov for realkompetansevurdering og at fokuset rundt realkompetansevurdering og rapportering også førte til at flere søkte seg til videregående for å bli realkompetansevurdert. Dette blir noe underbygget av dataene, da det også er et vesentlig høyere elevtall i skoleåret 2009/2010 enn i de øvrige årene.



**Figur 4.1** Antall elever over 25 år som er i videregående opplæring og andelen av disse som har blitt realkompetansevurdert.

Figur 4.2 og figur 4.3 viser registreringsmønsteret for hver av de to retningene studiespesialiserende og yrkesfag. Vi ser at mønsteret er likt for de to studieretningene. Det var mange rapporterte tilfeller av realkompetansevurdering det første registreringsåret, og så falt det drastisk de andre årene. Det første rapporteringsåret ble 56 prosent av elevene på studieforberedende realkompetansevurdert, mens det gjaldt 32 prosent av elevene på yrkesfag. Etter det første rapporteringsåret har andelen rapporterte tilfeller av realkompetansevurdering ligget på mellom 10 og 15 prosent for begge retningene. Merk dog at antall elever innenfor yrkesfag er vesentlig høyere enn antall elever innenfor studiespesialiserende. Antall realkompetansevurderinger er derfor vesentlig høyere innenfor yrkesfagene enn innenfor studiespesialiserende.



**Figur 4.2** Antallet voksne elever og antallet realkompetansevurderte innenfor studiespesialiserende



**Figur 4.3** Antallet voksne elever og antallet realkompetansevurderte innenfor yrkesfag

En annen mulig forklaring på det store fallet i antall registrerte realkompetansevurderinger etter 2008/2009 er at det var større forventinger til skolene til å rapportere det første og. Tabell 4.2 viser antall realkompetansevurderinger registrert for hvert fylke for hvert av årene vi har statistikk for. Ser man på fordelingen av andel rapporteringer per fylke, er den relativt stabil fra 2008/2009-kullet til 2009/2010-kullet. Dersom det har skjedd en endring i innsatsen i å rapportere, har den i så fall påvirket fylkene relativt likt.

**Tabell 4.2 Antall realkompetansevurderinger i VGS per fylke.**

Sted	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Østfold	494	71	61	53	25	15	44	10	28
Akershus	1115	149	296	166	185	128	103	111	92
Oslo	259	25	34	46	40	23	29	35	27
Hedmark	219	284	195	269	193	123	156	99	78
Oppland	103	134	68	53	166	323	318	615	560
Buskerud	494	178	97	103	35	61	96	40	58
Vestfold	256	241	191	188	121	103	78	90	58
Telemark	543	132	121	105	98	83	37	68	37
Aust-Agder	187	60	72	82	93	81	68	97	58
Vest-Agder	95	118	46	41	43	62	54	79	62
Rogaland	905	69	65	62	55	98	62	242	167
Hordaland	1136	231	266	495	636	619	713	701	622
Sogn og Fjordane	237	38	23	6	1	6	12	20	30
Møre og Romsdal	457	128	169	135	109	22	122	94	115
Sør-Trøndelag	550	200	82	48	32	36	29	21	24
Nord-Trøndelag	315	171	203	133	235	322	402	272	73
Nordland	718	377	294	289	318	333	273	415	543
Troms	440	176	78	142	58	47	52	64	152
Finnmark	290	47	8	13	63	10	48	12	20
<b>Totalt</b>	<b>8813</b>	<b>2829</b>	<b>2369</b>	<b>2429</b>	<b>2506</b>	<b>2495</b>	<b>2696</b>	<b>3085</b>	<b>2804</b>

Fordelingen av antall realkompetansevurderinger på hvert fylke avdekker potensielt store mangler i rapporteringen. Oslo står for kun mellom 1 og 3 prosent av alle registrerte realkompetansevurderinger per år, mens Hordaland utmerker seg med størst andel registrerte realkompetansevurderinger i 2017, med 22 prosent av vurderingene. Det virker lite sannsynlig at denne forskjellen reflekterer forskjellen i faktisk antall realkompetansevurderinger, men at det heller reflekterer forskjeller i kvaliteten på rapporteringene. Statistikken viser derfor tydelige tegn på å være mangelfull, og det er lite hensiktsmessig å gå dypere inn i statistikken på realkompetansevurdering i videregående før man har sikret seg statistikk av høyere kvalitet.

### 4.3 Spørreundersøkelse

NIFU gjennomførte en spørreundersøkelse rettet mot alle<sup>8</sup> som har blitt realkompetansevurdert på videregående skoles nivå i perioden fra 2000/2001 til 2018. Surveyen besto av til sammen sju deler; 1: Om utdanningen de ble realkompetansevurdert for, 2: Informasjon, 3: Veiledning, 4: Dokumentasjon 5: Metode, 6: Utbytte og tilfredshet og 7: Bakgrunnsinformasjon.

<sup>8</sup> Med unntak av Oslo, hvor vi ikke klarte å fremskaffe kontaktinformasjon fordi Oslo opererer med andre systemer for registrering enn de andre fylkeskommunene.

### 4.3.1 Beskrivelse av utvalg og gjennomføring av spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen til realkompetansevurderte på videregående nivå ble gjennomført i perioden 16. mars–10. april 2018. Både de som hadde fått godkjent og de som ikke hadde fått godkjent sin realkompetanse, var inkludert. Det tok tid å fremskaffe e-postlister, og datainnsamlingsperioden ble derfor svært kort. Det ble ikke sendt ut purringer, kun én e-post med informasjon om prosjektet, oppfordring om å delta og en unik lenke til undersøkelsen. E-posten inneholdt også et kort avsnitt om hva realkompetansevurdering er.

NIFU fikk informasjon og kontaktopplysninger fra VIGO om alle som har blitt realkompetansevurdert i perioden 2000–2018. Oslo er ikke inkludert i utvalget, da de opererer med andre systemer for slik registrering. Vi kontaktet ansvarlig for voksenopplæring ved Utdanningsetaten i Oslo kommune og fikk beskjed om at de ikke hadde kontaktopplysninger til de som hadde blitt realkompetansevurdert. Den eneste informasjonen det var mulig å få, var navn og personnummer, men på grunn av begrensninger både tidsmessig og ressursmessig, tok NIFU ikke imot denne informasjonen. Det ville tatt for lang tid å koble på kontaktopplysninger og sende ut spørreskjema til denne gruppen.

Det opprinnelige utvalget, det vil si det vi mottok fra VIGO, besto av i alt 51.860 personer. De fleste fylkeskommunene startet å registre realkompetansevurderte i 2001. Én fylkeskommune begynte registreringen i 2000. I tillegg til at antall realkompetansevurderte for de tidligste årgangene er lavt, er også e-postadresselistene svært mangelfulle. Mange av fylkeskommunene manglet mange e-postadresser, og vi antar at også kvaliteten på de e-postadressene vi fikk, var særlig dårlig for de som lå langt tilbake i tid. Etter at vi hadde tatt ut respondentene vi ikke hadde e-postadresse til, satt vi igjen med et utvalg på til sammen 31.958. Det ble sendt ut en e-post med unik lenke til spørreundersøkelsen til disse. Av de 31.958 e-postene kom 5.724 i retur. Det vil si at de ikke lenger var i bruk, eller at de ikke fungerte. Utvalget var dermed nede i 26.234 personer. I tillegg sendte 12 personer oss e-post med beskjed om at de ikke hadde blitt realkompetansevurdert i den aktuelle perioden. Hvorvidt dette stemmer, altså at fylkeskommunene sitter på feil informasjon, vet vi ikke. Det kan også hende at enkelte ikke husker at de har søkt videregående opplæring på grunnlag av realkompetanse. Alternativt kan det tenkes at de selv ikke er klar over at det er realkompetanse som har vært lagt til grunn for vurdering av opptak. Dette gir dermed et utvalg på 26.222 personer. Første spørsmål i undersøkelsen var også ment å skulle fange opp de personene som selv mener at de ikke har blitt realkompetansevurdert på videregående nivå. Svaralternativene var om deres realkompetanse ble vurdert for opptak på et helt utdanningsprogram, på enkelte fag eller ikke i det hele tatt (dvs. «Jeg har ikke fått min realkompetanse vurdert»). I alt 231 personer har svart at de ikke har fått sin real-

kompetanse vurdert. Disse 231 respondentene ble sendt til siste side i spørreskjemaet og svarte ikke på spørsmål ut over det første. Dette gir et utvalg på 25.991 personer. Av disse 25.991 personene har 1.862 personer besvart hele eller deler av undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 7,2 prosent.

Til sammen har 2.105 personer vært i kontakt med oss, enten for å delta i undersøkelsen eller for å gi beskjed om at de ikke har blitt realkompetansevurdert. Det er rimelig å anta at andelen som selv mener at de ikke skal være en del av utvalget fordi de ikke har blitt realkompetansevurdert, er minst like høy blant dem som vi ikke har hørt fra eller klart å nå. Av de til sammen 2.105 personene som har respondert, har 243 personer sagt at de ikke hører til utvalget. Det vil si 11,5 prosent. Av det opprinnelige utvalget på 26.234 personer utgjør 11,5 prosent 3017 personer. Trekker vi også disse ut, som vi antar utgjør et minimum av dem vi ikke har hørt fra som faktisk *ikke* anser seg selv som realkompetansevurdert, får vi et bruttoutvalg på 22.974 personer ( $25.991 - 3017 = 22.974$ ). Da utgjør 1862 helt eller delvis utfylte besvarelser 8,1 prosent. Det er altså noe høyere enn når vi inkluderer alle, men fortsatt svært lavt.

Dårlige svarprosenter er generelt et problem når man sender ut spørreundersøkelser. Andelene som responderer på spørreundersøkelser, blir stadig lavere. I tillegg kan de som har blitt realkompetansevurdert, tenkes å være en litt ekstra vanskelig gruppe å nå. For mange av dem vi prøvde å komme i kontakt med var det lenge siden de hadde blitt realkompetansevurdert. Det å få en spørreundersøkelse som omhandler noe som man holdt på med for mange år siden, kan kanskje oppleves som lite relevant å delta i.

Som tabell 4.3 viser<sup>9</sup>, er svarprosenten noe lavere for de tidligste årgangene enn for de nyere, men også for de siste årene er svarprosenten lav. Dette kan det også være mange årsaker til. I tillegg til at det for mange kanskje oppfattes som lite relevant, kan det kanskje også tenkes at undersøkelsen berører noe som er sårt eller vanskelig, kanskje minner om noe som er litt personlig og ikke nødvendigvis utlukkende hyggelig. Det kan ligge mange spesielle omstendigheter rundt det å skulle søke opptak til eller fritak fra videregående utdanning på bakgrunn av realkompetanse, og dermed også gode grunner til å ikke ønske å delta i en slik spørreundersøkelse.

---

<sup>9</sup> Fordi vi ikke har oversikt over akkurat hvem vi ikke har nådd (de drøyt 5000 e-postene vi fikk i retur), består bruttoutvalget her av alle vi har forsøkt å kontakte. Det vil si alle som sto oppført med en e-postadresse. Total svarprosent blir derfor lavere enn tidligere oppgitt.

**Tabell 4.3 Svarprosent, etter år.**

År	Antall svar	Bruttoutvalg	Svarprosent
2000	0	1	0,0
2001	4	83	4,8
2002	10	329	3,0
2003	12	595	2,0
2004	23	768	3,0
2005	32	934	3,4
2006	43	1200	3,6
2007	48	1276	3,8
2008	100	1917	5,2
2009	114	2295	5,0
2010	136	2388	5,7
2011	152	2767	5,5
2012	185	3133	5,9
2013	195	2636	7,4
2014	254	3192	8,0
2015	239	2939	8,1
2016	269	2893	9,3
2017	254	2380	10,7
2018	22	232	9,5

Når det gjelder de delvis utfylte besvarelsene, varierer disse i omfang. Tabell 4.4 viser hvordan besvarelsene fordeler seg etter hvor mye av spørreundersøkelsen som er besvart. I analysene har vi valgt å ekskludere respondenter som har svart på færre enn 30 prosent av spørsmålene. Dette utgjør 352 personer (Noen svar – Ikke godkjent), mens 1510 personer er regnet som godkjent (Gjennomført og Noen svar – godkjent). I analysene regnes disse 1510 personene som total N, men N vil variere noe fra spørsmål til spørsmål fordi alle ikke har svart på alt.

**Tabell 4.4 Gjennomføringsgrad.**

	Antall	Andel (%)	Kumulativ %
Gjennomført	1313	5,1	5,1
Noen svar - Godkjent	197	0,8	5,8
Noen svar - Ikke godkjent	352	1,4	7,2
Ubesvart	24129	92,8	100
Total	25991	100	100

Resultatene rapporteres med utgangspunkt i deskriptive analyser og oversikter. De viktigste uavhengige variablene vi bruker i analysene er knyttet til geografi, utdanningsprogram og tidspunkt for realkompetansevurdering. Det er viktig å påpeke at resultatene må fortolkes med varsomhet. Når svarprosenten er så lav, er

det for mye statistisk usikkerhet til at resultatene kan generaliseres i streng forstand, men de vil kunne vise noen tendenser. Ifølge Ottar Hellevik (kronikk i forskning.no, 2016) behøver ikke en lav svarprosent å bety at det er store skjevheter i nettoutvalget, men vi antar for eksempel at en større andel av dem som ikke har fått godkjenning, har latt være å delta, sammenliknet med dem som har fått godkjenning. Det er derfor viktig å understreke at vi tar forbehold om at det *kan* være skjevheter i utvalget, og at resultatene må brukes med forsiktighet.

Tabell 4.5 viser andelene svar fra de ulike fylkene. Vi ser at for en del av fylkene er gruppene nokså små.

**Tabell 4.5 Antall og andel svar, etter fylke.**

	Antall	Andel (%)
Nordland	344	23
Rogaland	210	14
Hordaland	202	13
Oppland	127	8
Troms	109	7
Trøndelag	95	6
Akershus	83	6
Hedmark	79	5
Sogn og Fjordane	42	3
Finnmark	39	3
Vest-Agder	37	3
Vestfold	37	3
Telemark	28	2
Buskerud	25	2
Aust-Agder	22	2
Østfold	18	1
Møre og Romsdal	13	1
Hele landet	1510	100

Innledningsvis i undersøkelsen ble respondentene bedt om å oppgi hvorvidt de ble vurdert for et helt utdanningsprogram eller for enkeltfag. Tabell 4.6 viser fordelingen på dette spørsmålet. 52 prosent oppgir at de har blitt vurdert for et yrkesfaglig<sup>10</sup> utdanningsprogram, mens 39 prosent oppgir at de ble vurdert for ett eller flere enkeltfag. Til sammen 6 prosent svarer at de ble vurdert for et studieforberedende<sup>11</sup> utdanningsprogram, mens 3 prosent oppgir at de ble vurdert for

<sup>10</sup> De yrkesfaglige utdanningsprogrammene inkluderer Bygg- og anleggsteknikk, Design og håndverk, Elektrofag, Helse- og oppvekstfag, Naturbruk, Restaurant- og matfag, Service og samferdsel og Teknikk og industriell produksjon.

<sup>11</sup> De studieforberedende utdanningsprogrammene inkluderer Idrett, Kunst, design og arkitektur, Medier og kommunikasjon, Musikk, dans og drama og Studiespesialisering.



et helt utdanningsprogram uten at de har spesifisert dette nærmere. For å få grupper av en viss størrelse, og for å forenkle analysene og rapporteringen, har vi laget en dikotom variabel for utdanningsprogram. Med denne variabelen kan vi sammenlikne svarene til de som har blitt vurdert for et helt studieforberedende utdanningsprogram, med dem som har blitt vurdert for et helt yrkesfaglig utdanningsprogram.

**Tabell 4.6 «Ble din realkompetanse vurdert for et helt utdanningsprogram eller for enkelte fag?» Antall og andel svar.**

	Antall	Andel (%)
Helt studieforberedende program	89	6
Helt yrkesfaglig utdanningsprogram	788	52
Helt utdanningsprogram - Uoppgitt	44	3
Ett eller flere enkeltfag	589	39
<b>Totalt</b>	<b>1510</b>	<b>100</b>

Ser vi på de hele utdanningsprogrammene hver for seg (tabell 4.7) ser vi at for de fleste programmene er gruppene veldig små. Helse- og oppvekstfag (34 prosent) er den desidert største gruppen. Service og samferdsel (7 prosent) er den nest største, etterfulgt av Studiespesialiserende (5 prosent), Bygg- og anleggsteknikk og Naturbruk (begge 3 prosent). Grupper som er store nok i de enkelte analysene, og som skiller seg signifikant ut fra de andre, gjengis i rapporteringen av resultatene.

**Tabell 4.7 «Hvilket utdanningsprogram søkte du på?» Antall og andel svar.**

	Antall	Andel (%)
Studiespesialiserende	81	5
Kunst, design og arkitektur	1	0
Medier og kommunikasjon	6	0
Musikk, dans og drama	1	0
Bygg- og anleggsteknikk	44	3
Design og håndverk	9	1
Elektrofag	27	2
Helse- og oppvekstfag	509	34
Naturbruk	44	3
Restaurant- og matfag	15	1
Service og samferdsel	111	7
Teknikk og industriell produksjon	29	2
<b>Totalt</b>	<b>877</b>	<b>58</b>

Som nevnt har mange også blitt vurdert for enkeltfag, men på tilsvarende spørsmål til denne gruppen kunne respondentene krysse av for flere utdanningsprogrammer. Det gjør det derfor vanskelig å sammenlikne utdanningsprogrammer når det er snakk om enkeltfag.

Vi ser også på tidspunkt for når respondentene har blitt realkompetansevurdert. Som tidligere nevnt oppga én fylkeskommune at de hadde startet registrering av personer som hadde blitt realkompetansevurdert helt tilbake til 2000. Dette utgjorde kun én person i bruttoutvalget, som vi altså hadde kontaktinformasjon til. Denne personen bevarte imidlertid ikke undersøkelsen. For de øvrige fylkeskommunene startet registreringen i 2001. Av tabell 4.8 ser vi at andelene godkjente besvarelser er større for de senere årene enn for de lenger tilbake i tid. Dette skyldes delvis at antall personer i Norge som blir realkompetansevurdert, har blitt høyere de senere årene (jf. tabell 4.3), men det har sannsynligvis også å gjøre med at det er vanskeligere å huske, og det oppleves som mindre relevant å svare på spørsmål om noe som ligger langt tilbake i tid.

**Tabell 4.8 Antall og andel godkjente svar, etter år for realkompetansevurdering.**

	Antall	Andel %
2001	3	0
2002	4	0
2003	8	1
2004	15	1
2005	22	2
2006	27	2
2007	33	2
2008	75	5
2009	92	6
2010	96	6
2011	107	7
2012	132	9
2013	145	10
2014	190	13
2015	174	12
2016	195	13
2017	180	12
2018	12	1
Alle år	1510	100

Som nevnt i kapittel 3, har voksnes læring vært løftet fram politisk flere ganger i løpet av perioden, blant annet gjennom stortingsmeldinger og reformer. For å forenkle analysene og resultatene har vi laget en gruppert variabel for tidspunkt for

realkompetansevurdering, med utgangspunkt i tidspunkt for når voksnes læring har vært på den politiske agendaen. Fordelingen i de ulike gruppene vises i tabell 4.9.

**Tabell 4.9 Antall og andel godkjente svar, etter gruppert tidspunkt for realkompetansevurdering.**

	Antall	Andel %
2000–2007	112	7
2008–2015	1011	67
2016– 2018	387	26
Alle år	1510	100

Til slutt i undersøkelsen skulle respondentene oppgi alder, og om de var født i eller utenfor Norge. Ved hjelp av alderen de har oppgitt, og tidspunkt for når de ble realkompetansevurdert, har vi laget en aldersvariabel som viser til alder på realkompetansevurderingstidspunktet. Gjennomsnittsalderen er relativt høy, 39,5 år. Aldersspennet er også nokså stort, fra 18 til 66 år. Tabell 4.10 viser gruppert alder ved vurderingstidspunktet. De to største gruppene er 40–49 år (30 prosent) og 30–39 år (27 prosent). 15 prosent har ikke oppgitt sin alder.

**Tabell 4.10 Antall og andel personer, etter alder ved realkompetansevurderingstidspunkt.**

	Antall	Andel %
20–29 år	226	15
30–39 år	407	27
40–49 år	448	30
50–59 år	189	13
60 eller eldre	17	1
Til sammen	1287	85
Uoppgitt alder	223	15
Totalt	1510	100

I tillegg til alder, skulle respondentene til slutt også oppgi hvor de var født. Tabell 4.11 viser svarfordelingen. 75 prosent oppgir at de er født i Norge. Den nest største gruppen er de som ikke har oppgitt hvor de er født (13 prosent). 2 prosent oppgir at de er født i Norden utenom Norge, 6 prosent oppgir at de er født i Europa utenom Norden, mens 5 prosent oppgir at de er født i verden for øvrig.

**Tabell 4.11 «Hvor er du født?» Antall og andel.**

	Antall	Andel %
Norge	1129	75
Norden utenom Norge	26	2
Europa utenom Norden	84	6
Verden for øvrig	82	5
Til sammen	1321	88
Uoppgitt fødested	189	13
Totalt	1510	100

De som svarer at de er født utenfor Norge, fikk i tillegg spørsmål om hvor lenge de har bodd i Norge. Av de 191 som har oppgitt at de er født utenfor Norge, svarer 37 prosent at de har bodd 5–10 år i Norge, mens 30 prosent svarer at de har bodd 10–20 år i Norge. 19 prosent har bodd mer enn 20 år i Norge, mens 11 prosent har bodd 3–5 år i Norge. Svært få av de som har deltatt, har bodd færre enn tre år i Norge (til sammen 4 prosent) (tabell 4.12).

**Tabell 4.12 «Hvor lenge har du bodd i Norge?» Antall og andel.**

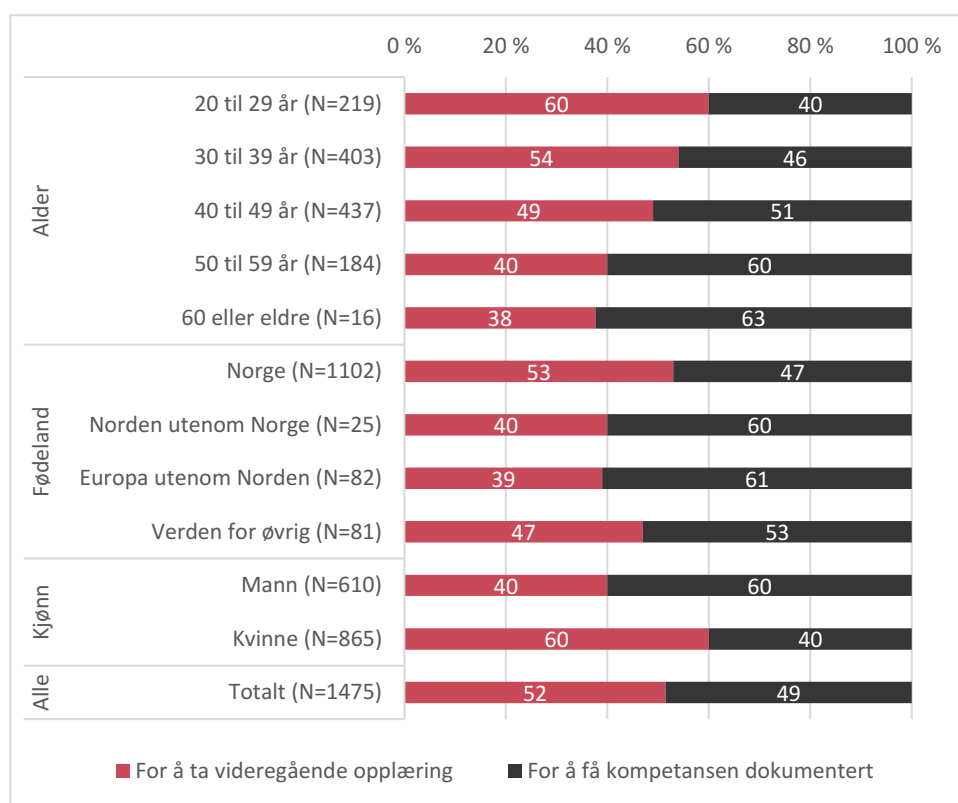
	Antall	Andel (%)
1–2 år	3	2
2–3 år	3	2
3–5 år	20	11
5–10 år	71	37
10–20 år	58	30
Mer enn 20 år	36	19
Til sammen	191	100

I fortsettelsen av dette kapitlet presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen.

### 4.3.2 Rasjonale for å søke om realkompetansevurdering

Etter de første innledende spørsmålene om utdanningsprogram, ble respondene først bedt om å svare på om de søkte realkompetansevurdering for å ta videregående opplæring eller for å få sin kompetanse dokumentert. Figur 4.4 viser svarfordelingen totalt og fordelt på aldersgruppe, fødeland og kjønn. Totalt ser man at omtrent like mange svarer at de søkte for å få kompetansen dokumentert, som for å ta videregående opplæring. Når vi ser på alder, ser vi at andelene som ønsker å få sin kompetanse dokumentert fremfor å ta videregående opplæring, stiger med alder. En naturlig forklaring er at jo eldre man er, jo mer arbeids- og livserfaring har man, slik at man faktisk kan søke om å få dette godkjent fremfor å måtte ta videregående opplæring. Sammenlikner vi mellom grupper av fødeland, ser vi at de som er født i Europa, utenfor Norge, har en noe lavere andel som svarer

at de har søkt om å bli realkompetansevurdert for å ta videregående opplæring. Disse gruppene søker i større grad for å få sin kompetanse dokumentert. Det er naturlig å tenke seg at innvandrere fra Europa består av litt andre grupper enn fra resten av verden, og at utdanningssystemene i mange av disse landene sannsynligvis ligger tettere på det norske, slik at det faktisk er mulig å få kompetanse fra hjemlandet dokumentert. Det må imidlertid understrekes at mange av de som er født i utlandet, kan ha bodd svært mange år i Norge, og kan ha all skolegang herfra. Når det gjelder kjønn, finner vi at to av fem menn svarer at de søkte for å få å ta videregående opplæring, mens tre av fem kvinner svarer det samme. Det kan altså tyde på at kvinner i større grad enn menn søker realkompetansevurdering for å ta videregående opplæring, mens menn i større grad har behov for å få kompetansen sin dokumentert, for eksempel overfor en arbeidsgiver eller for å ta høyere utdanning.



**Figur 4.4 «Søkte du for å ta videregående opplæring eller for å få din kompetanse dokumentert? (f.eks. overfor en arbeidsgiver, eller for å ta en høyere utdanning)». Andeler, etter alder, fødested og kjønn.**

Videre ble respondentene spurt om de hadde eller har planer om å ta høyere utdanning eller fagskoleutdanning etter at de har fått sin kompetanse vurdert på videregående nivå. Her var det mulig å krysse av på flere alternativer, og andelene summeres derfor ikke til 100. Totalkolonnen i tabell 4.13 viser at omtrent halvparten svarer at de har eller hadde planer om å ta en fagskoleutdanning, mens

kun en fjerdedel svarer at de hadde tenkt å ta en universitets- eller høyskoleutdanning. Dette tyder på at fagskoleutdanning anses som en mer aktuell utdanningsvei enn universitets- og høyskoleutdanning for respondentene. Noen fagskoler henviser realkompetansesøkere til videregående opplæring for vurdering av realkompetanse på det nivået, i stedet for å vurdere søkere til opptak på fagskolen. Dette kan være en av grunnene til at det er flere som melder at de skal ta fagskoleutdanning. Vi ser også at en litt større andel kvinner enn menn vurderer å ta fagskoleutdanning, mens det ikke er forskjeller etter kjønn på alternativet om universitets- eller høyskoleutdanning.

**Tabell 4.13 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå? Flere kryss er mulig». Totalfordeling og fordelt på kjønn. Prosent.**

	Mann (%)	Kvinne (%)	Total (%)
Ja, en fagskoleutdanning	45	59	53
Ja, en universitets- eller høyskoleutdanning	26	26	26
N	628	882	1510

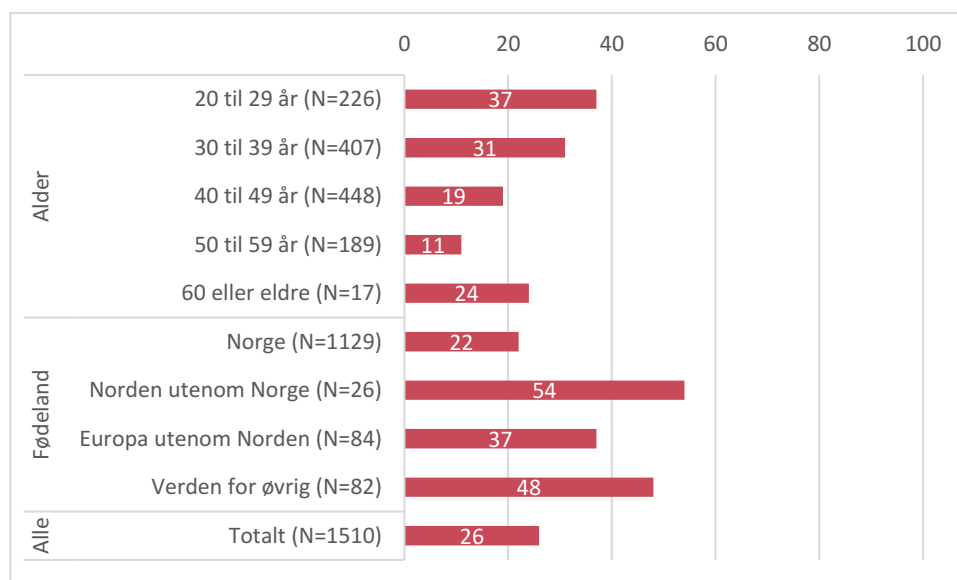
Ikke overraskende svarer flere av de som ble realkompetansevurdert for studieforbereende studieretning, enn de som ble vurdert for yrkesfaglig studieretning, at de har planer om en universitets- eller høyskoleutdanning. Motsatt bilde får vi når det gjelder planer om fagskoleutdanning. Tre femdel av de som ble vurdert for en yrkesfaglig studieretning, svarer at de hadde planer om å ta fagskoleutdanning (tabell 4.14). Til sammenligning svarer bare en firedel av de som ble vurdert for studieforbereende studieretning, at de hadde tenkt å ta det samme. Svarmønsteret er altså motsatt på alternativet om universitets- eller høyskoleutdanning. Andelen som krysset av for dette, er 79 prosent av de som ble realkompetansevurdert for studieforbereende studieretning, mens den er kun 21 prosent for dem som ble vurdert for yrkesfaglig studieretning.

**Tabell 4.14 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå?». Fordelt på utdanningsprogram. Prosent.**

	Studieforbereende (%)	Yrkesfaglig utdanningsprogram (%)
Ja, en fagskoleutdanning	24	60
Ja, en universitets- eller høyskoleutdanning	79	21
N	89	788

Sammenlikner vi ulike aldersgrupper og folk med ulik geografisk bakgrunn (figur 4.5) ser vi at de yngre i større grad enn de eldre har planer om å ta høyere utdanning. Dette er også et forventet resultat. Stadig flere tar høyere utdanning, og når man er ung, har man bedre tid til å gjennomføre den. Det krever mer, når

man er eldre og kanskje har en lang karriere i arbeidslivet bak seg, å sette seg på skolebenken igjen for å studere. Når det gjelder fødested, ser vi at de fra Norden utenom Norge og fra verden for øvrig, i større grad oppgir at de har planer om høyere utdanning.



**Figur 4.5 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå?» Andeler, etter alder og fødested.**

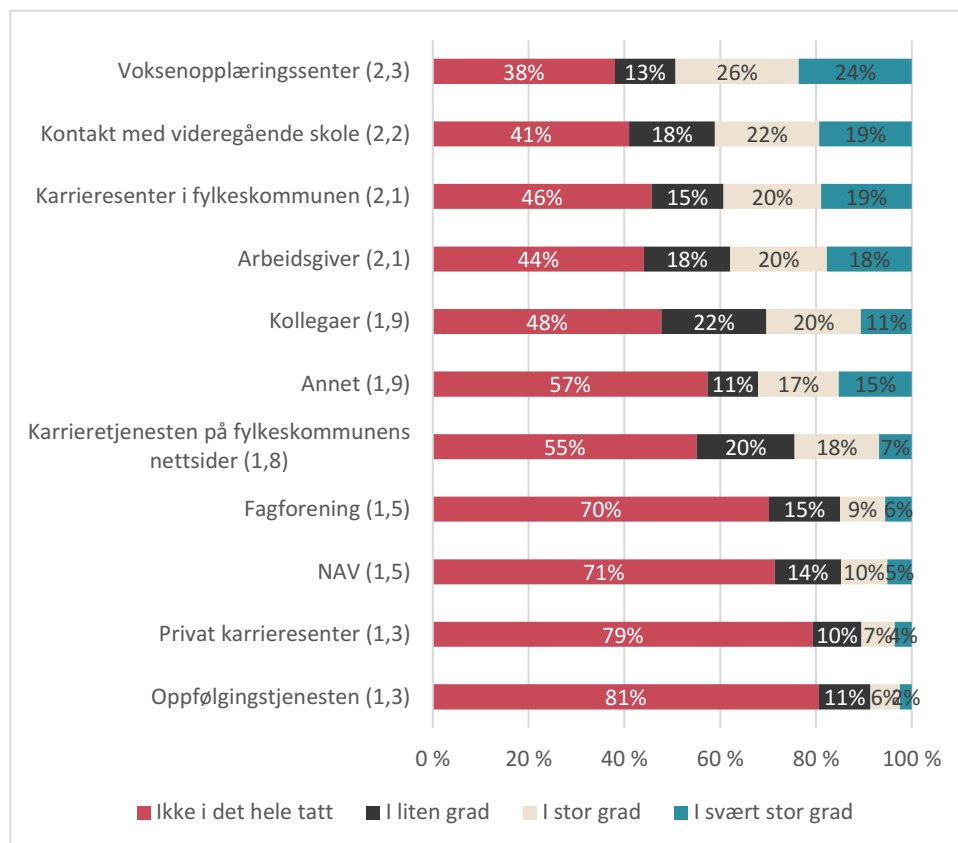
### 4.3.3 Informasjon

Et formål med undersøkelsen var å kartlegge hvor søkere får informasjon om ordningen fra. Vi spurte derfor i hvilken grad ulike aktører bidro med nyttig informasjon om at en kunne bli realkompetansevurdert. Respondentene kunne her svare på en firepunktsskala, fra «ikke i det hele tatt» til «i svært stor grad». I tillegg hadde de mulighet til å svare «ikke aktuelt», men kandidatene som svarte dette, er tatt ut av analysene av dette spørsmålet. De ulike informasjonskanalene er rangert etter gjennomsnitt i figur 4.6 (vist i parentes). Gjennomsnittet varierer fra 1 til 4, hvor et gjennomsnitt på 4 tilsvarer at alle respondenter svarer at den aktuelle aktøren i svært stor grad har bidratt med nyttig informasjon, mens et gjennomsnitt på 1 vil si at alle svarer «ikke i det hele tatt».

Generelt ser vi at størst andel svarer «ikke i det hele tatt» på samtlige aktører, og at denne varierer mellom 38 til 81 prosent. Aktørene som ifølge respondentene i størst grad har gitt nyttig informasjon, er voksenopplæringssteder, kontakt med videregående skole, karrieresenter i fylkeskommunen og arbeidsgiver. Mellom 38 og 50 prosent svarer at disse fire aktørene i stor eller svært stor grad har bidratt med nyttig informasjon. I motsatt ende av skalaen ser man at bare 8–15 prosent



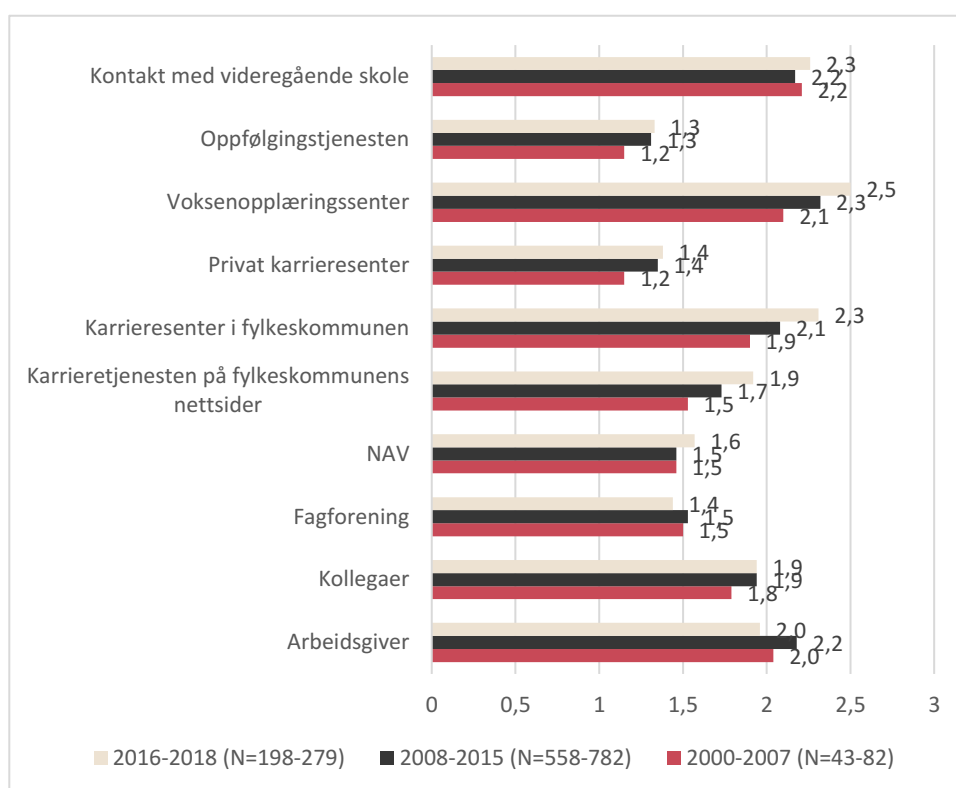
svarer at Oppfølgingstjenesten, private karrieresentre, NAV eller fagforeninger i stor eller i svært stor grad bidrar med nyttig informasjon om muligheten for realkompetansevurdering. At så få svarer at Oppfølgingstjenesten har bidratt, skyldes sannsynligvis at disse arbeider for ungdom under 21 år, og at det er relativt få i utvalget i denne aldersgruppen.



**Figur 4.6 «I hvilken grad bidro noen av de følgende med nyttig informasjon om at du kunne bli realkompetansevurdert?». Sortert etter gjennomsnitt (vist i parentes). Gjennomsnitt og prosent. N= 689-1135.**

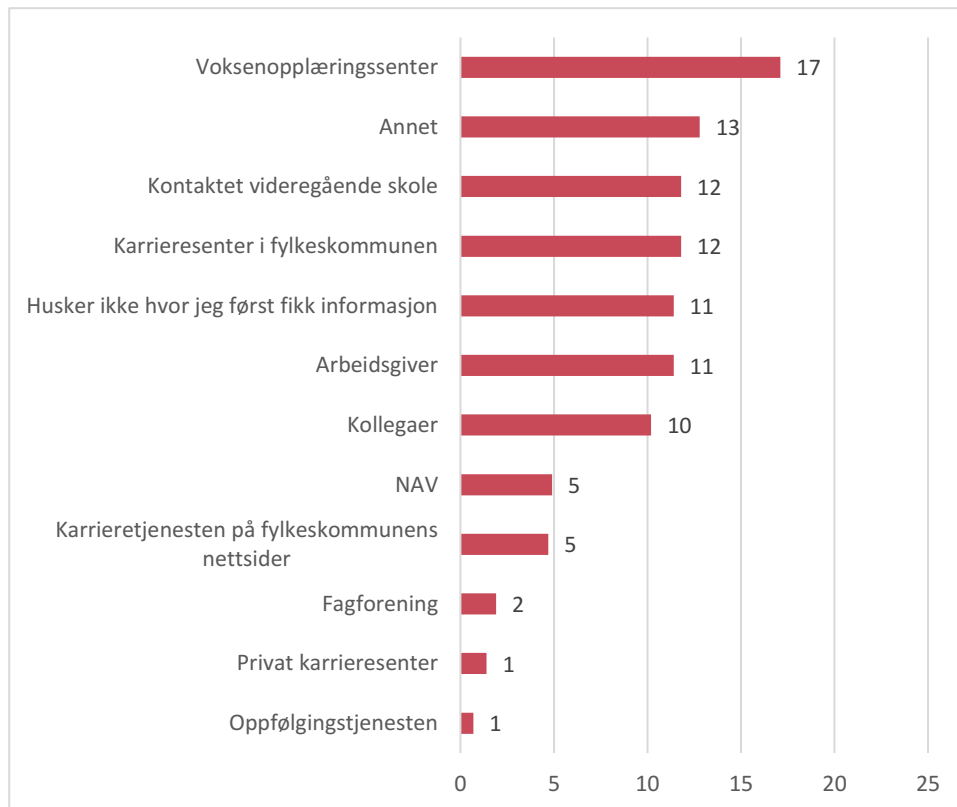
Som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet har vi delt inn respondentene etter om de ble realkompetansevurdert i tidsperiodene før eller etter tre sentrale stortingsmeldinger om voksenopplæring. Figur 4.7 sammenligner brukere som ble realkompetansevurdert i tidsperiodene 2000–2007, 2008–2015 og 2016–2018. Her finner vi at respondentene fra den seneste tidsperioden mener at karrieretjenesten på fylkeskommunens nettsider, karrieresenteret i fylkeskommunen og voksenopplæringscenteret i noe større grad bidro med nyttig informasjon, sammenlignet med brukere fra den første perioden. Gjennomsnittet for hvorvidt disse tre aktørene bidro med nyttig informasjon er 0,4 skalapoeng høyere blant de som ble realkompetansevurdert i perioden 2016–2018, i forhold til brukerne fra 2000–2007. Vi finner også en differanse på 0,2 skalapoeng mellom de to tidsperiodene

når det gjelder hvorvidt private karrieresentre bidro med nyttig informasjon om å bli realkompetansevurdert.



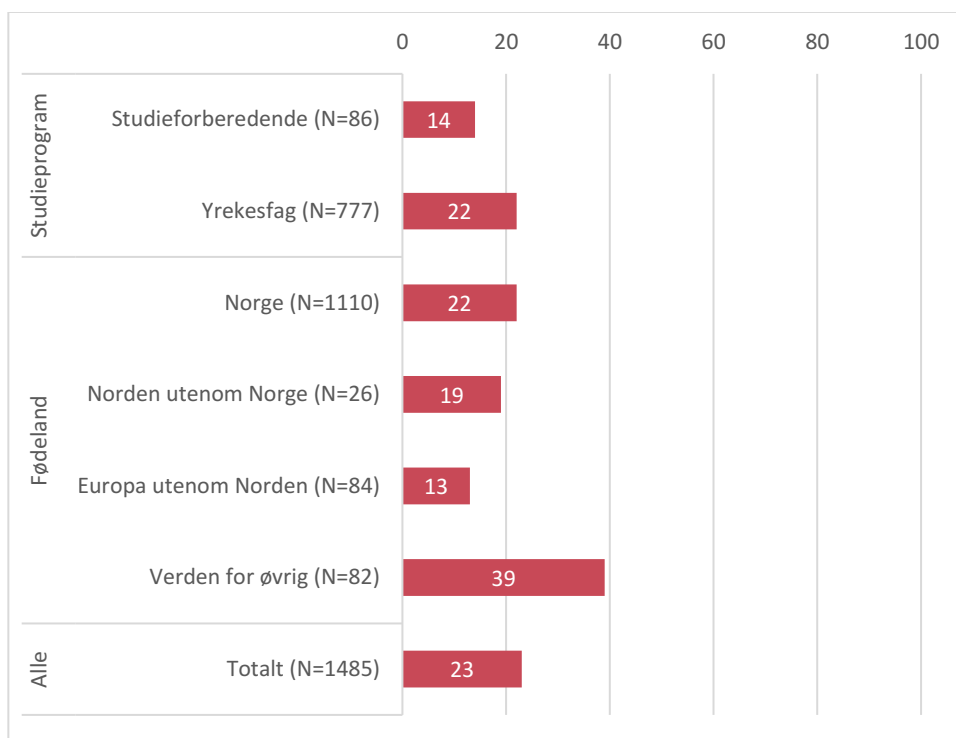
**Figur 4.7** «I hvilken grad bidro noen av de følgende med nyttig informasjon om at du kunne bli realkompetansevurdert?». Fordelt på tidspunkt for realkompetansevurdering. Gjennomsnitt.

Respondentene svarte også på hvor de først ble informert om muligheten til å bli realkompetansevurdert. I likhet med at mange mener at voksenopplæringsstøtten bidro med nyttig informasjon, viser figur 4.8 at den største andelen oppgir at de først fikk informasjon om muligheten til å bli realkompetansevurdert fra nettopp et voksenopplæringsstøttested (17 prosent). Ca. 1 av 10 svarer at de først fikk informasjon gjennom kontakt med videregående skole, karrieresenter i fylkeskommunen, arbeidsgiver eller kollegaer, mens henholdsvis 13 prosent og 12 prosent svarer at de fikk informasjonen fra et annet sted eller at de ikke husker hvor de først hørte om tilbudet. Svært få svarer at de først ble informert av NAV, karrieretjenesten på fylkeskommunens nettsider, fagforening, privat karrieresenter eller Oppfølgingstjenesten. Det var 5 prosent eller færre som krysset av på hvert av disse alternativene.



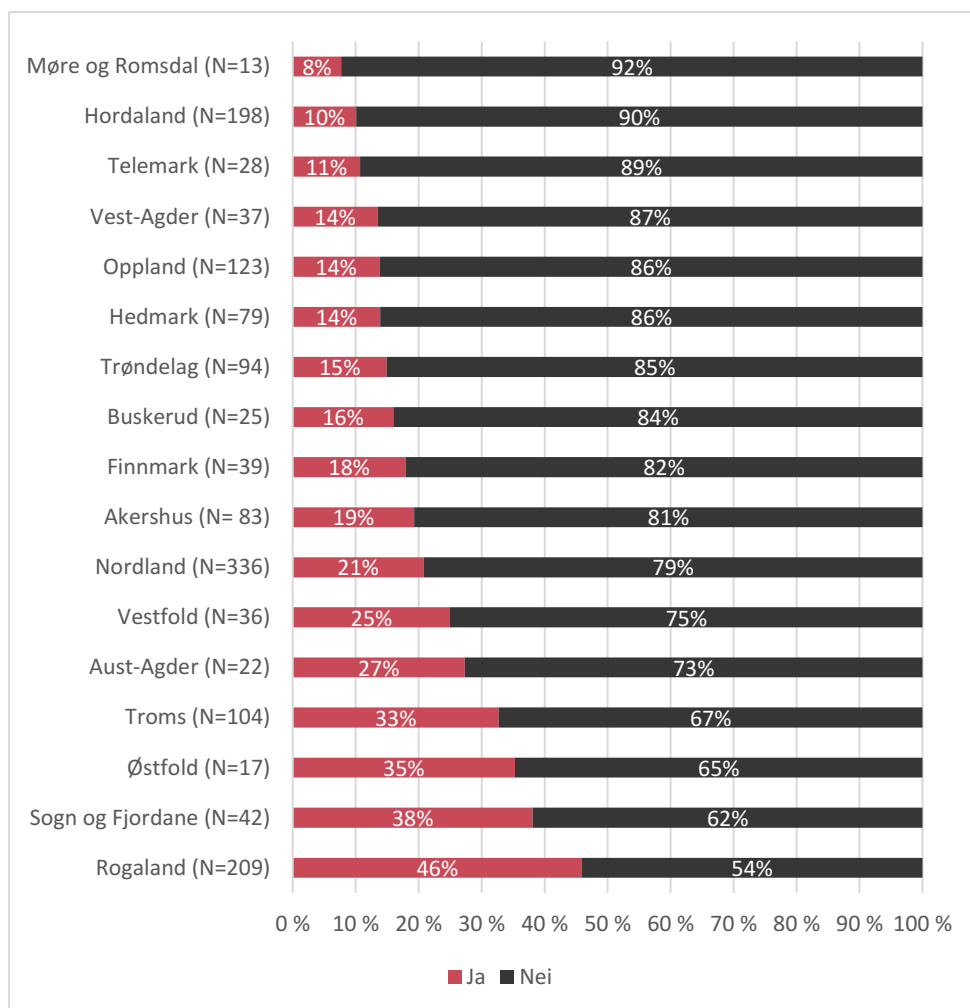
**Figur 4.8 «Hvor fikk du først informasjon om mulighet for å bli realkompetansevurdert?». Prosent. N=1503.**

Videre fikk de realkompetansevurderte spørsmål om hvorvidt de fikk henvisning fra NAV eller fylkeskommunen for å bli realkompetansevurdert. Nesten 1 av 4 av de som har blitt realkompetansevurdert, oppgir at de fikk en slik henvisning (figur 4.9). Andelen som har fått henvisning fra NAV eller fylkeskommunen, er litt lavere blant dem som har blitt vurdert for studieforbereende program (14 prosent), sammenlignet med dem som ble vurdert for yrkesfaglig utdanningsprogram (22 prosent). Ellers ser vi at av de som er født i verden for øvrig (39 prosent), er det en høyere andel som svarer at de har fått henvisning fra NAV eller fylkeskommunen.



**Figur 4.9 «Fikk du en henvisning fra NAV eller fylkeskommunen for å bli realkompetansevurdert?». Andel som har fått henvisning totalt og etter utdanningsprogram og fødeland.**

Det er forholdsvis store variasjoner på tvers av fylker i svarene på spørsmålet om de hadde mottatt henvisning fra NAV eller fylkeskommunen (figur 4.10). Andelen som svarer at de har fått slik henvisning, er høyere for fylkene Rogaland (46 prosent), Sogn og Fjordane (38 prosent), Østfold (35 prosent) og Troms (33 prosent) enn for de resterende fylkene.



Figur 4.10 Henvisning fra NAV eller fylkeskommunen, etter fylke.

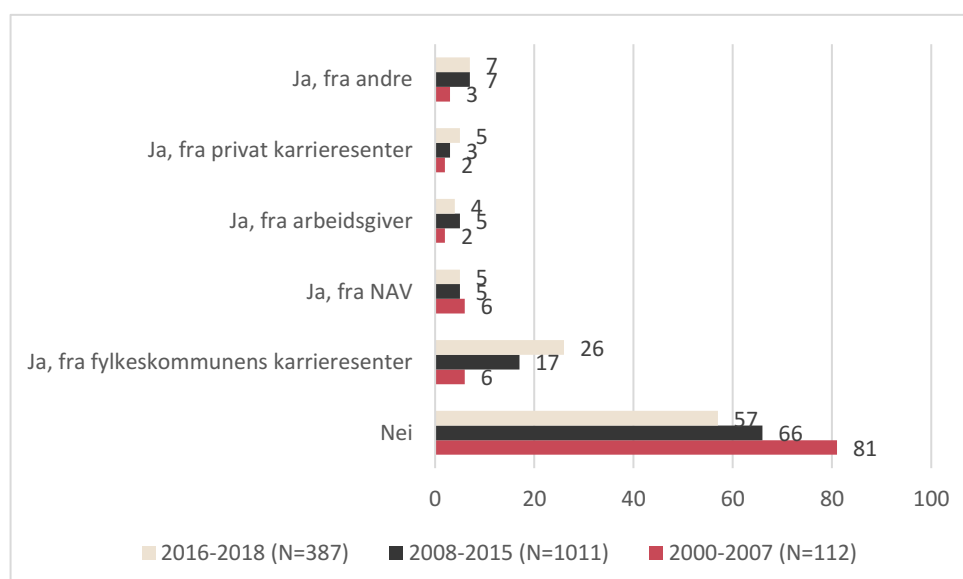
#### 4.3.4 Veiledning

Mange, 65 prosent, svarer at de ikke mottok karriereveiledning før de søkte om å få sin kompetanse vurdert. Merk at respondentene her kunne krysse av for flere alternativer. Av de som fikk veiledning, svarer 18 prosent at de fikk dette fra fylkeskommunens karrieresenter, mens 5 prosent svarer at de fikk det fra NAV eller arbeidsgiver (tabell 4.15). Alt i alt tyder dette på at i hvilken grad man mottar karriereveiledning i forkant av at man søker realkompetansevurdering på videregående skoles nivå, varierer veldig.

**Tabell 4.15 «Mottok du karriereveiledning før du søkte om å fa din kompetanse vurdert?». Prosent og antall. N= 1510.**

	Andel (%)	N
Nei	65	980
Ja, fra fylkeskommunens karrieresenter	18	278
Ja, fra NAV	5	75
Ja, fra arbeidsgiver	5	69
Ja, fra privat karrieresenter	3	49
Ja, fra andre	7	103

Fordelt på de tre tidligere nevnte tidsperiodene (avsnitt 4.3.3) ser vi en tendens til at andelen som svarer at de mottok en eller annen form for karriereveiledning, har steget i løpet av de siste 17–18 årene. I den tidligste perioden, fra 2000 til 2007, svarer 21 prosent av de som ble realkompetansevurdert, at de mottok veiledning, mens tilsvarende andel i perioden fra 2008 til 2015 var 34 prosent, og i perioden fra 2016 til 2018 hadde den kommet opp i 43 prosent. Vi ser at særlig andelen som svarer at mottok veiledning fra fylkeskommunens karrieresenter, øker for hver av disse tidsperiodene, fra 6 prosent i 2000–2007, til 17 prosent i 2008–2015 og til 26 prosent i 2016–2018 (figur 4.11). Resultatene kan tyde på at andelen som får veiledning i forkant av søknadsprosessen, har økt i takt med at voksnes læring har vært på den politiske agendaen. Antallet karrieresentrene har også økt og systemet for realkompetansevurdering har blitt bygd opp i løpet av denne perioden og dette kan være en medvirkende forklaring. Det kan også tenkes at den digitale utviklingen som har skjedd de siste 20 årene, har gjort det lettere å komme i kontakt med ulike karriereveiledende instanser.



**Figur 4.11 Mottatt karriereveiledning på forhånd. Fordelt på tidsperioder. Prosent.**

Innenfor alle fylkene oppgir en større andel at de *ikke* har mottatt karriereveiledning på forhånd enn at de *har* mottatt karriereveiledning. Tabell 4.16 viser at Trøndelag (78 prosent), Hordaland (77 prosent), Akershus (75 prosent), Hedmark (71 prosent) og Troms (69 prosent) skiller seg signifikant fra gjennomsnittet for alle fylkene ved å ha en noe høyere andel som svarer at de *ikke* har mottatt en eller annen form for karriereveiledning. Til sammenlikning har Nordland, Oppland og Rogaland mellom 55 og 59 prosent som svarer at de ikke har mottatt karriereveiledning. Det er også interessant å se at de tre sistnevnte fylkene har en signifikant høyere andel som svarer at de mottok veiledning fra fylkeskommunens karrieresenter sammenliknet med de andre fylkene. Her varierer andelen fra 23 til 32 prosent, mens tilsvarende andeler for de førstnevnte fylkene varierer mellom 5 og 14 prosent. Det ser altså ut til at det er fylkeskommunene selv som bidrar sterkt til denne fylkesvise forskjellen i karriereveiledning i forbindelse med slike prosesser.

**Tabell 4.16 Mottatt karriereveiledning på forhånd, etter fylke. Fylker som skiller seg signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker markert med blått**

	Nei	Ja, fra fylkeskommunens karrieresenter	Ja, fra Nav	Ja, fra arbeidsgiver	Ja, fra private karrieresenter	Ja, fra andre	N
Trøndelag	78 %	10 %	4 %	4 %	1 %	7 %	95
Østfold	78 %	6 %	11 %	0 %	17 %	6 %	18
Finnmark	77 %	13 %	0 %	8 %	3 %	5 %	39
Hordaland	77 %	5 %	5 %	6 %	1 %	9 %	202
Akershus	75 %	11 %	1 %	5 %	4 %	6 %	83
Sogn og Fjordane	74 %	10 %	7 %	12 %	2 %	5 %	42
Buskerud	72 %	8 %	0 %	4 %	8 %	4 %	25
Telemark	71 %	7 %	0 %	0 %	4 %	14 %	28
Hedmark	71 %	6 %	3 %	10 %	1 %	6 %	79
Møre og Romsdal	69 %	0 %	0 %	0 %	8 %	15 %	13
Troms	69 %	14 %	7 %	4 %	1 %	6 %	109
Vestfold	65 %	16 %	3 %	3 %	5 %	8 %	37
Rogaland	59 %	23 %	8 %	3 %	3 %	8 %	210
Vest-Agder	57 %	14 %	5 %	14 %	16 %	5 %	37
Nordland	55 %	32 %	5 %	4 %	4 %	5 %	344
Oppland	54 %	32 %	5 %	2 %	5 %	7 %	127
Aust-Agder	46 %	36 %	14 %	0 %	0 %	9 %	22

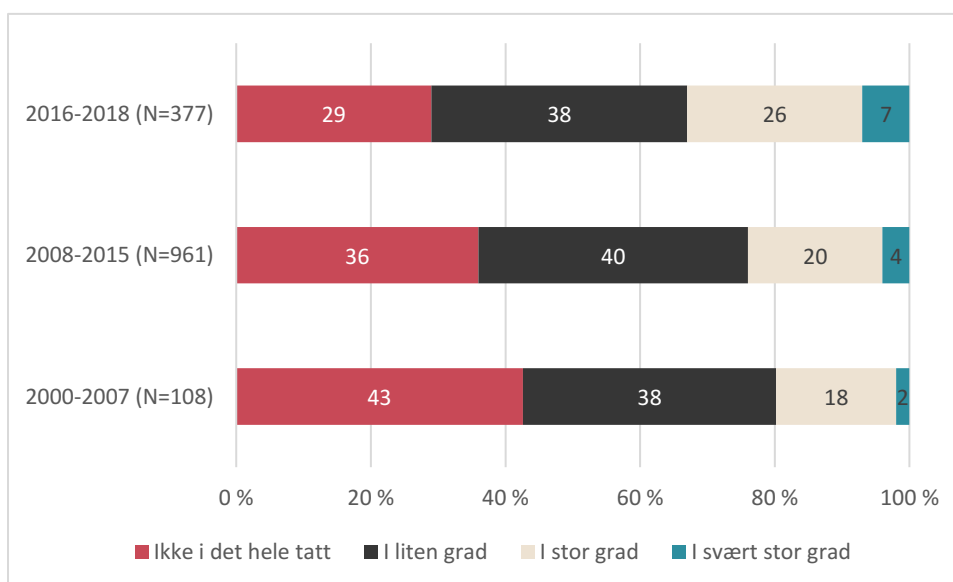


På spørsmål om i hvilken grad de mottok veiledning underveis i vurderingsprosessen, svarer 35 prosent at de ikke mottok dette i det hele tatt, mens 39 prosent svarer at de «i liten grad» fikk veiledning. Altså svarer hele 74 prosent at de «i liten grad» eller «ikke i det hele tatt» mottok veiledning underveis. Blant de resterende 26 prosentene er det bare 5 prosent som svarer at de «i svært stor grad» mottok veiledning underveis (tabell 4.17).

**Tabell 4.17 «I hvilken grad fikk du veiledning underveis i vurderingsprosessen?»  
Antall og prosent.**

	Andel (%)	N
Ikke i det hele tatt	35	504
I liten grad	39	566
I stor grad	21	308
I svært stor grad	5	68
Total	100	1446

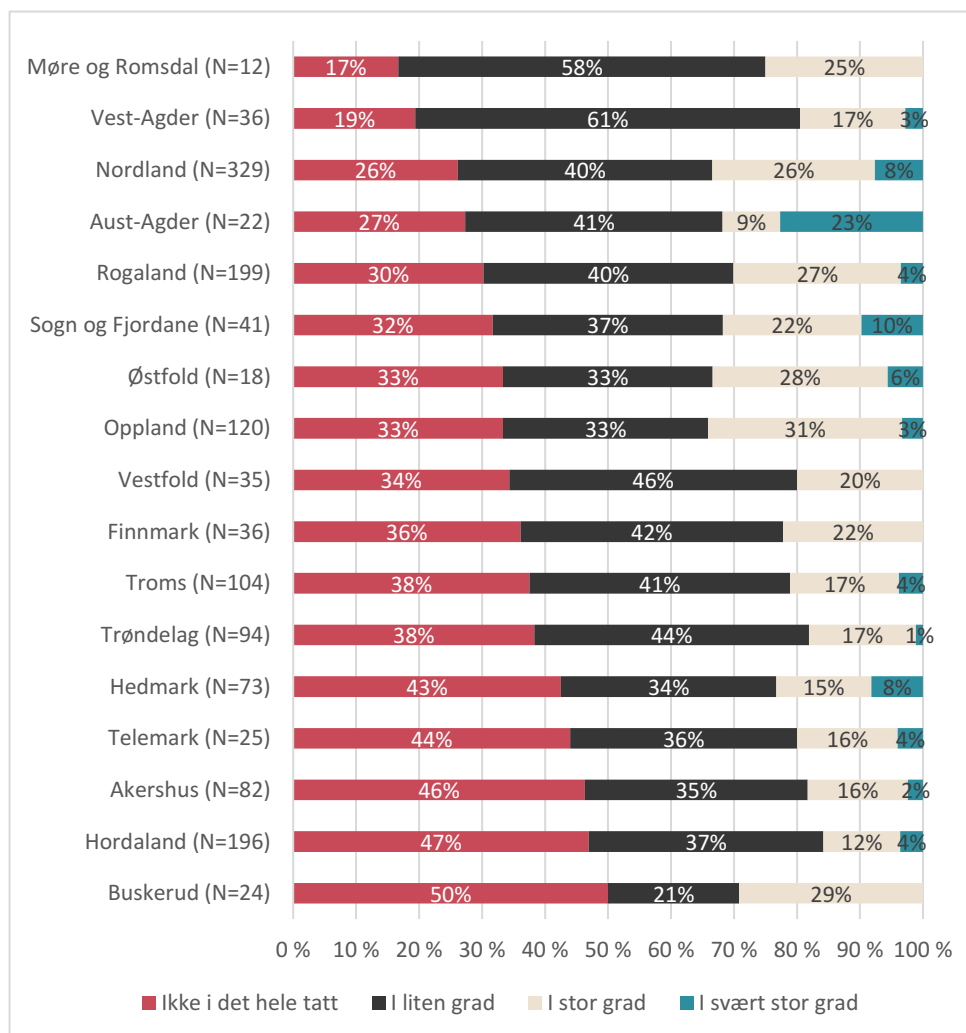
Sammenligner man de tre ulike tidsperiodene, ser man en tendens til at oppfatningen om å bli veiledet underveis, øker fra den første til den siste perioden. Andelen som svarer «ikke i det hele tatt», synker fra 43 til 29 prosent, mens andelen som enten svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad», øker fra 20 til 33 prosent fra tidsperioden 2000–2007 til 2016–2018 (figur 4.12).



**Figur 4.12 Grad av veiledning underveis. Fordelt på tidsperioder. Prosent.**

Figur 4.13 viser svarfordelingen på spørsmålet om grad av veiledning underveis i prosessen etter fylke. Andelen som svarer at de «i stor grad» eller «i svært stor grad» mottok veiledning underveis i vurderingsprosessen, er signifikant høyere i

Oppland (34 prosent), Nordland (34 prosent) og Rogaland (31 prosent) enn i de andre fylkene. Buskerud (50 prosent), Hordaland (47 prosent) og Akershus (46 prosent) har på den annen side de høyeste andelen som svarer at de *ikke* mottok veiledning i det hele tatt.



**Figur 4.13 Grad av veiledning underveis i vurderingsprosessen. Andeler etter fylke.**

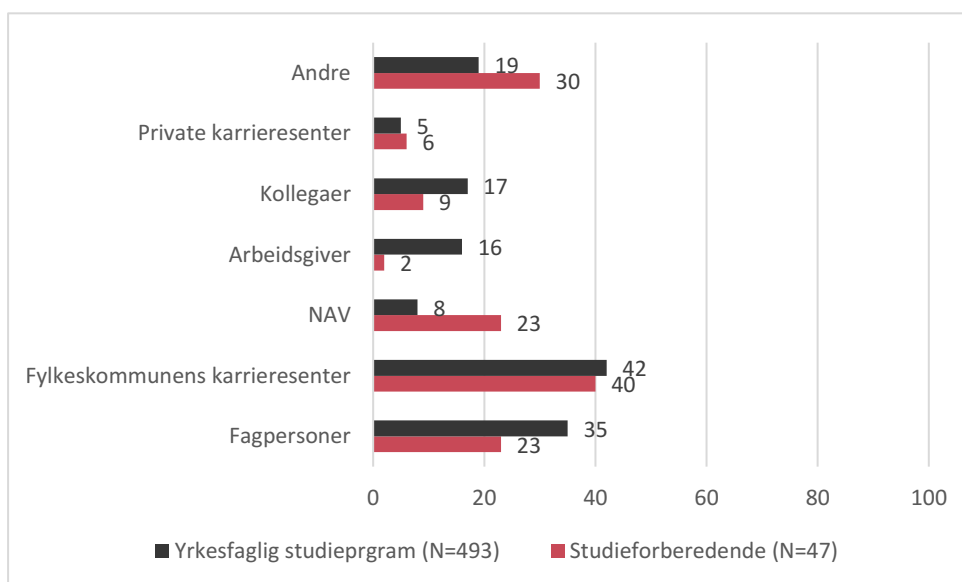
Respondentene som svarer enten «i liten grad», «i stor grad» eller «i svært stor grad» på spørsmålet om veiledning underveis, ble bedt om å krysse av for hvem de fikk denne veiledningen fra. Det var her mulig å krysse av på flere alternativer.

Tabell 4.18 viser at størst andel av de som mottok veiledning underveis, fikk dette fra fylkeskommunens karrieresenter eller fagpersoner, henholdsvis 42 og 35 prosent krysset av på disse alternativene. Blant de resterende alternativene fremstår arbeidsgivere og kollegaer som mer anvendt enn NAV og private karrieresentre. Kun 9 og 6 prosent har krysset av på de to sistnevnte alternativene.

**Tabell 4.18 «Hvem fikk du veiledning av underveis i prosessen?» Prosent og antall. N= 942.**

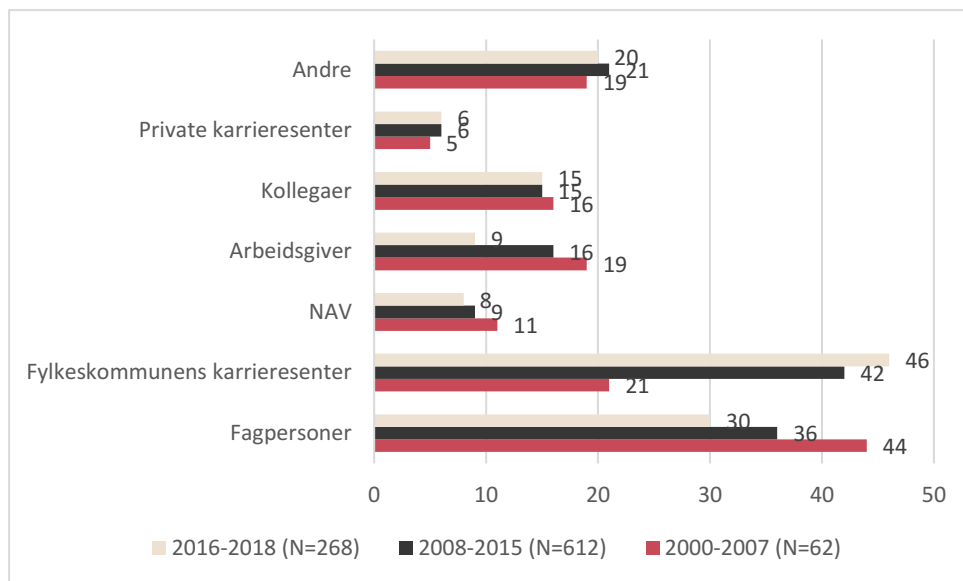
	Andel %	N
Fagpersoner	35	329
Fylkeskommunens karrieresenter	42	391
NAV	9	83
Arbeidsgiver	14	135
Kollegaer	15	139
Private karrieresenter	6	53
Andre	21	196

Når vi ser på dem som har fått vurdert sin yrkesfaglige og studieforberedende kompetanse hver for seg, finner vi at veiledning fra kollegaer, arbeidsgivere og fagpersoner er vanligere blant dem som har fått vurdert sin yrkesfaglige kompetanse, mens veiledning underveis fra NAV er mer utbredt blant dem som fikk vurdert sin studieforberedende kompetanse (figur 4.14).



**Figur 4.14 Veiledning underveis i vurderingsprosessen. Fordelt på utdanningsprogram. Prosent.**

Vi ser også forskjeller på tvers av de tre ulike tidsperiodene vi har operert med tidligere. Figur 4.15 tyder på at veiledning underveis fra fylkeskommunens karrieresenter har blitt vanligere etter 2007, mens veiledning fra fagpersoner og arbeidsgivere har blitt mindre vanlig i løpet av de to tidsperiodene etter 2007. Det kan altså se ut til at fylkeskommunene har tatt over en del av den veiledningen som tidligere ofte ble gitt av arbeidsgiver og andre fagpersoner.



**Figur 4.15** Veiledning underveis i vurderingsprosessen. Fordelt på tidsperioder. Prosent.

### 4.3.5 Dokumentasjon

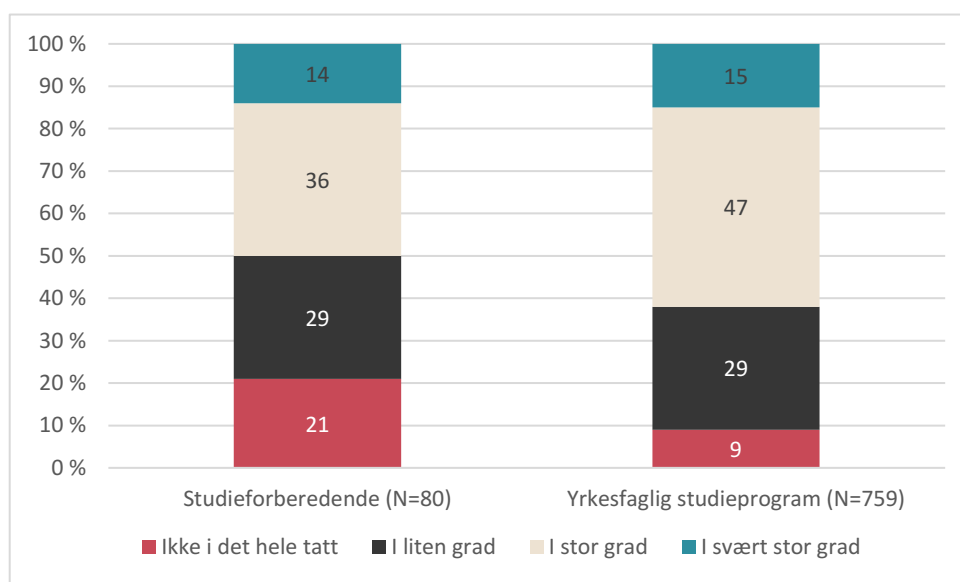
Tabell 4.19 viser at 68 prosent føler at de i stor eller svært stor grad fikk tydelig informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges til grunn for realkompetansevurderingen. Av disse svarer 44 prosent «i stor grad» og 14 prosent «i svært stor grad». Tilsvarende ser man at 32 prosent «i liten grad» fikk informasjon om dette, mens 11 prosent svarer «ikke i det hele tatt». Altså svarer hele 76 prosent på en av de to midtkategoriene. Det kan altså se ut som at det er en del uenighet når det gjelder i hvilken grad de fikk tydelig informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges til grunn.

**Tabell 4.19** «Fikk du tydelig informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges til grunn for realkompetansevurderingen?». Antall og prosent.

	Andel (%)	N
Ikke i det hele tatt	11	158
I liten grad	32	456
I stor grad	44	638
I svært stor grad	14	196
Total	100	1448

Fordelt på type utdanningsprogram finner vi at 11 prosentpoeng flere av dem som fikk vurdert sin studieforberedende kompetanse enn de som fikk vurdert sin yrkesfaglige kompetanse, svarer at de «ikke i det hele tatt» fikk informasjon om hvil-

ken dokumentasjon som kunne fremlegges. I den positive enden av skalaen gjenfinner vi denne forskjellen i at andelen som svarer «i stor grad», er større blant yrkesfaggruppen, mens andelen som svarer «i svært stor grad», er jevnt fordelt. Alt i alt ser det ut til å være større uenighet blant dem som fikk vurdert sin studieforberedende kompetanse, når det gjelder i hvilken grad de fikk relevant informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges frem (figur 4.16).



**Figur 4.16 Informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges frem. Fordelt på utdanningsprogram. Prosent.**

På spørsmålet «La du frem dokumentasjon fra noen av de følgende?» svarer 64 prosent at de la frem dokumentasjon fra videregående i Norge, 49 prosent la frem fra grunnskole i Norge og 14 prosent fra fagskole i Norge. Naturlig nok er det langt færre som har lagt frem dokumentasjon fra tilsvarende institusjoner fra utenfor Norge, henholdsvis 7, 9 og 4 prosent. En kan også legge merke til at hele 43 prosent svarer at de la frem dokumentasjon fra andre instanser. Merk at de hadde mulighet til å krysse av for flere alternativer på dette spørsmålet (tabell 4.20).

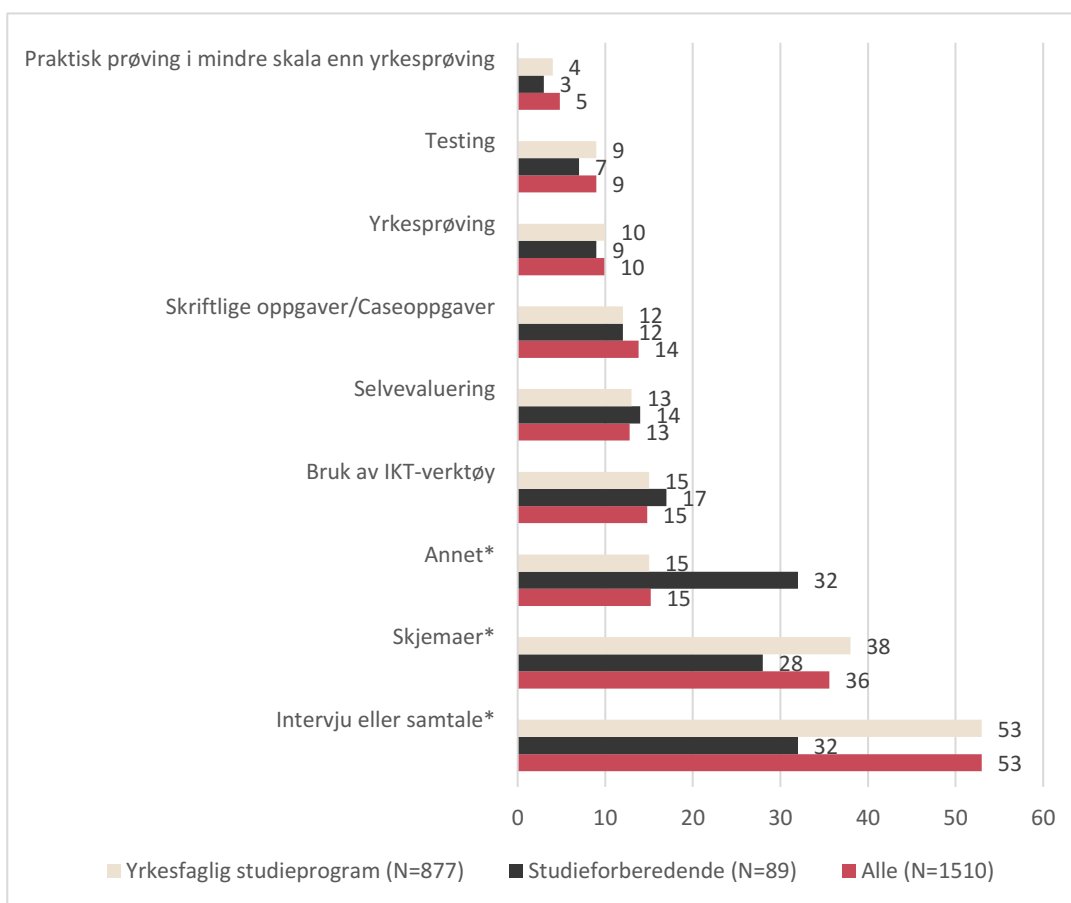
**Tabell 4.20 «La du frem dokumentasjon fra noen av de følgende? Flere kryss er mulig.» Antall og andel. N= 1510.**

	Andel (%)	N
Ja, fra grunnskole i Norge	49	735
Ja, fra grunnskole utenfor Norge	7	100
Ja, fra videregående i Norge	64	962
Ja fra videregående utenfor Norge	9	131
Ja, fra fagskole i Norge	14	210
Ja, fra fagskole utenfor Norge	4	61
Ja, fra andre instanser	43	642
Nei	9	142

### 4.3.6 Metoder og verktøy brukt i forbindelse med realkompetansevurdering

Vi var videre interessert i å finne ut hva slags metoder og verktøy som brukes i forbindelse med realkompetansevurdering på videregående skoles nivå. Respondentene skulle krysse av for alle metodene og verktøyene som ble brukt i forbindelse med vurderingen av dem.

Figur 4.17 viser andelene som har krysset av for de ulike metodene, etter type utdanningsprogram og totalt. Totalen (Alle) inkluderer også personer som ikke har oppgitt hvilket utdanningsprogram de søkte på. For alle de tre gruppene er «intervju og samtale» (53 prosent) det som oppgis oftest, etterfulgt av «skjemaer» (36 prosent). Bruk av «IKT-verktøy» og «annet» oppgis av 15 prosent, mens 14 prosent svarer «skriftlige oppgaver/caseoppgaver». 10 prosent svarer «yrkesprøving», og 9 prosent svarer «testing». Bare 5 prosent totalt oppgir «praktisk prøving» i mindre skala enn «yrkesprøving». Vi finner signifikante forskjeller mellom de som fikk vurdert sin yrkesfaglige kompetanse, og de som fikk vurdert sin studieforberedende kompetanse, når det gjelder «intervju eller samtale», «skjemaer» og «annet». De to førstnevnte oppgis noe oftere av de som har blitt vurdert for et yrkesfaglig utdanningsprogram, mens «annet» oppgis oftere av dem som har blitt vurdert for studiespesialiserende.



**Figur 4.17 «Hvilke metoder og verktøy ble brukt i forbindelse med din realkompetansevurdering? Flere kryss er mulig», etter utdanningsprogram. Prosent.**

De som krysset av for de ulike metodene, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvor mye tid de brukte på den aktuelle metoden. De skulle oppgi ca. antall timer. Her er det stort spenn i det som oppgis, men de fleste svarer at de har brukt en time eller to (tabell 4.21). Yrkesprøving skiller seg noe fra de andre ved å ha en høyere andel som oppgir at de har brukt mer enn 20 timer (40 prosent), samtidig som det er en noe lavere andel enn for de andre metodene som sier at de har brukt 2 timer eller mindre (18 prosent). Skriftlige oppgaver eller caseoppgaver bruker man også stort sett noe mer tid på, og også her er det en noe lavere andel som oppgir å ikke ha brukt mer enn én til to timer (23 prosent).

**Tabell 4.21 «Omtrent hvor mye tid brukte du på de ulike delene av din realkompetansevurdering? Oppgi ca. antall timer for hver av delene.» Andeler innenfor hver av metodene**

	Intervju eller samtale	Fylle ut skjemaer	Annet	Bruk av IKT-verktøy	Selvevaluering	Skriftlige oppgaver/Caseoppgaver	Yrkesprøving	Testing	Praktisk prøving i mindre skala enn yrkesprøving
<1 time	1	2	12	12	1	0	4	0	0
1 time	34	45	35	35	33	14	11	33	19
2 timer	29	24	15	15	16	9	3	16	19
3 timer	12	10	9	9	12	9	4	15	5
4 timer	6	3	1	1	5	11	6	10	11
5 timer	4	4	4	4	6	13	8	6	0
6-10 timer	4	5	12	12	10	17	15	4	19
11-20 timer	2	2	3	3	6	9	10	8	8
21-100 timer	5	4	8	8	11	15	32	6	11
>100 timer	3	1	1	1	1	4	8	3	8
N (=100 %)	540	309	100	135	126	110	73	73	37



### 4.3.7 Utbytte og tilfredshet

Den siste delen av skjemaet, før bakgrunnsopplysningene, omhandlet utbytte av og tilfredshet med realkompetansevurderingen. De som innledningsvis hadde svart at de hadde søkt opptak til eller fritak for et helt utdanningsprogram, skulle blant annet oppgi hvor mye av utdanningsprogrammet som hadde blitt godkjent. Totalt, uavhengig av år, svarer 54 prosent at de fikk hele utdanningsprogrammet godkjent, mens 12 prosent fikk godkjent Vg1, 14 prosent fikk godkjent Vg2, og 16 prosent fikk godkjent enkelte fag. 4 prosent svarer at de ikke fikk godkjent noe (tabell 4.22). Det som er interessant, er at for 2017, som er det siste hele året som er med i undersøkelsen, er andelen som svarer at de ikke har fått noe godkjent, høyere enn for de tidligere årene. Av de som ble vurdert i 2017, svarer 13 prosent at de ikke fikk noen fag godkjent. Det er vanskelig å si hva denne økningen skyldes. Man kunne tenke seg at økt fokus på voksnes læring den senere tiden gjorde at terskelen for å søke om å bli realkompetansevurdert var lavere enn tidligere, og at dette ga seg utslag i at flere ikke fikk godkjenning. Men hvis vi ser på bruttoutvalget (tabell 4.3) var tallet på søkere lavere i 2017 enn de foregående seks årene. En annen forklaring kan for eksempel være at kriteriene har blitt strengere, men det kan også skyldes skjevheter i utvalget eller andre tilfeldigheter.

**Tabell 4.22 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter realkompetansevurderingsår.**

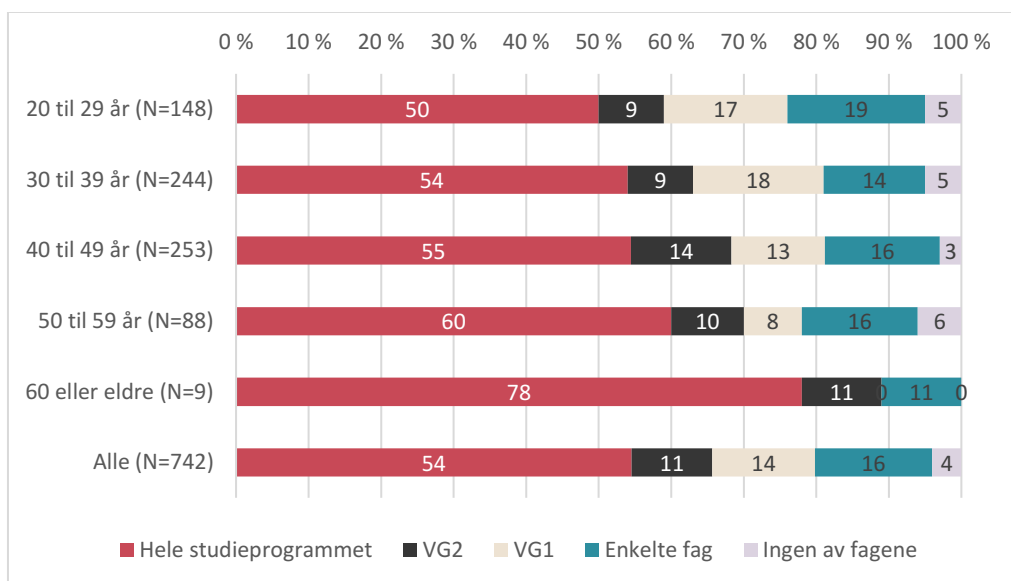
	Hele utdanningsprogrammet	VG2	VG1	Enkelte fag	Ingen av fagene	N
2001	50	0	0	50	0	2
2002	100	0	0	0	0	2
2003	100	0	0	0	0	4
2004	70	0	10	20	0	10
2005	50	0	17	25	8	12
2006	60	7	7	27	0	15
2007	75	0	6	19	0	16
2008	67	14	10	10	0	42
2009	67	3	15		3	60
2010	57	14	18	8	4	51
2011	60	12	12	14	2	57
2012	64	11	9	14	1	76
2013	48	10	11	26	5	88
2014	50	16	16	15	2	86
2015	47	11	18	20	4	90
2016	51	11	17	17	5	95
2017	41	20	14	13	13	88
2018	17	17	50	17	0	6
Alle år	54	12	14	16	4	800

Sammenlikner vi svarene på spørsmålet om hvor mye som ble godkjent etter fylke (tabell 4.23) ser vi at enkelte fylker skiller seg noe ut. Rogaland (65 prosent) har en signifikant høyere andel søkere enn de andre fylkene som oppgir at de fikk hele utdanningsprogrammet godkjent, mens søkere fra Nordland (46 prosent) har en signifikant lavere andel som har fått hele utdanningsprogrammet godkjent. Hordaland (11 prosent) har en høyere andel søkere enn de andre fylkene som svarer at de ikke fikk noen av fagene godkjent.

**Tabell 4.23 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter fylke. Fylker som skiller seg signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker er markert med blått.**

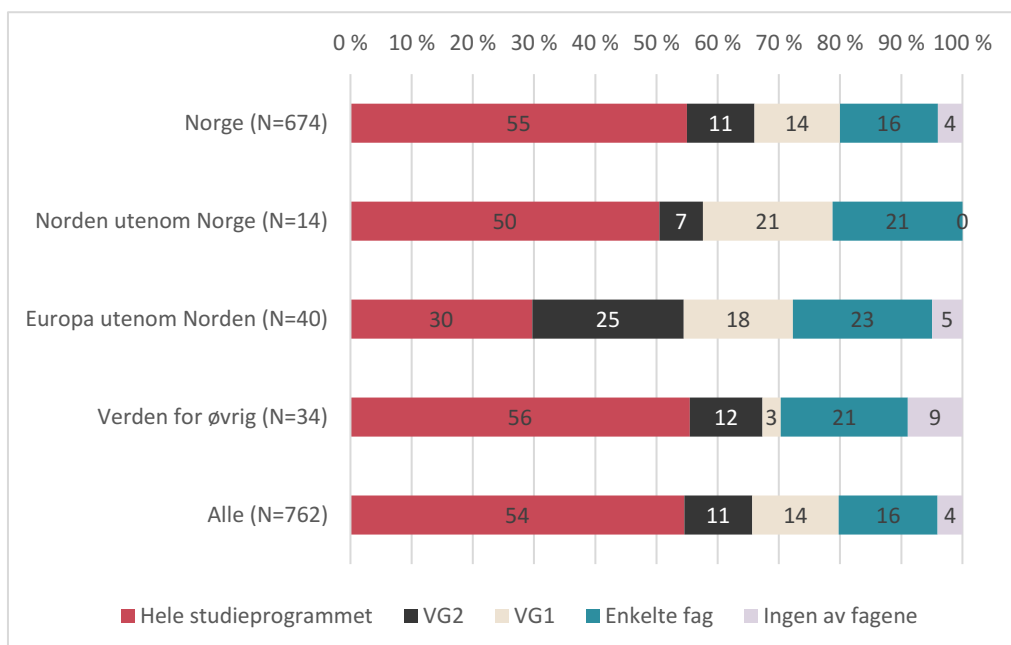
	Hele utdanningsprogrammet	VG2	VG1	Enkelte fag	Ingen av fagene	N
Østfold	64	0	9	27	0	11
Akershus	54	24	17	4	0	46
Aust-Agder	60	13	13	13	0	15
Buskerud	67	11	11	11	0	9
Finnmark	64	14	9	14	0	22
Hedmark	57	18	14	12	0	51
Hordaland	54	5	8	22	11	87
Møre og Romsdal	50	50	0	0	0	4
Nordland	46	12	15	22	4	209
Oppland	62	7	10	17	3	58
Rogaland	65	8	7	13	6	107
Sogn og Fjordane	65	10	15	10	0	20
Telemark	54	0	38	0	8	13
Trøndelag	49	19	9	15	8	53
Troms	41	13	29	16	2	63
Vest-Agder	71	6	18	6	0	17
Vestfold	47	7	27	20	0	15
Hele landet	54	12	14	16	4	800

I figur 4.18 ser vi på ulike aldersgrupper, og vi ser at de eldste (78 prosent) har en signifikant høyere andel enn de andre aldersgruppene som svarer at de fikk hele utdanningsprogrammet godkjent. For de andre aldersgruppene er andelen tilnærmet like. At de med lengst yrkes- og livserfaring får godkjent mer av utdanningsprogrammet, er som forventet, og selv om andelen for de andre aldersgruppene i streng forstand er tilnærmet like, ser vi tendenser til en gradvis økning for hver aldersgruppe (selv om forskjellene ikke er statistisk signifikante).



**Figur 4.18 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter aldersgruppe**

I figur 4.19 sammenlikner vi svarene på spørsmålet om hvor mye av utdanningsprogrammet som ble godkjent etter fødeland. Europa (30 prosent) skiller seg ut ved at de har en lavere andel enn de andre gruppene som svarer at de fikk godkjent hele utdanningsprogrammet. Norden er en svært liten gruppe, men ingen av disse svarer at de ikke fikk godkjent noen av fagene. De skiller seg i så måte signifikant fra de andre gruppene.



**Figur 4.19 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter fødeland.**

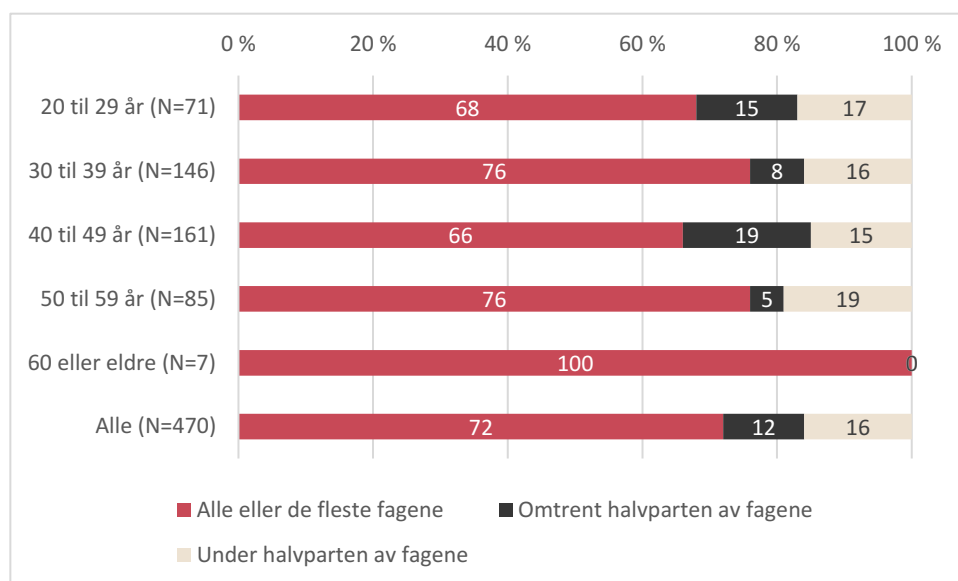
De søkerne som hadde søkt opptak til eller fritak for enkeltfag, fikk et eget spørsmål om hvor mye de fikk godkjent. Tabell 4.24 viser at de fleste (71 prosent) svarer at de fikk godkjenning eller fritak for alle eller de fleste fagene, mens 13 prosent fikk godkjent omtrent halvparten, og 14 prosent fikk godkjent under halvparten. Enkelte fylker skiller seg noe ut fra resten av landet. Søkere fra Sogn og Fjordane (88 prosent), Hedmark (85 prosent) og Hordaland (83 prosent) har en signifikant høyere andel enn resten av landet som svarer at de fikk godkjent eller fikk fritak for alle eller de fleste av fagene, mens Nordland (58 prosent) og Oppland (53 prosent) har en lavere andel som oppgir dette. Ser vi på respondentene fra Møre og Romsdal og Vest-Agder, ser vi at ingen svarer at de fikk under halvparten av fagene godkjent. Vestfold (5 prosent) har også en noe lavere andel som svarer at de fikk under halvparten av fagene godkjent.

**Tabell 4.24 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter fylke. Fylker som skiller signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker er markert med blått.**

	Alle eller de fleste fagene	Omtrent halvparten av fagene	Under halvparten av fagene	N
Østfold	86	0	14	7
Akershus	83	3	14	29
Aust-Agder	43	29	29	7
Buskerud	75	0	25	12
Finnmark	57	29	14	14
Hedmark	85	0	15	20
Hordaland	83	5	13	63
Møre og Romsdal	83	17	0	6
Nordland	58	20	22	93
Oppland	53	18	29	34
Rogaland	66	10	24	79
Sogn og Fjordane	88	12	0	17
Telemark	83	8	8	12
Trøndelag	77	14	9	35
Troms	72	17	11	36
Vest-Agder	82	18	0	17
Vestfold	74	21	5	19
Hele landet	71	13	16	500

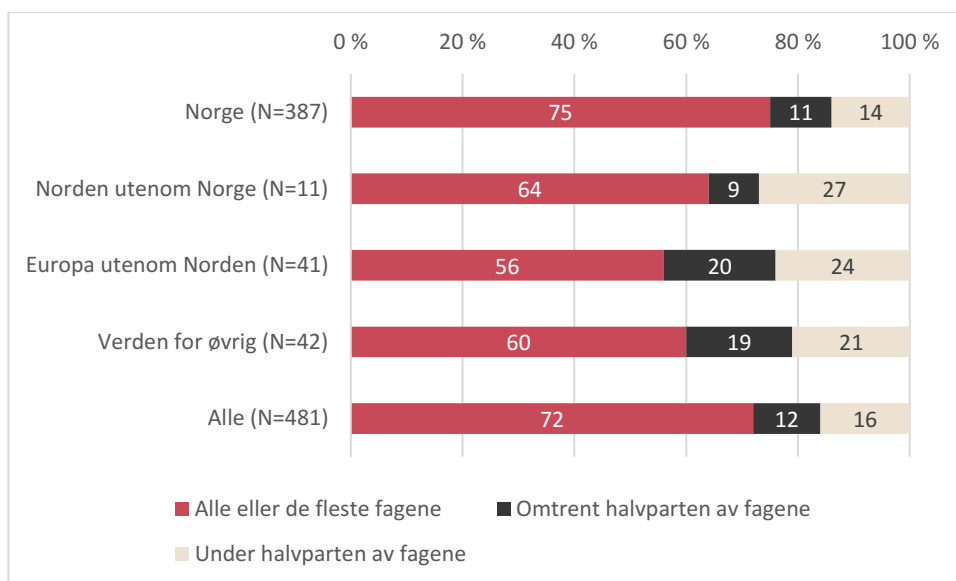
Figur 4.20 viser at det igjen er de eldste som skiller seg ut fra resten av utvalget. Alle i aldersgruppen 60 eller eldre svarer at de fikk godkjenning eller fritak for alle fagene. Vi tenker igjen at det er en naturlig sammenheng her mellom antall år med yrkes- og livserfaring og kvalifikasjoner som gjør at man får godkjent det man har

søkt på. Ellers finner vi ingen signifikante forskjeller mellom de ulike aldersgruppene.



**Figur 4.20 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter aldersgruppe.**

Når det gjelder sammenlikninger mellom ulike grupper av fødeland, skiller de som er født i Europa (56 prosent) eller i Verden for øvrig (60 prosent) seg ut sammenliknet med de som er født i Norge (75 prosent) ved at de førstnevnte har en lavere andel som svarer at de fikk godkjenning eller fritak for alle fagene (figur 4.21). Vi antar at en god del av dem som er født utenfor Norge, har hele eller deler av skolegangen sin fra utlandet. Noen har relativt kort botid i Norge. Da er det ikke overraskende at disse gruppene har en lavere andel enn de etnisk norske som svarer at de fikk godkjent alle eller de fleste fagene.



**Figur 4.21 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter fødeland.**

Alle fikk spørsmål om hvor stor andel av utdanningsløpet de fikk fritak fra som et resultat av realkompetansevurderingen. I tabell 4.25 har vi gruppert svarene, og vi ser at 14 prosent svarer at de fikk fritak fra hele utdanningsløpet, mens 15 prosent svarer at de ikke fikk fritak fra noe. Ser vi på den kumulative andelen, ser vi at 41 prosent svarer at de har fått fritak fra over halvparten av utdanningsløpet, mens 59 prosent svarer at de har fått fritak fra halvparten eller under halvparten av utdanningsløpet.

**Tabell 4.25 «Omtrent hvor stor andel av utdanningsløpet fikk du fritak fra som et resultat av realkompetansevurderingen? Oppgi ca. andel (%) av hele utdanningsprogrammet.» Gruppert. Andel innenfor hver svargruppe.**

	Antall	Andel (%)	Kumulativ andel (%)
Ingenting	102	15	15
1–20 prosent	110	16	30
21–30 prosent	54	8	38
31–40 prosent	50	7	45
41–50 prosent	95	14	59
51–60 prosent	34	5	64
61–70 prosent	54	8	72
71–80 prosent	62	9	81
81–99 prosent	39	6	86
100 prosent	97	14	100
Totalt	697	100	

På spørsmål om hvorvidt resultatet av realkompetansevurderingen ble dokumentert, ser vi at de aller fleste svarer at de har fått en eller annen form for skriftlig

dokumentasjon (tabell 4.26). Tabellen viser at bare til sammen 9 prosent svarer at de ikke fikk noen skriftlig dokumentasjon, mens 56 prosent har fått kompetansebevis, 24 prosent har fått karakterutskrift og 26 prosent har fått annen skriftlig dokumentasjon. Hordaland skiller seg noe fra de andre fylkene ved å ha en høyere andel som svarer at de ikke fikk noen form for skriftlig dokumentasjon. I motsatt ende av skalaen finner vi Østfold (0 prosent), Telemark (0 prosent) og Vestfold (0 prosent), hvor ingen oppgir at de ikke har mottatt noen form for skriftlig dokumentasjon. Også Nordland (3 prosent) skiller seg signifikant fra gjennomsnittet her.

Aust-Agder (82 prosent), Troms (71 prosent) og Vest-Agder (70 prosent) skiller seg ut ved å ha en noe høyere andel som svarer at de har fått kompetansebevis, mens Buskerud (28 prosent) og Oppland (40 prosent) har en noe lavere andel som oppgir dette.

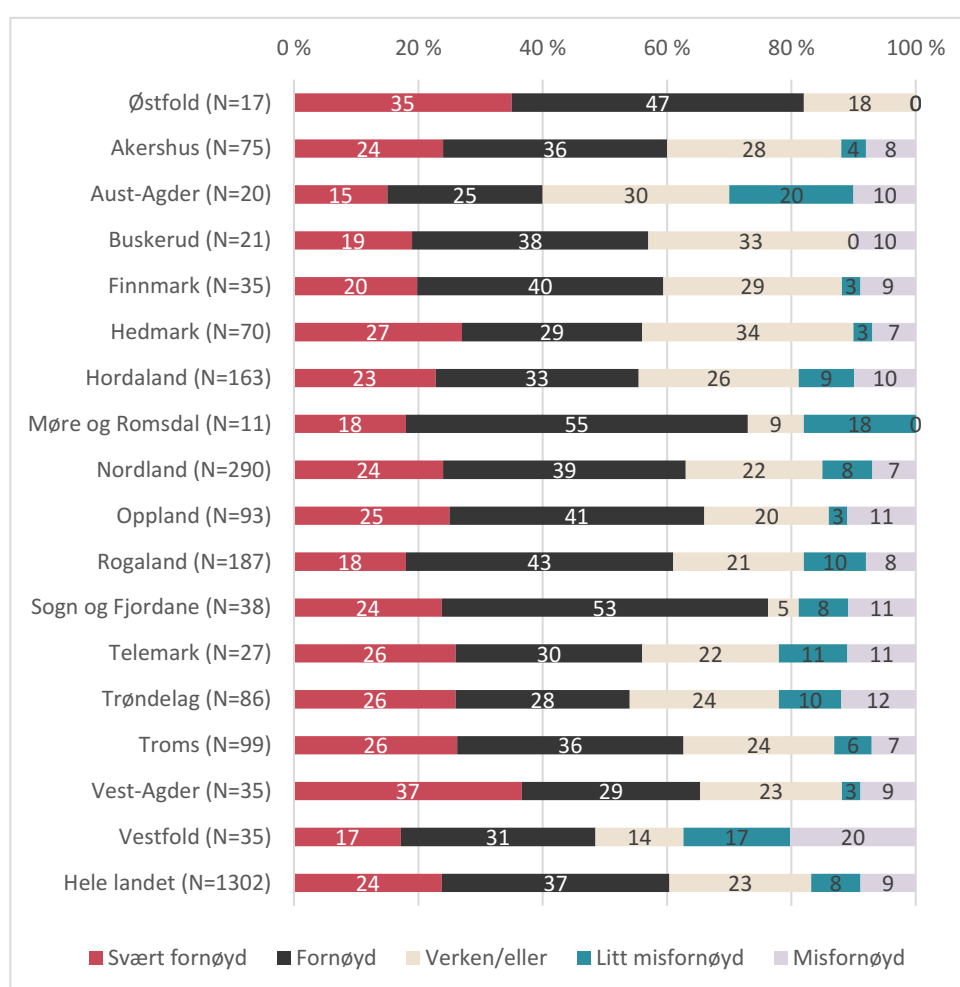
Når det gjelder karakterutskrift, er det Finnmark (10 prosent) som skiller seg ut ved å ha en litt lavere andel som svarer at de har fått dette, og når vi ser på annen skriftlig dokumentasjon har Buskerud (44 prosent) en høyere andel som svarer at de har mottatt dette.

**Tabell 4.26 «Hvordan har resultatet av realkompetansevurderingen blitt dokumentert? Flere kryss er mulig.», etter fylke.**

	Kompetansebevis	Karakterutskrift	Annen skriftlig dokumentasjon	Ingen skriftlig dokumentasjon	N
Østfold	67	28	28	0	18
Akershus	61	22	27	13	83
Aust-Agder	82	27	18	5	22
Buskerud	28	20	44	8	25
Finnmark	67	10	28	10	39
Hedmark	46	28	29	15	79
Hordaland	43	30	23	18	202
Møre og Romsdal	54	38	38	8	13
Nordland	60	26	31	3	344
Oppland	40	24	21	11	127
Rogaland	61	20	21	11	210
Sogn og Fjordane	57	19	31	10	42
Telemark	54	29	32	0	28
Trøndelag	62	22	25	9	95
Troms	71	24	25	5	109
Vest-Agder	70	19	24	5	37
Vestfold	62	30	19	0	37
Hele landet	56	24	26	9	1510



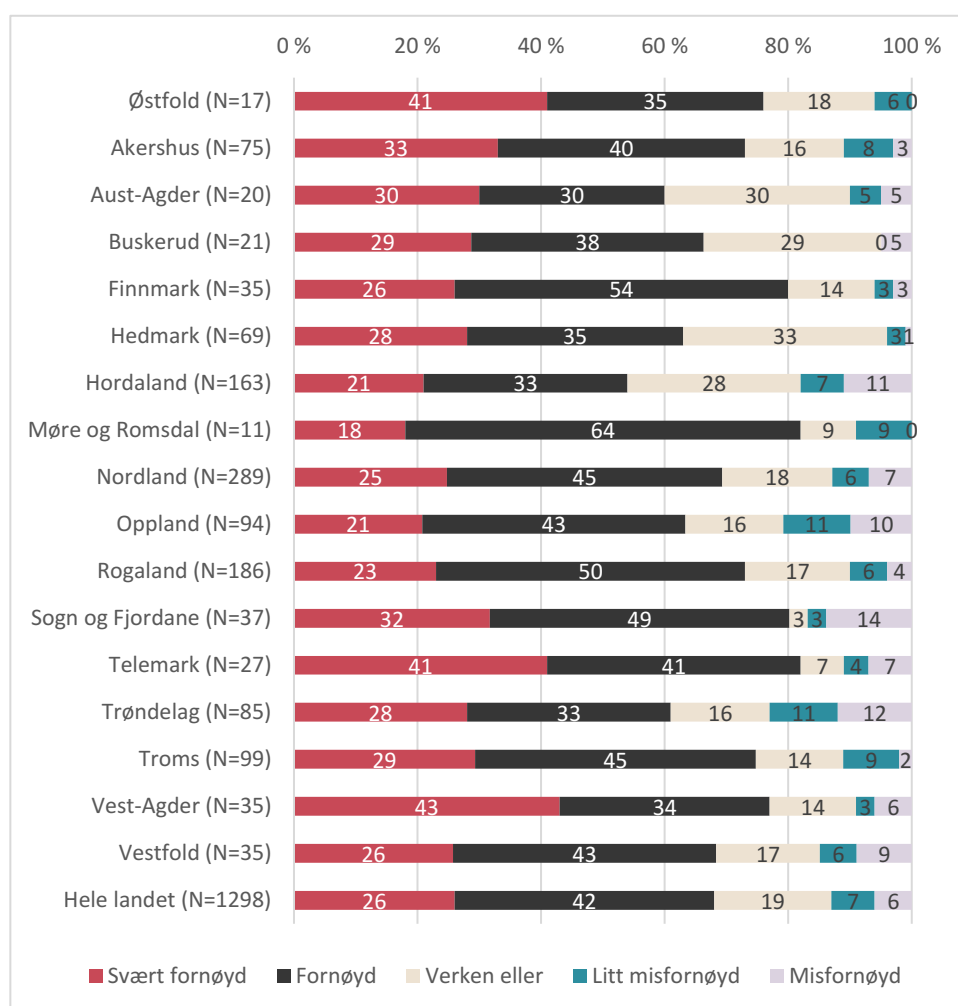
Til slutt fikk alle spørsmål om hvor tilfredse de var med oppfølgingen de fikk i de ulike fasene av realkompetansevurderingsprosessen, uavhengig av resultat. Den første fasen gjaldt veiledning og avklaring, og figur 4.22 viser hvordan respondentene svarer etter fylke. Generelt, for hele landet, ser vi at 61 prosent svarer at de er svært fornøyd eller fornøyd med fase 1, mens 23 prosent svarer verken/eller, og 17 svarer at de er litt misfornøyd eller misfornøyd. Det er altså litt uenighet når det gjelder tilfredshet med oppfølgingen i den første fasen. Østfold (82 prosent) og Sogn og Fjordane (77 prosent) skiller seg ut fra resten av landet ved å ha en signifikant høyere andel som svarer at de er svært fornøyd eller fornøyd. Vestfold (37 prosent) og Aust-Agder (30 prosent) har på den annen side noe høyere andel enn resten av landet som oppgir at de er litt misfornøyd eller misfornøyd.



**Figur 4.22 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 1: Veiledningen og avklaring», andeler etter fylke.**

Tilleggsanalyser etter år for realkompetansevurdering og utdanningsprogram viser ingen signifikante forskjeller i tilfredshet med oppfølgingen i den første fasen.

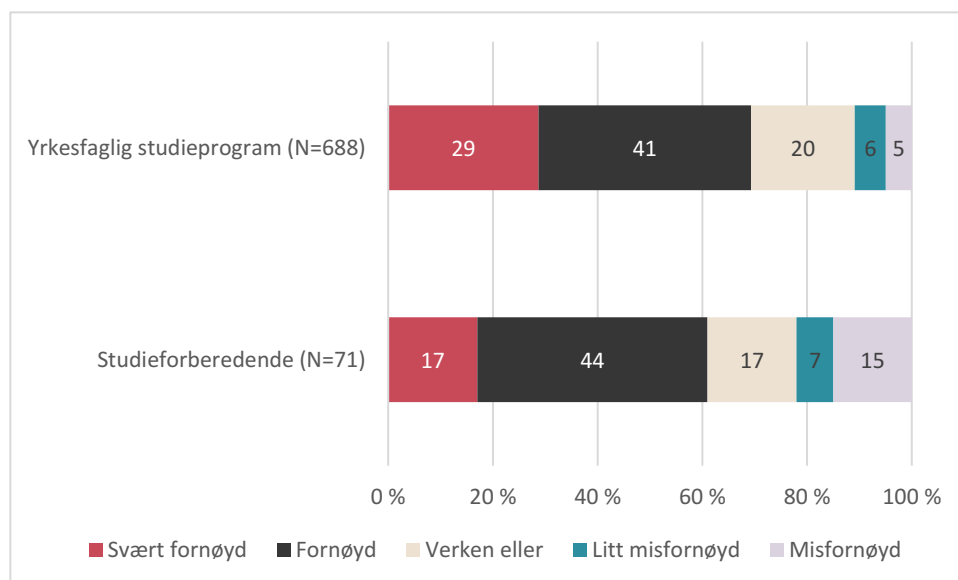
Fase 2 er kartleggingsfasen, og figur 4.23 viser de realkompetansevurdertes synspunkter på oppfølgingen i denne fasen, etter fylke. Ser vi først på hele landet samlet, ser vi at 68 prosent svarer at de er svært fornøyd eller fornøyd med denne fasen. Det er en noe høyere andel enn når det gjaldt veiledning og avklaringsfasen (61 prosent). Det er også noen færre som svarer at de er litt misfornøyd eller misfornøyd når det gjelder kartlegging av kompetanse (13 prosent) sammenliknet med andelen som svarer tilsvarende når det gjelder veiledning og avklaring (17 prosent).



**Figur 4.23 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 2: Kartlegging av din kompetanse», andeler etter fylke.**

Når det gjelder den andre fasen, kartleggingsfasen, finner vi også enkelte forskjeller i svarmønstrene mellom de to hovedgruppene av utdanningsprogrammer (figur 4.24). Det er noe større uenighet om hvorvidt oppfølgingen i denne fasen har vært bra eller ikke blant dem som har blitt vurdert for et helt studieforberedende utdanningsprogram enn blant dem som har blitt vurdert for et helt yrkesfaglig utdanningsprogram. Blant de som ble vurdert for yrkesfaglig utdanningsprogram,

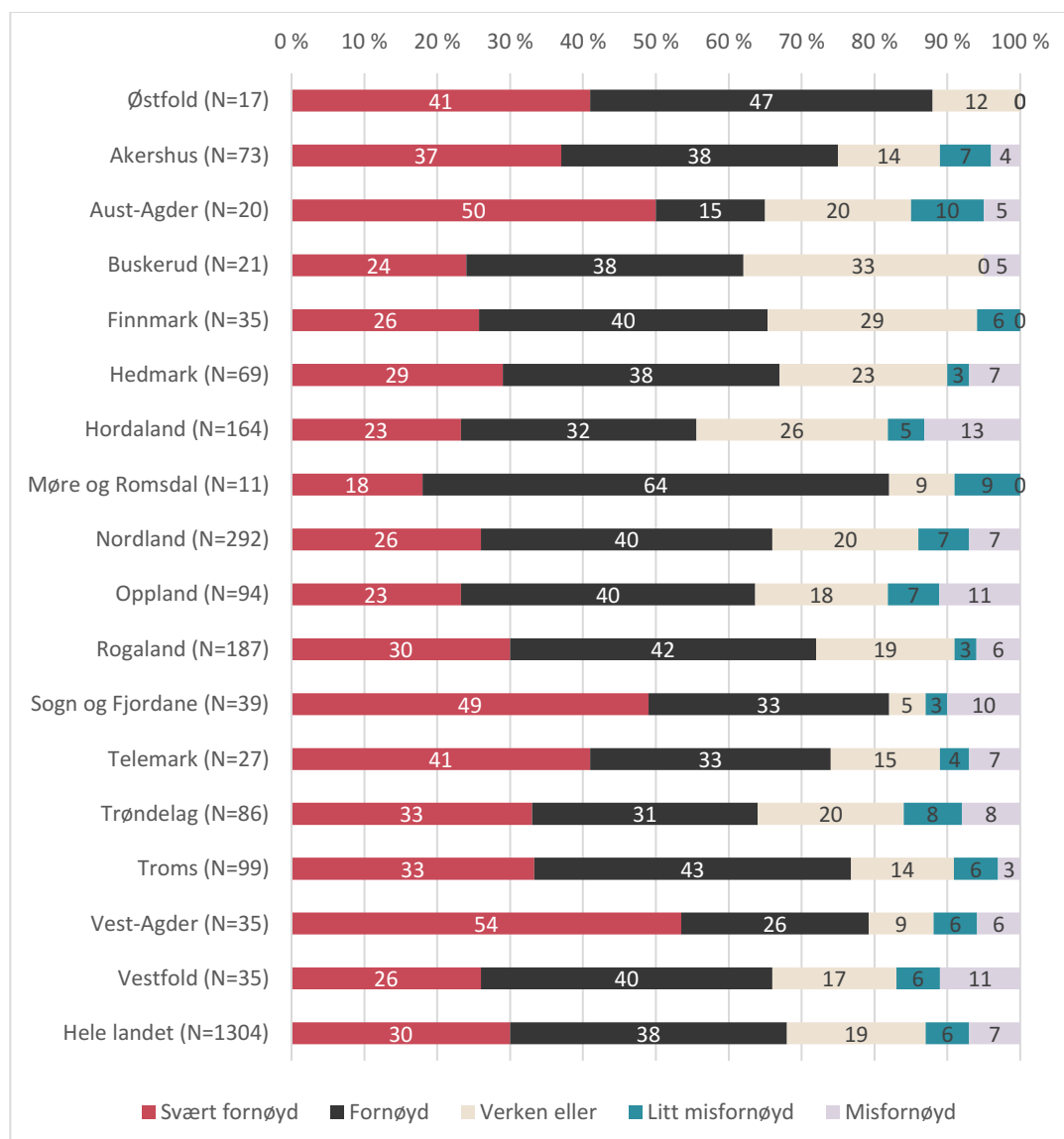
svarer 13 prosent at de er litt misfornøyde eller misfornøyde med oppfølgingen de fikk. Tilsvarende andel for de som ble vurdert for studieforberevende, er 22 prosent.



**Figur 4.24 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 2: Kartlegging av din kompetanse», andeler etter utdanningsprogram.**

Tilleggsanalyser etter år for realkompetansevurdering viser ingen signifikante forskjeller i tilfredshet med oppfølgingen i den andre fasen.

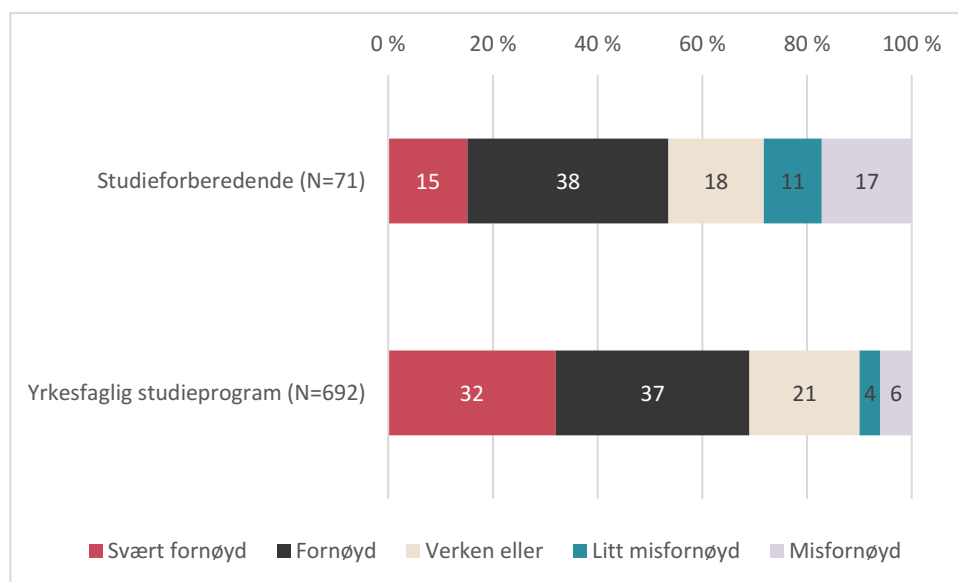
Den tredje fasen er vurderings- og verdsettingsfasen (figur 4.25). Ser vi hele landet under ett, ser vi at også her er 68 prosent svært fornøyd eller fornøyd med oppfølgingen de fikk. 19 prosent svarer at de verken er fornøyd eller misfornøyd med den tredje fasen, mens 13 prosent svarer at de er litt misfornøyd eller misfornøyd. Fordelingen er helt lik fordelingen for kartleggingsfasen når vi ser hele landet under ett. Sammenlikner vi etter fylke, ser vi at Østfold (88 prosent), Sogn og Fjordane (82 prosent), Vest-Agder (80 prosent) og Troms (76 prosent) har noe høyere andeler som svarer at de er svært fornøyd eller fornøyd med oppfølgingen de fikk i forbindelse med vurderingen og verdsettingen av sin kompetanse. Blant respondentene fra Østfold er det heller ingen som svarer at de litt misfornøyd eller misfornøyd. Buskerud (5 prosent), Finnmark (6 prosent) og Rogaland (9 prosent) har også noe lavere andel enn resten av landet som svarer at de er litt misfornøyd eller misfornøyd.



**Figur 4.25 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 3: Vurderingen og verdsettingen av din kompetanse», andeler etter fylke.**

Når det gjelder oppfølgingen i vurderings- og verdsettingsfasen, finner vi også her noen forskjeller i svarmønstrene mellom de to hovedgruppene av utdanningsprogrammer (figur 4.26). Igjen er det litt større uenighet om hvorvidt oppfølgingen i denne fasen har vært bra eller ikke blant dem som har blitt vurdert for et helt studieforberedende utdanningsprogram enn for dem som har blitt vurdert for et helt yrkesfaglig utdanningsprogram. Av dem som er vurdert for yrkesfaglig utdanningsprogram, svarer 69 prosent at de er svært fornøyd eller fornøyd. Tilsvarende andel for de som er vurdert for studieforberedende utdanningsprogram, er 53 prosent. De som er vurdert for studieforberedende utdanningsprogram (28

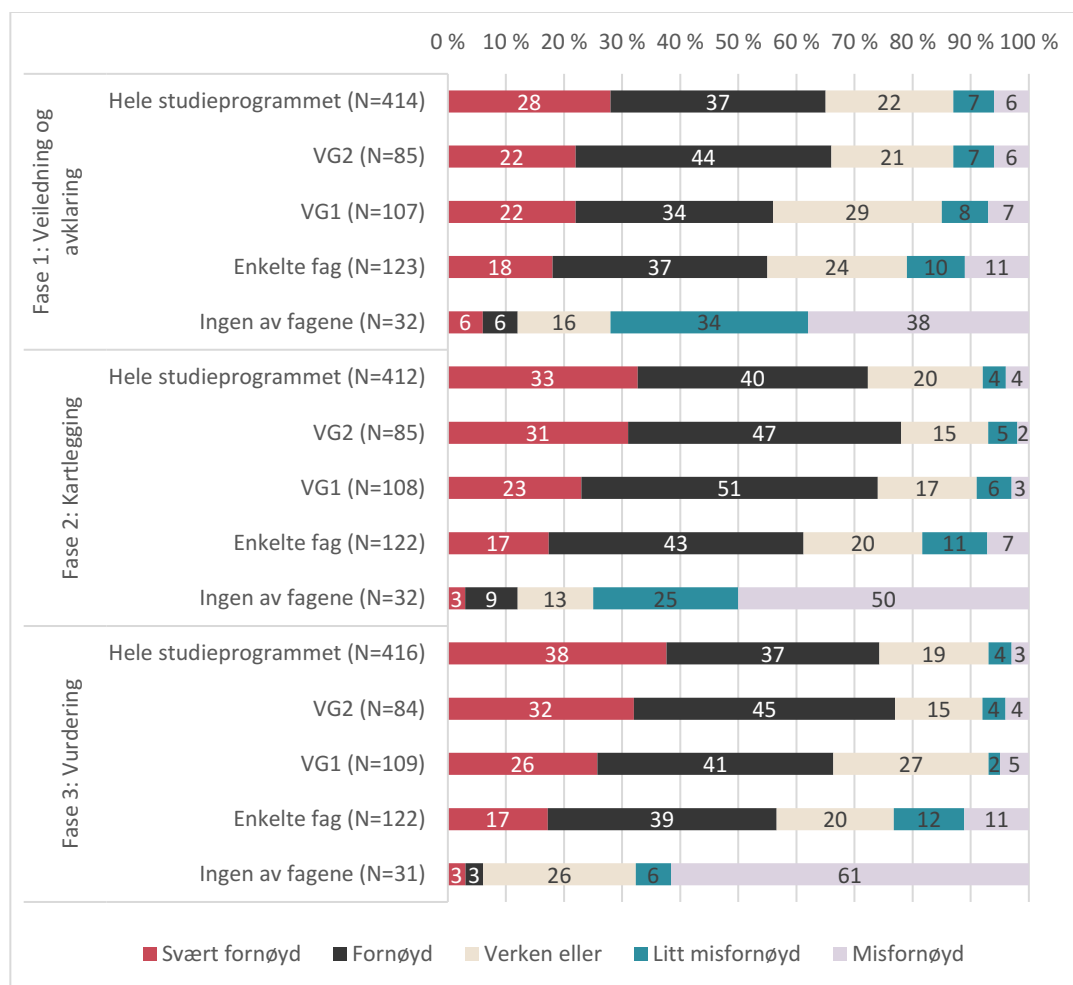
prosent), har også en noe høyere andel enn de som er vurdert for yrkesfaglig utdanningsprogram (10 prosent), som svarer at de er litt misfornøyd eller misfornøyd med oppfølgingen i vurderings- og verdsettingsfasen av realkompetansevurderingen.



**Figur 4.26 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 3: Vurderingen og verdsettingen av din kompetanse», andeler etter utdanningsprogram.**

Tilleggsanalyser etter år for realkompetansevurdering viser heller ingen signifikante forskjeller i tilfredshet når det gjelder oppfølgingen i den tredje fasen.

Helt til slutt undersøker vi om det har noe å si hvorvidt man har fått godkjenning eller fritak når det gjelder hvor tilfreds man er med oppfølgingen i de tre fasene. Figur 4.27 viser at for alle tre fasene stiger tilfredsheten med hvor mye av utdanningsprogrammet søkerne fikk godkjent. Særlig de som svarer at de ikke fikk godkjent noen av fagene, gir ikke overraskende uttrykk for at de er misfornøyd med oppfølgingen de fikk i alle fasene av realkompetansevurderingen.



**Figur 4.27** «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Alle tre faser, etter hvor mye av det hele utdanningsprogrammet de søkte på som ble godkjent eller som de fikk fritak for

## 4.4 Oppsummering fra casestudiene

Som en selvstendig del av forskningsprosjektet har vi gjennomført tre casestudier om realkompetansevurdering (RKV) innenfor grunnopplæringen. Casestudiene hadde et særskilt fokus på å undersøke både bruk, utbytte av og hindringer for RKV gjennom rike, nyanserte og flerstemmige beskrivelser av ulike aktørers erfaringer med, opplevelser av og refleksjoner rundt både prosessuelle, metodiske og kvalitative aspekter ved RKV.

Datainnsamlingen var gjennomført i tre ulike fylkeskommuner i Norge, hvor vi har foretatt både individuelle og fokusgruppeintervjuer med relevante aktører enten ansikt-til-ansikt eller gjennom telefon og Skype. Dette inkluderte representanter for både forvaltningsinstansen, den administrative instansen, den vurderende instansen, rådgivningsinstansen og kandidater som har blitt realkompetansevurdert. En av casene hadde et særskilt fokus på RKV innenfor både grunnskolen og

videregående opplæring rettet mot kandidater med innvandrerbakgrunn. De resterende to casene undersøkte særskilt RKV foretatt på videregående opplæringsnivå.

Våre analyser viser at selv om det er forskjeller mellom de tre fylkeskommunenes vektlegging av og tilnærming til de ulike elementene som inngår i RKV, grunnet blant annet geografiske og organisatoriske særegenheter, er det likevel overordnede strukturelle likheter i hvordan RKV foretas på tvers av våre caser. Dette inkluderer blant annet et felles fokus på kvalitetssikring, en felles opplevelse av at kjennskapen til RKV utgjør en flaskehals samt felles behov for mer systematisk og bedre informasjonsarbeid rundt RKV, så vel som bedre statistiske systemer som en forutsetning for videreutvikling av ordningen.

For nærmere beskrivelser av casestudiene og våre funn, se NIFU-rapport 2018:11.

## 4.5 Diskusjoner: suksesser og utfordringer

Gjennom de ulike datakildene i forskningsprosjektet, særlig casestudiene, men også surveyen rettet mot kandidater, tegnes et rikt og nyansert bilde av både bruken, utbyttet av og hindringene for RKV innen grunnopplæringen. Mens casene på et overordnet nivå viser at flere kriterier for RKV-prosesser kjennetegnet av både forsvarlig validitet og reliabilitet allerede er på plass i de tre fylkeskommunene vi har snakket med, er det flere momenter og faktorer som nyanserer dette bildet. Til tross for metodiske utfordringer i den gjennomførte surveyen og dermed forbehold om å generalisere derfra, understøtter resultater fra denne enkelte hovedmønstre i vårt øvrige datamateriale. I forlengelsen av dette og i tråd med tidligere forskning, bekrefter datagrunnlaget samlet sett at det er flere vedvarende mangler ved og utfordringer for RKV innen grunnopplæringen. I det følgende vil vi drøfte både suksessene og utfordringene som vi har identifisert.

Når det gjelder RKV på grunnskolenivå, peker både tilgjengelig statistikk og våre casedata mot flere forhold. For det første er det statistiske grunnlaget antakeligvis mangelfullt og dermed lite pålitelig. Hvorvidt dette skyldes manglende rapportering eller utdaterte og lite kompatible rapporteringssystemer som brukes på tvers av policynivåer, er imidlertid uvisst. Vår case rettet særskilt mot søkere med innvandrerbakgrunn som målgruppe for RKV tyder på at det sistnevnte muligens er tilfellet her. For det andre, basert på uttalelsene om RKV på grunnskolenivået i vårt casedatamateriale, kan norskspråklige utfordringer og lav kompetanse innen grunnleggende ferdigheter hos den potensielle søkermassen være en medvirkende årsak til at vurderinger på dette nivået forekommer nokså sjelden. Igjen, hvorvidt dette er noe som også gjelder andre kommuner, er uvisst. Selv om statistikken om RKV på grunnskolenivå som vi har presentert i dette kapitlet, viser

betydelig fylkesvis variasjon må man av ovenfor nevnte grunner være svært forsiktig med å tolke disse dataene og trekke konklusjoner derfra. I lys av dette og som vi påpeker i litteraturgjennomgangen vår, er det et stort behov for bedre empirisk kunnskap om RKV på dette opplæringsnivået. Problematikken rundt hensiktsmessig metodikk, koblinger mellom ressursbruk og lønnsomhet, samt økonomisk ansvarsdeling mellom kommuner og fylkeskommuner, nevnt som utfordringer i vårt casemateriale, peker seg ut som mulige temaer å utforske videre.

Når det gjelder RKV på videregående opplæringsnivå, viser våre datakilder at også her er rapporteringsproblematikken en felles flaskehals i videreutviklingen av systemet. Når det gjelder tilgjengelig statistikk rapportert gjennom fellessystemer slik som VIGO, er kvaliteten og dermed påliteligheten svært usikker. Også casestudiene våre støtter denne konklusjonen. Det ble av våre caseinformanter meldt om både utdaterte og lite kompatible rapporteringssystemer med ringvirkninger både i forhold til økt tidsbruk og videreutvikling av kvalitetssikringssystemet.

Datamaterialet fra casestudiene våre viser at det både er likheter og forskjeller i fylkeskommunenes selvforståelse som tilbydere av RKV. Dette kan først og fremst sees i sammenheng med hvordan caseinformantene vektlegger de ulike prosessuelle, metodiske og kvalitative elementene som inngår i RKV. Noen av de overordnede tendensene bekreftes også gjennom surveyresultater.

På et overordnet nivå ser vi tydelige strukturelle likheter i måten RKV organiseres og gjennomføres på. Kjedetiltaket «veiledning – kartlegging – vurdering» står sentralt på tvers av casene. Nyanser i fordelingen av spesifikke oppgaver blant faginstanser forekommer først og fremst grunnet lokale preferanser, geografiske særegenheter og den fylkeskommunale infrastrukturen som gir seg utslag i blant annet organiseringen av voksenopplæringen. Rollen rådgivningsinstanser, slik som NAV, potensielt spiller i å henvise aktuelle søkere til riktig instans i kjedetiltaket kan ut fra våre casedata variere fra aktiv til passiv. Hvorvidt kjennskapet til RKV er strukturelt forankret hos rådgivningsinstanser, særlig NAV, er usikkert, men våre caseanalyser peker mot at forankringen er svak og at potensielle søkere dermed først og fremst er prisgitt tilfeldigheter i hvorvidt de får både informasjon om RKV og videre henvisning i systemet. Dette stemmer overens med svarmønstre i kandidatsurveyen, hvor NAV sitt bidrag som både informasjonskilde om RKV, henvisningsinstans og karriereveiledningsinstans er gjennomgående vurdert som lavt eller svært lavt.

Når det gjelder utbyttet av RKV, har vårt casedatamateriale belyst dette på flere nivåer: 1) som det konkrete utbyttet i godskrivning av enkelte fag på ulike nivåer innen videregående opplæring og 2) som det reelle utbyttet og nytteverdien av RKV i opptak til studier på tertiært nivå og i arbeidslivet. Når det gjelder det førstnevnte, meldte faginstanser på tvers av de tre casene at RKV gjennomføres først



og fremst opp mot VG1- og VG2-nivå. Underbruk av vurderinger på VG3-nivå var gjerne sett på i sammenheng med innføringen av de nasjonale retningslinjene for RKV innen grunnopplæringen, som ifølge våre informanter har formalisert og tydeliggjort krav som skal stilles til prosessen. Også kandidatsurveyen viser at årene 2013 og 2014 markerer et fall i kandidatenes svar på andel godkjenninger av hele utdanningsprogrammet og noe stigning i andel godkjente vurderinger på VG1- og VG2-nivå. Disse tallene må likevel tolkes med forsiktighet, gitt at formuleringen av spørsmålet er noe upresis, siden det ikke er mulig å få godkjent hele utdanningsprogram i betydningen godkjent fag- eller svennebrev.

Når det gjelder utbyttet av RKV for videre karriereløp, tyder våre casestudier på at vurderinger opp mot felles fag/studieforberedende fag representerer en særskilt utfordring, og at det råder usikkerhet blant både fagpersoner og søkere rundt anseelsen og verdien som den ikke-karakter-baserte vurderingen gir ved opptak. Bedre synergier i overgangen fra sekundært til tertiært utdanningsnivå var etterspurt av flere faginstanser på tvers av våre caser. Gitt at problematikken tas opp allerede i studier gjennomført tidlig på 2000-tallet (Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004b), tyder dette på at denne prosessen ikke er kommet særlig langt. Likeså var det reelle utbyttet av RKV i arbeidslivet satt spørsmålsteget ved grunnet den generelt svake kjennskapen til RKV blant arbeidsgivere.

I den forbindelse er det interessant å merke seg at også kandidatsurveyen viser at kandidatenes kompetanse i mye større grad er blitt vurdert opp mot yrkesfaglige enn studieforberedende programmer, og at tilfredsheten med oppfølgingen i både kartleggings- og vurderingsfasen gjennomgående er større innen yrkesfag enn studieforberedende fag. Gitt at 4 av 5 som er blitt vurdert innen studieforberedende utdanningsprogrammer, oppgir å ha planer om videre studier på tertiært nivå, bør tilrettelegging av gode overganger for disse studentene vektlegges. Når det gjelder generell tilfredshet uavhengig av studieretning, var denne gjennomgående høy i alle fasene av RKV, og understøttet dermed refleksjoner rundt dette blant kandidater intervjuet som en del av våre casestudier. Selv om deler av søkermassen med innvandrerbakgrunn muligens foretrekker å delta i hele opplæringsløpet grunnet språklige gevinster som forbindes med dette, viser vårt datamateriale også at avkortning av studieløpet kan virke motiverende og at verdien av RKV kan oppleves positivt, særlig blant utsatte grupper uansett etnisitet. Dette er også i tråd med funn fra tidligere studier (Alfsen, Hanssen, & Ramstad, 2010).

I forbindelse med dokumentasjonsproblematikken peker vårt casedatamateriale mot at innføringen av de nasjonale retningslinjene for RKV har satt kvalitetsarbeidet mer på dagsorden og samtidig bekreftet at man i arbeidet med RKV har vært på riktig spor. Dette er sånn sett i tråd med tidligere studier (f.eks. Dæhlen et al., 2013). Likevel viser våre data også at retningslinjene i noen fylkeskommuner

knyttet til økt saksbehandlingstid grunnet tydeligere krav som stilles til prosessen. Av spesifikke utfordringer som videre ble nevnt, var heterogeniteten i dokumentasjonen fra arbeidslivet som igjen ga utslag på både vurderingspraksisen og tidsbruken i veilednings- og vurderingsprosessen. Dokumentasjon var ellers et viktig tema i forbindelse med søkere med innvandrerbakgrunn. Det ble meldt ifra om svært varierende kvalitet i dokumentasjonen disse søkerne fremlegger, samt utfordringer dette medfører i vurderinger av hvorvidt dokumentert utenlandsk kompetanse kan anses som likeverdig med norske fagkrav. Hovedutfordringen for fagpersoner på tvers av caser var likevel ufullstendig eller manglende dokumentasjon hos disse søkerne.

Når det gjelder kvalitetssikring av de prosessuelle aspektene i RKV, fant vi en klar felles vektlegging av fagpersoners kompetanse, kompetanseheving og samarbeid på tvers av enkelte aktørledd, særlig mellom faginstanser som inngår i vurderings- og veiledningsprosessen rundt RKV. Inngående kjennskap til systemet for voksenopplæring, oppdatert fag- og yrkeskompetanse og dermed også lang erfaringsbasert innsikt i vurderingspraksiser, samt personlige egenskaper, slik som engasjement for mennesker, var på tvers av caser nevnt som kjernekompetanser, som kunne bidra til å sikre likeverdige vurderingsprosesser. Samarbeid både innad og utad var likeså fremhevet. Det ble meldt blant annet om tverrfaglige nettverk for fagpersoner, fagseminarer og deltakelse i kurs i regi av eksterne aktører. Gitt det lave antallet informanter, særlig i case 2, må man imidlertid se på disse funnene med forsiktighet, særlig med tanke på at etterlevelsen av kompetansehevede tiltak og forankringen av disse i praksis kan være mer varierende. Likevel kan den generelt høye tilfredsheten blant kandidater rundt veilednings- og vurderingsprosessen tolkes som en mulig refleksjon og forlengelse av det sterke fokuset på kvalitetssikring av kompetanse hos faginstanser og det høye servicenivået som de dermed kan yte. At kandidater i surveyen vår uansett landbakgrunn melder om stor eller svært stor tilfredshet omkring informasjon de har mottatt om dokumentasjonskrav i RKV, underbygger dette videre. Utdypelser fra caseinformanter peker også i samme retning.

I lys av både tidligere studier (Engesbak, Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2005; Haugerud, Røstad, & Stubbe, 2004a; OECD, 2008; Vox, 2012) og datamaterialet i vår studie utgjør kjennskap til og informasjon om ordningen en felles flaskehals. Våre analyser tyder på at kjennskapet til RKV blant både potensielle søkere, men også rådgivningsinstanser og arbeidsgivere, trolig er nokså begrenset. Mangelen på kjennskap til ordningen kan i seg selv potensielt gi alvorlige utslag og ringvirkninger på både bruk av RKV og, slik som allerede kommentert ovenfor, det reelle utbyttet av RKV. Våre data viser at det trolig er stor variasjon i systematikken rundt informasjonsspredning i RKV og graden av samhandling mellom aktørledd som både direkte og indirekte inngår i denne prosessen, slik som NAV. Et ønske

om mer systematisk kunnskap om kjennskapen til ordningen var blant konkrete forslag fra faginstanser i våre casestudier, samt økonomiske incentiver til fylkeskommuner for å virkeliggjøre muligheten for å skape mer blest rundt ordningen.

Selv om søkere med innvandrerbakgrunn har vært et særskilt fokus i kun én av casene, har våre data vist at innvandrere utgjør en sentral og økende målgruppe på tvers av casene. Dette har aktualisert debatten rundt flere aspekter ved RKV, inkludert dokumentasjonskrav, metodebruk, flerkulturell forståelse og kompetanse i veilednings- og vurderingsprosessen, inkludert kommunikasjon mot denne målgruppen og sikring av likeverdige tjenester i vurderingen av utenlandsk realkompetanse, men også informasjonsarbeidet.

I tillegg til dokumentasjonsutfordringene faginstanser opplever, slik som også kommentert ovenfor, og manglende tilpasning av skriftlig informasjon til disse brukernes potensielt større behov for flerspråklig og lettlest innhold, viser våre data et høyt refleksjonsnivå rundt vurdering av søkere med innvandrerbakgrunn. En felles utfordring fremhevet på tvers av casematerialet vårt var de nære båndene faginstanser så mellom norskspråklig kompetanse og yrkeskompetanse, og dermed også hensiktsmessig metodisk tilnærming i vurderingsarbeidet. Som i tidligere studier (Hagen & Svensen, 2002; Hagen, Svensen, & Folkenborg, 2002), var det også i vår studie meldt om en tydelig underbruk av yrkesprøving som metode i alle tre casene. Dette underbygges også av den lave prosentvise bruken kandidatene i vår kandidatsurvey har oppgitt om yrkesprøving som metode. I tillegg til de nære koblingene mellom språk- og yrkeskompetanse, ble bruk av denne metoden også sett på i sammenheng med begrensende økonomiske ressurser og begrenset samhandling, særlig mellom veilednings- og vurderingsinstanser og arbeidsgivere. Hvorvidt det likevel kan være økonomisk gunstig for fylkeskommunene å gjennomføre yrkesprøving, har vi ikke empirisk belegg for å uttale oss om, men dette er et åpent spørsmål og et område man kunne se nærmere på.

Dette viser at RKV blant søkere med innvandrerbakgrunn er en kompleks oppgave, hvor flere faktorer står i gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, og som dermed trenger økt oppmerksomhet parallelt og ikke hver for seg atskilt. Dette igjen illustrerer at det ikke finnes enkle løsninger på denne fronten, og at behovet for nytenkning er tydelig til stede, dersom RKV skal bidra til en effektiv og hensiktsmessig utnyttelse av den svært heterogene kompetansen som denne målgruppen trolig besitter og dermed også til deres effektive integrering i norsk samfunns- og arbeidsliv.

## 5 Fagskoler

### 5.1 Introduksjon

Det finnes ca. 110 fagskoler i Norge, med 750 utdanningstilbud og rundt 15 000 studenter per år (NOU 2014:14) *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Fagskolene blir sett på som viktige for utdanning av fremtidens fagfolk (Rørstad et al. 2017). De skal tilby «relevant utdanning for et arbeidsliv i endring» (Meld. St. 9, 2016-2017:7) *Fagfolk for fremtiden* og skal ha oppdatert og praksisnær fag- og yrkeskompetanse. Det foregår en større endring innen fagskolesystemet for tiden, og det har kommet forslag til tiltak som blant annet skal styrke fagskolens rolle og forbedre finansieringsstrukturen.

Fagskoleloven er under endring, men den eksisterende Lov om fagskoleutdanning §1 definerer fagskoleutdanning som "yrkesrettede utdanninger som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse, og som har et omfang tilsvarende minimum et halvt studieår og maksimum to studieår". Videre står det i Forskrift om Fagskole Utdanning (2017) §1-1: "Fagskoler kan gi fritak for emner på grunnlag av annen dokumentert relevant utdanning og kompetanse. Dokumentasjon av realkompetanse kan gi grunnlag for fritak. Fritak skal bygge på en faglig vurdering fra den enkelte fagskole. Fritak på bakgrunn av realkompetanse må baseres på en faglig vurdering av om søkerens bakgrunn, fra arbeidsliv, frivillig sektor, utdanning og/eller annet, dvs. formell, ikke-formell og uformell kompetanse, samlet kan gi grunnlag for fritak for del av fagskoleutdanning".

Fagskoleutdanning er en høyere yrkesfaglig utdanning med fra et halvt til to års varighet. Opptakskravet til fagskoleutdanningene varierer med fagskoletype; noen fagskoleutdanninger krever generell studiekompetanse, mens andre krever fagbrev innenfor fagområdet til utdanningen. Fagskoleutdanningene kan deles inn i fire overordnede fagområder: helsefag, maritime og tekniske fag, kreative fag og økonomiske fag. Disse fire kategoriene omfatter rundt 90 prosent av fagskolestudentene, og de øvrige fagene som ikke passer inn i disse kategoriene, plasseres i «Annet»-kategorien.

Det generelle opptakskravet ved helsefagskolene og de maritime og tekniske fagskolene er at studentene har fullført og bestått videregående opplæring med

fagbrev/svennebrev. Alternativt kan studentene bli tatt opp på bakgrunn av realkompetanse. For helsefagene er det ikke felles retningslinjer for realkompetanse, og kriteriene kan derfor variere fra skole til skole.

For de fleste av de økonomisk-administrative og de kreative fagskoleutdanningene er opptaksgrunnlaget fullført videregående opplæring uavhengig av studieretning. Det vil si at både yrkesfaglig og studiespesialiserende videregående utdanning er godkjent opptaksgrunnlag. Enkelte skoler har kun generell studiekompetanse som opptaksgrunnlag. En person som ikke har godkjent videregående utdanning, kan tas opp basert på realkompetanse. Personen må ha kompetanse i felles allmenne fag tilsvarende de to første årene på yrkesfaglig studieretning i tillegg til relevant yrkespraksis. Lengden og hva som kan anerkjennes som relevant yrkespraksis, varierer mellom skolene. Noen skoler har også i tillegg et alderskrav.

Før var det ikke et generelt alderskrav når det gjaldt å kunne søke opptak til fagskoler uten bestått videregående opplæring, men nå må ifølge de nasjonale retningslinjene søkeren ha en alder tilsvarende fullført videregående opplæring, noe som vanligvis betyr 19 år eller eldre, jf. NOKUTs veiledning til tilbydere av fagskoleutdanning (NOKUT 2016). Tidligere var det derimot mulig å få opptak på grunnlag av realkompetanse også for personer under 19 år, noe som gjorde at fagskolene kunne fremstå som et alternativ til videregående skole. I forslag til ny lov om fagskoleutdanning er det foreslått å endre aldersgrensen til 23 år med bakgrunn i at det forventes å ta tid å opparbeide seg kompetanse utenfor utdanningssystemet, og at det er usannsynlig at søkere som ikke har hatt læring som hovedaktivitet, og som er yngre eller omtrent like gamle som personer som har fullført videregående opplæring, kan ha klart å oppnå den samme eller tilsvarende kompetanse.

Paragraf 4 i Lov om fagskoleutdanning krever at hver av tilbyderne av fagskoleutdanning har sin egen forskrift som inneholder krav til formell utdanning og realkompetanse. Denne paragrafen kom med i 2016 og er derfor relativt ny. Siden opptaksgrunnlaget til fagskoleutdanningene må være forskjellig ut fra utdanningenes egenart, er det naturlig at lokale forskrifter får forskjellig uttrykk. Noen fagskoler samarbeider om å sette forskriften, men tilnærming og praktisering kan gjøre at forskriften blir tolket på ulik måte. De to store skolene innenfor kreative fag har for eksempel ulike forskrifter: Mens den ene skolen krever at studentene fyller 20 år i opptaksåret, har den andre skolen kun de generelle retningslinjene, som sier at søkeren må ha en alder som minimum tilsvarer normalalderen for fullført aktuell videregående opplæring.

## 5.2 Statistikk

Det arbeides med en ny lov om fagskoleutdanning som skal erstatte gjeldende fagskolelov av 20. juni 2003 nr. 56. Et av forslagene til denne nye loven er endringer

i opptaksgrunnlaget. Det ønskes en større samordning av opptaksregelverket ved fagskolene enn det man har i dag. De statistiske analysene gjort i dette kapitlet vil derfor kun kunne brukes til å beskrive historiske forhold rundt opptak basert på realkompetanse. I dag finnes det ikke noe felles opptakssystem for fagskoleutdanningene, men det er ønskelig at det gis hjemmel for dette i ny fagskolelov. Et felles opptakssystem kan gi bedre statistikk og kunnskap, fordi det gir mulighet til å analysere søkningen og opptaksresultatet.

Per i dag praktiserer fagskolene løpende opptak og skiller seg med dette fra annen høyere utdanning der det er en fast søknadsfrist. Det løpende opptaket betyr at det er den som søker først, som får tilbud om studieplass først, gitt at denne personen er kvalifisert. Administreringen av opptak basert på realkompetanse i fagskolesektoren kan derfor ansees som enklere enn tilsvarende i høyere utdanning, da det for fagskolene kun kreves en vurdering av hvorvidt søkeren har realkompetanse og ikke at søkeren rangeres i forhold til andre ordinære søkere.

Siden det per i dag ikke er et felles opptakssystem og skolene praktiserer løpende opptak, har vi ikke statistikk på søkningen til fagskoleutdanning. Opptaket stopper når studiet er fullt, og man har derfor færre indikasjoner på hvor populært studiet er sammenlignet med høyere utdanning. De statistiske analysene av antallet realkompetansevurderinger begrenser seg derfor til studenter som er tatt opp på fagskolestudier. Vi vet derfor ingenting om hvor mange studenter som søker opptak basert på realkompetanse, som får avslag. Et annet viktig aspekt er at det kun er studenter som er registrert som aktive per 1. oktober i studiestartåret, som blir registrert i DBHs Fagskolestatistikk (DBH-F). Det vil si at vi ikke har statistikk på hvor mange studenter som starter på studiet, men så slutter før 1. oktober.

Det er viktig å merke seg at analysene under er gjort på bakgrunn av den tilgjengelige statistikken. Vi har både som en del av arbeidet med kartleggingen av realkompetanse nå (NIFU-rapport 2018:11) og i tidligere arbeid ved NIFU (NIFU-rapport 2016:11) avdekket at det er mangler i dataene som er registrert i DBH-F. Det er derfor mulig at den eksisterende analysen ikke avdekker de faktiske forholdene. Muligheten for feilregistrering oppstår som følge av at den enkelte skole selv er ansvarlig for å sende inn til DBH-F, og dette problemet kan derfor bli mindre dersom det i forbindelse med den nye fagskoleloven innføres et felles opptakssystem.

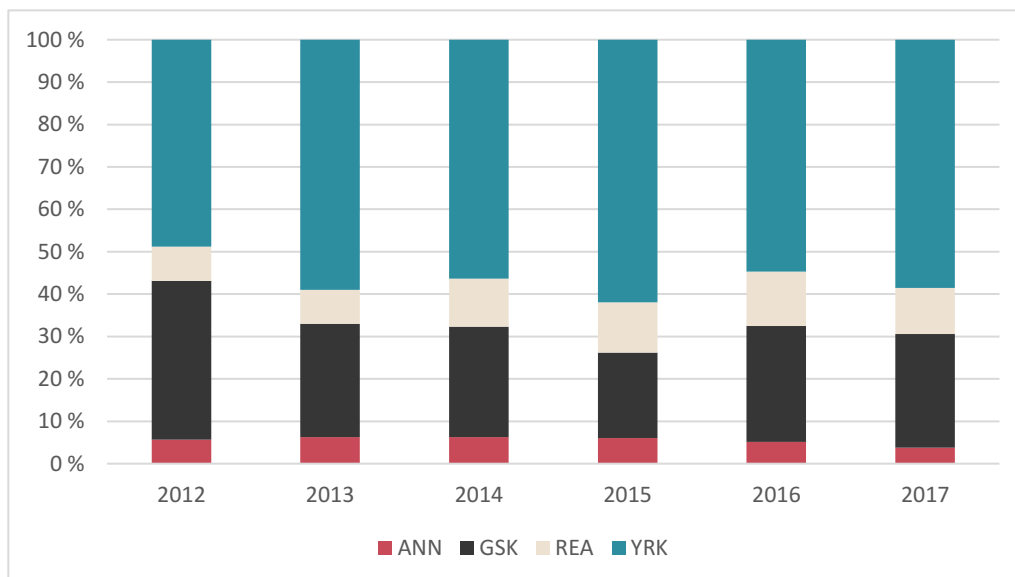
Analysene i underkapittel 5.2.1 og 5.2.2 som er gjort under, er gjort på data bestilt fra DBH-F der studentene er gruppert ut fra opptaksår. Analysene i underkapittel 5.2.3 og 5.2.4 er gjort ut fra den statistikken som er offentlig tilgjengelig på DBH-F som for hvert år viser antallet aktive studenter. Antallet aktive studenter er høyere enn antallet studenter som starter da «aktive studenter» omfatter både studenter som har startet fagskoleutdanning et gitt år, og studenter som fortsatt er i gang med fagskoleutdanningen, det vil si studenter som er på andre året i en toårig

fagskoleutdanning, eller studenter som av en eller annen grunn er forsinket, men fortsatt registrert som aktiv student. Årsaken til at vi har innhentet statistikken på opptaksår for de første analysene er fordi det er mer naturlig å analysere antall enkeltindivider som har fått innvilget opptak basert på realkompetanse.

Antallet studenter som starter på en fagskoleutdanning, har vært stabilt de siste årene. Av Tabell 5.1 ser vi at andelen realkompetansesstudenter har vært stabil fra 2012 til 2017; rundt 10 prosent av studentene som er registrert, har kommet inn på bakgrunn av realkompetanse. Dette utgjør mellom 1000 og 1300 personer i året fordelt på et stort antall skoler, så omfanget for hver skole er relativt lite. Figur 5.1 viser fordelingen etter type opptaksgrunnlag, og vi ser at yrkesfag er den største kategorien, men at også generell studiekompetanse er en stor gruppe. Studenter som er tatt opp på «Annet grunnlag», er for eksempel studenter som er tatt opp ved skoler som har opptaksprøver.

**Tabell 5.1 Antall og andel realkompetansesstudenter per år.**

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Antall studenter	12 504	11 498	11 061	10 738	10 150	11 629
Antall realkompetansesstudenter	1 013	920	1 253	1 273	1 301	1 265
Andel realkompetanse	8 %	8 %	11 %	12 %	13 %	11 %



**Figur 5.1 Fordeling etter opptaksgrunnlag over år.**

## 5.2.1 Finansiering

I analysene skiller vi mellom offentlige og private fagskoler. Det er kun noen få private fagskoler som mottar offentlig tilskudd, dette er hovedsakelig skoler som enten gir helse- og sosialfaglige fagskoleutdanninger eller som tidligere har fått tilskudd etter privatskoleloven.

Fra 2010 og frem til endringen i 2018 har de fleste av de offentlige fagskolene blitt finansiert gjennom fylkeskommunene. Fagskolene som mottar tilskudd fra stat og fylkeskommune, har samlet om lag 50 prosent av studentmassen. Fagene som blir finansiert gjennom fylkeskommunen, er hovedsakelig tekniske og maritime fag og helse- og sosialfag. Finansieringen av fagskoleutdanningen i fylkeskommunene baserer seg på fylkeskommunenes rapporterte studenttall til DBH-F (per 1. oktober to år før bevilgningsåret.<sup>12</sup>) Det er derfor viktig for de offentlige fagskolene at de rapporterer inn korrekt antall studenter til DBH-F, men opptaksgrunnlaget er i denne sammenheng ikke viktig. De private fagskolene finansieres hovedsakelig av skolepenger, der studentene betaler for hvert semester de er registrert.

Av tabell 5.2 ser vi at både antallet og andelen studenter med realkompetanse ved de offentlige skolene er veldig lavt og ligger på mellom 1 og 3 prosent. Dette svarer til mellom 45 og 165 studenter i året, noe som betyr at de utgjør ikke bare en liten andel av studentmassen, men i tillegg veldig få individer. Ved de private fagskolene er både andelen og antallet høyere, der ligger andelen på mellom 11 og 20 prosent i perioden 2012–2017. Dette svarer til mellom 840 og 1200 studenter og dermed et vesentlig høyere antall individer. Det kan være flere årsaker til at det er hyppigere bruk av realkompetansevurdering ved de private skolene, og vi har ikke hatt mulighet til å gå nærmere inn på det i dette prosjektet. En mulig årsak er at forskjellene i eiertype også i stor grad speiler forskjellene i fagområder. De private fagskolene har gjerne kreative utdanninger og økonomisk-administrative utdanninger, mens tekniske og helsefagutdanninger finnes ved både offentlige og private skoler. Av figur 5.2 og figur 5.3 ser vi også man i større grad har opptak basert på yrkeskompetanse ved de offentlige skolene og generell studiekompetanse ved de private skolene. Dette reflekterer at det også er andre forskjeller mellom de private og de offentlige skolene enn eierforhold.

---

<sup>12</sup> Tilskuddsordningen for fagskoler legges om fra 2018, se Prop. 1 S (2017-2018). I den nye ordningen vil tilskuddet være sammensatt av et fast grunntilskudd og et resultatbasert tilskudd som fastsettes på grunnlag av avlagte fagskolepoeng.

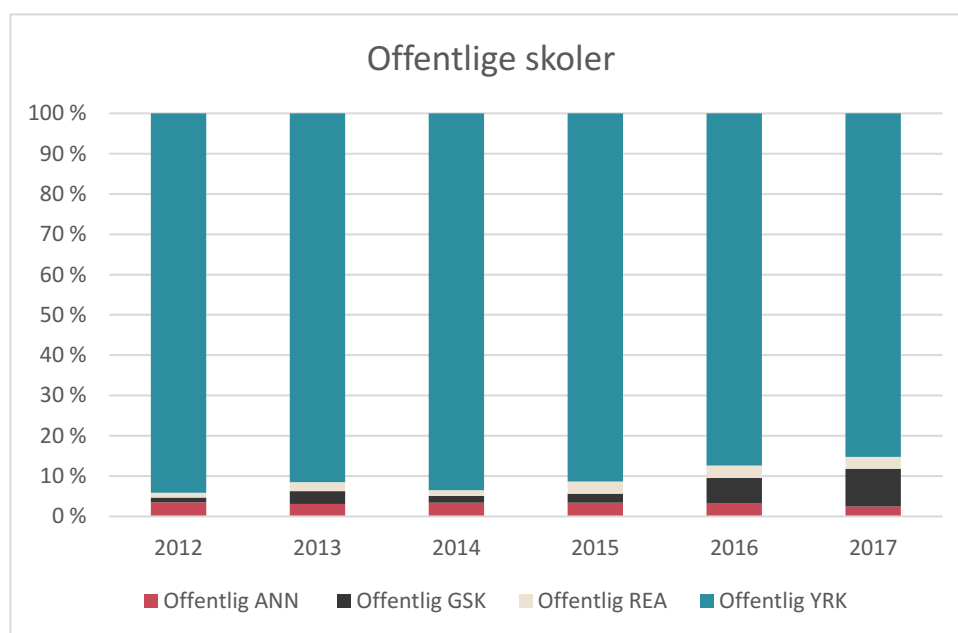


**Tabell 5.2 Antall studenter med realkompetanse fordelt på offentlige og private skoler.**

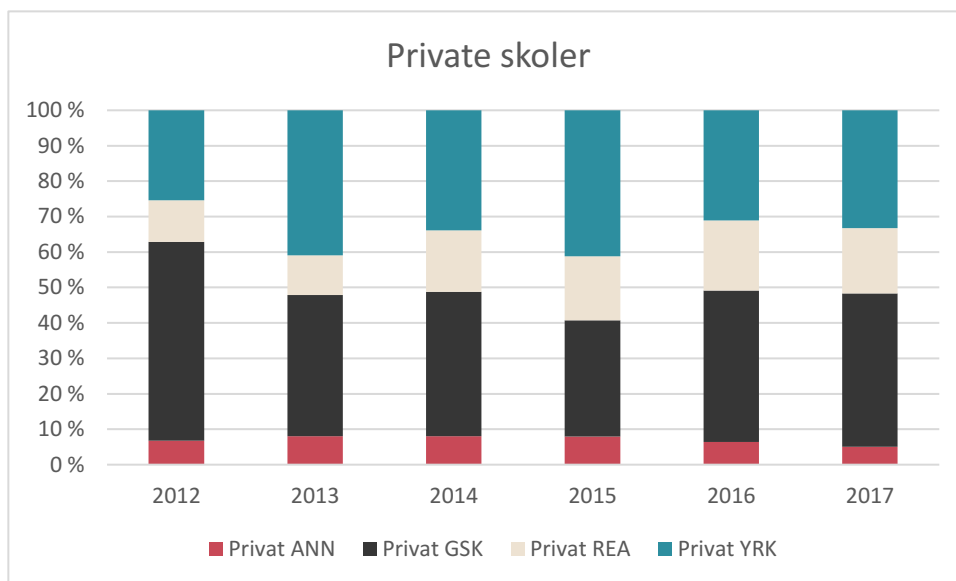
<b>Offentlig</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Antall studenter	4256	4114	4167	4448	4261	5652
Antall med realkompetanse	48	90	61	133	133	164
Andel med realkompetanse	1 %	2 %	1 %	3 %	3 %	3 %

<b>Privat</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Antall studenter	8248	7384	6894	6290	5889	5977
Antall med realkompetanse	965	830	1192	1140	1168	1101
Andel med realkompetanse	12 %	11 %	17 %	18 %	20 %	18 %



**Figur 5.2 Opptaksgrunnlag for studenter ved offentlige skoler.**



**Figur 5.3 Opptaksgrunnlag for studenter ved private skoler.**

Mønsteret er i stor grad det samme hvis man skiller mellom studentene etter finansieringsform heller enn eierform. Det er få studenter som har blitt realkompetansevurdert ved skoler som er fullstendig offentlig finansiert, mens denne andelen er høyere ved skoler som er delvis offentlig finansiert. Det høyeste antallet studenter som er realkompetansevurdert, finnes ved skolene som er fullfinansiert gjennom skolepenger eller andre eksterne midler.

**Tabell 5.3 Antall studenter med realkompetanse etter finansieringsform.**

<b>Delvis offentlig</b>						
	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Totalt	858	1099	1145	1353	1099	1372
Antall realkompetanse	174	175	196	239	180	142
Andel realkompetanse	20 %	16 %	17 %	18 %	16 %	10 %
<b>Fullfinansiert med skolepenger eller andre eksterne midler</b>						
	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Totalt	6660	5816	5077	4691	3576	3744
Antall realkompetanse	758	570	867	747	715	775
Andel realkompetanse	11 %	10 %	17 %	16 %	20 %	21 %
<b>Fullstendig offentlig finansiert</b>						
	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Totalt	4473	4442	4837	4692	5474	6515
Antall realkompetanse	81	175	190	287	406	348
Andel realkompetanse	2 %	4 %	4 %	6 %	7 %	5 %

## 5.2.2 Undervisningsform

I fagskoleutdanningen er det tre mulige undervisningsformer. Stedbasert undervisning er den vanligste metoden, og tilsvarende tradisjonell skoleundervisning. Andelen studenter som velger stedbasert undervisning har sunket fra 76 prosent i 2012 til 61 prosent i 2017. I den samme perioden har andelen studenter som har fått nettbasert undervisning med samling, økt fra 12 prosent til 20 prosent. Denne undervisningsmetoden kombinerer bruk av nettbasert undervisning med intensive undervisningsøkter på studiestedet noen ganger i semesteret. Rent nettbasert undervisning har også blitt mer populært, og andelen har økt fra 12 prosent til 19 prosent.

Tabell 5.4 viser antallet og andelen realkompetansestudenter per undervisningsform. Det største antallet studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse, er studenter som får stedsbasert undervisning. Dette er slik fordi stedsbasert undervisning også har det største antallet studenter totalt. Ser man derimot

på andelen, er det størst andel av studenter med realkompetanse på de rent nettbaserte studiene. Derimot er det veldig få studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse på de nettbaserte studiene med samling.

**Tabell 5.4 Antall studenter med realkompetanseopptak fordelt på undervisningsform.**

<b>Nettbasert med samling</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Antall studenter	1512	1204	1609	1531	1425	2332
Antall med realkompetanse	12	17	42	48	59	79
Andel med realkompetanse	1 %	1 %	3 %	3 %	4 %	3 %
<b>Ren nettbasert undervisning</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Antall studenter	1518	1473	1481	1604	1965	2181
Antall med realkompetanse	295	222	282	398	381	326
Andel med realkompetanse	19 %	15 %	19 %	25 %	19 %	15 %
<b>Stedbasert undervisning</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>
Antall studenter	9475	8818	7971	7602	6759	7114
Antall med realkompetanse	705	681	929	827	861	860
Andel med realkompetanse	7 %	8 %	12 %	11 %	13 %	12 %

### 5.2.3 Fagområde

Som nevnt innledningsvis kan de fleste av fagskoleutdanningene grupperes under fire store fagområder. Det er store forskjeller mellom disse fagområdene på mange områder, som for eksempel historikk og fagtradisjon. Det er derfor grunn til å tro at det også vil være store forskjeller i både grunnlag for å ta opp studenter basert på realkompetanse og tradisjon for å ta opp studenter basert på realkompetanse. I tabellen under har vi brukt statistikken som er offentlig tilgjengelig på DBH-Fs nettside. Vi har gjort noen omorganiseringer i fagområdene for at de i større grad skal gjenspeile den faktiske strukturen i fagskoleutdanningen og de fire fagområdene som er beskrevet i dette kapitlet. Fagområdene «musikk, dans og drama», «bildende kunst og kunsthåndverk» og «medie- og informasjonsfag» som i DBH-statistikken ligger under «humanistiske og estetiske fag» og «samfunnsfag og juridiske fag», er gruppert under «kreative fag». Videre er kategorien «naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag» kalt «tekniske og maritime fag», for i større grad å gjenspeile de faktiske utdanningene som befinner seg i denne kategorien. Fordelingen av studenter og realkompetansestudenter på de ulike tabellene for 2017 er vist i tabell 5.5.

Merk at denne tabellen viser antallet aktive studenter i 2017 og ikke antallet studenter som er tatt opp i 2017. Disse to tallene er ulike, da noen fagskolestudier varer i mer enn ett år, og noen fagskolestudenter fullfører ikke på normert tid. De aktive studentene kan derfor inkludere både studenter som startet i 2017, og studenter som startet før 2017, men som fortsatt er i utdanning i 2017. Tallene gir likevel et estimat over hvordan bruken av realkompetansevurdering fordeler seg på de ulike fagområdene.

Fagområdet tekniske og maritime fagskoleutdanninger har flest aktive studenter. Dette skyldes både at tekniske og maritime fag er en stor faggruppe, men også at mange av disse fagskoleutdanningene er toårige, noe som betyr at både studenter som startet i 2017 på både ett- og toårige løp, og studenter som startet i 2016 på toårige løp, vil være aktive studenter i 2017. Vi ser at svært få av de aktive studentene innenfor de tekniske og maritime fagskoleutdanningene er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse.

Hyppigst bruk av realkompetansevurdering er det innenfor de økonomisk/administrative fagene, der 17 prosent av de aktive studentene er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse. Selv om andelen er noe lavere, er det ved helsefagskoleutdanningene det er registrert flest aktive studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse, med 843 studenter.

**Tabell 5.5 Aktive studenter i 2017 og antallet av disse som er realkompetansevurdert.**

	Antall studenter	Antall realkompetanse	Andel realkompetanse
Kreative fag	4000	574	14 %
Økonomisk/administrative fag	2920	502	17 %
Tekniske og maritime fag	12974	359	3 %
Helsefag	6863	843	12 %
Andre fag	2977	502	17 %
Totalt	29734	2780	9 %

## 5.2.4 Tilbyder

Fagskolesektoren har mange små tilbydere. I 2017 var det registrert 29 810 aktive studenter som fordelte seg på 81 fagskoler, noe som tilsvarer et gjennomsnitt på 368 studenter per studiested. Ser vi på de ti skolene med flest aktive studenter, ser vi av tabell 5.6 at av de 10 skolene som har registrert flest aktive studenter i 2017, er det hele tre skoler som ikke har tatt opp noen studenter på bakgrunn av real-

kompetansevurdering, og tre skoler som har en veldig lav andel. Derimot har Treider fagskole, en fagskole som tilbyr fagskoleutdanninger hovedsakelig innenfor økonomi og administrasjon, men også enkelte utdanninger innenfor kreative fag og helsefag, registrert at 34 prosent av deres studenter er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse. NKI AS, som er en rent nettbasert tilbyder av fagskoleutdanning, er også registrert med mange realkompetansevurderte studenter.

**Tabell 5.6 Antall aktive studenter i 2017 ved de 10 største skolene og andelen av disse som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse.**

	Antall studenter	Antall realkompetanse	Andel realkompetanse
NKI AS	2115	413	20 %
Fagskolen Innlandet	2100	0	0 %
Høyskolen Kristiania - fagskolestudier	2044	176	9 %
Noroff Fagskole AS	2037	0	0 %
Fagskolen i Hordaland	1991	25	1 %
Fagskolen Oslo Akershus	1646	35	2 %
Treider Fagskoler AS	1123	379	34 %
Fagskolen Telemark	1043	60	6 %
Stavanger offshore tekniske skole	1024	0	0 %
Fagskolen i Østfold	877	98	11 %

NKI og Treider etterfulgt av Norges Yrkesakademi (som også er en nettskole) og Pilot Flight Academy er skolene med flest antall studenter som er realkompetansevurdert. Ser man derimot på andelen av studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse, ser det ut som Pilot Flight Academy AS og Ålesund Kunstfagskole kun har tatt opp studenter basert på realkompetanse. Vi har vært i kontakt med enkelte skoler i arbeidet med denne rapporten, og noen av disse skolene kjenner seg ikke igjen i tallene som fremkommer av DBH-F. Det er derfor grunn til å tro at det er feilregistreringer i opptaksgrunnlaget. Det er utenfor denne rapportens rekkevidde å si noe om omfanget av dette, men vi har også i tidligere arbeid ved NIFU (NIFU-rapport 2016:11) avdekket at det er mangler i opptaksgrunnlaget som er registrert i DBH-F.

**Tabell 5.7 De 10 skolene som i 2017 hadde registrert flest studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse.**

	Antall studenter	Antall realkompetanse	Andel realkompetanse
NKI AS	2115	413	20 %
Treider Fagskoler AS	1123	379	34 %
Norges Yrkesakademi	862	292	34 %
Pilot Flight Academy AS	226	226	100 %
Høyskolen Kristiania - fagskolestudier	2044	176	9 %
AOF Norge	566	126	22 %
AOF Haugaland	780	116	15 %
Fagskolen i Østfold	877	98	11 %
Fagskole Helse og miljø	418	87	21 %
Bårdar Akademiet AS	267	87	33 %

**Tabell 5.8 De 10 skolene som i 2017 hadde registrert størst andel studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse.**

	Antall studenter	Antall realkompetanse	Andel realkompetanse
Pilot Flight Academy AS	226	226	100 %
Ålesund kunstfagskole	55	55	100 %
Lofoten reiselivfagskole	19	17	89 %
Fashion Mode AS	122	84	69 %
Tunsberg Medisinske Skole	46	30	65 %
Imageakademiet	87	50	57 %
Fredrikstad FagAkademi AS	105	60	57 %
Fabrikken Asker Kunstfagskole	60	29	48 %
Hald Internasjonale Senter	135	57	42 %
Nordland fagskole i helse-og sosialfag	126	51	40 %

### 5.3 Oppsummering av casen

Hovedmålet med casen er å få et innblikk i prosesser for vurdering av realkompetanse og utvikle en oversikt over hva som fungerer bra, og hva som kan forbedres. Derfor har vi valgt å konsentrere oss om fagskoler som har mye erfaring med vurdering av realkompetanse. I DBH-F fant vi noen fagskoler hvor en stor andel av studentene hadde fått opptak basert på realkompetanse. Vi valgte en privat fagskole som har tatt opp studenter basert på realkompetanse siden 2012, og som har tatt opp mellom 44 og 228 slike studenter hvert år siden det.

Hovedfunnet er at realkompetansevurdering var en prioritert oppgave i denne fagskolen. En gruppe i opptaksadministrasjonen jobbet sammen med vurderingene og kontaktet fagansvarlige ved behov. Det er en krevende oppgave, og mange søkere har behov for hjelp til å finne frem til riktig dokumentasjon. Denne fagskolen har en egen veileder for å støtte studenter med valg av riktig fag. Det er uvanlig å invitere søkere til intervju eller til yrkesprøving. De fleste avgjørelser blir tatt på grunnlag av dokumentasjon, men skolen er åpen for andre former for bevis på kompetanse. De ansatte mente at rutineene fungerte ganske bra, de var veldig motiverte og kom med eksempler på hvordan de hadde hjulpet, spesielt utenlandske søkere og eldre arbeidstakere, med å samle relevant informasjon. Spesielt oppmuntrende var det når de så at disse studentene kom seg ut i arbeidslivet.

Vi fikk lite kontakt med studenter som hadde fått opptak basert på realkompetanse, men de få vi fikk snakket med var ikke klar over at de hadde fått opptak basert på realkompetanse. Dette bekrefter bekymringen blant de ansatte for at muligheten for opptak basert på realkompetanse er lite kjent. Studentene var fornøyd med opptaksprosessen og hadde hatt en god dialog med opptaksadministrasjon under hele prosessen.

Av de som har fått opptak basert på realkompetanse, kan vi nevne tre ulike grupper:

- Innvandrere, som ofte hadde sendt en søknad til NOKUT, men som var motivert for å komme ut i arbeidslivet så fort som mulig.
- Eldre arbeidstakere som ønsket å skifte karriere: For denne fagskolen var dette typisk personer med helsearbeiderbakgrunn, som ønsket en stilling med mindre fysiske belastninger.
- Yngre søkere som av ymse grunner ikke hadde fullført videregående skole.

Våre funn må sees i lys av tidligere studier, og vi ser at en analyse gjennomført i 2011 (Vox 2011) avdekket store forskjeller i de ulike fagskolenes andeler realkompetansevurderte søkere. De fant også at mange skoler manglet fastsatte kriterier for realkompetanse og at opplæring av de som skulle foreta vurderingene, var gjennomført i kun en tredjedel av skolene. I en statusrapport fra 2012 (Vox 2012) ble det også påpekt at fagskolene tradisjonelt er ganske heterogene både med



tanke på interesser og utfordringer med å tilby realkompetansevurdering. Dette betyr at vår case bør sees på som et eksempel på hvordan realkompetansevurdering praktiseres i en fagskole.

## 5.4 Diskusjon: suksesser og utfordringer

Det er store variasjoner mellom fagskolene når det gjelder størrelse, fag og finansiering, dette gjør det vanskelig å trekke noen felles konklusjoner på tvers av sektoren. Vi ser for eksempel at private fagskoler tar opp flere studenter basert på realkompetansevurdering enn de offentlige fagskolene. Vi ser også store variasjoner i andel som fikk opptak basert på realkompetanse, for eksempel, 100 prosent av studentene på Pilot Flight Academy AS og Ålesund kunstfagskole, fikk opptak basert på realkompetansevurdering i 2017. Samtidig har vi eksempler som Fagskolen Innlandet og Stavanger offshore tekniske skole som hadde ingen som kom inn på basis av realkompetansevurdering. Vi ser også at noen fag utmerker seg, for eksempel økonomisk/administrative fag, der 17 prosent av de aktive studentene er tatt opp på grunnlag av realkompetanse, og helsefagskoleutdanningene, som har registrert flest aktive studenter tatt opp på bakgrunn av realkompetanse, med 843 studenter. Til tross for noen skoler og noen fag som tydeligvis tar inn mange basert på realkompetanse, har antallet ligget rundt 10 prosent i flere år.

Casestudien har gitt oss et eksempel på hvordan realkompetanse vurderes og også noen indikasjoner på forbedringspotensialet. Noe som oppleves som vanskelig i dag, er kommunikasjon av opptakskrav og prosessen knyttet til realkompetansevurdering. Noen av sitatene fra intervjuene tyder på at søkere mangler forståelse; «Studenter er ikke flinke til å lese om krav.» «Det er mange som mangler viktige dokumenter.» «De forstår ikke opptakssystemet eller hvorfor de må ha bevis for arbeidsoppgaver og ansettelsesdatoer fra for 40 år siden.» Dette resulterer i at Opptaksadministrasjonen bruker mye tid på å hjelpe søkere med å levere en fullverdig søknad.

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

De som jobber med realkompetansevurdering, blir veldig motivert når de ser at folk som sliter med å få jobb, får de papirene de trenger og bevis på at de har tatt en godkjent norsk utdanning. De har møtt mange utlendinger som er godt kvalifisert og kanskje venter på en NOKUT-godkjenning, eller allerede har det, men allikevel ikke får jobb. «De fleste klarer seg bra med en fagskoleutdanning.» sa en

av de ansatte i opptaksadministrasjon. Vi har ikke nok data til å si at de som tar fagskoleutdanning basert på RKV kommer forter ut i arbeidet, men i denne casen kan det være tilfelle. De ansatte mener også at det er motiverende når de ser at søkere som ikke har generell studiekompetanse, de som har kanskje strøket i nynorsk, kan ta et halvårig kurs og få en fullverdig utdanning og komme seg ut i arbeid. De ser også at de hjelper mange eldre som vil over i en annen type stilling, eller yngre personer som vil skifte karriere.

Denne fagskolen ser ut til å ha tradisjon for helhetlig tenkning knyttet til opptak, med dette mener vi at de er vant til å tenke på kompetanse som et resultat av flere aktiviteter enn utdanning og de er vant til å se på andre viktige kvaliteter, som modenhet og evnen til å kommunisere. Det er ikke bare et spørsmål om hvorvidt søkeren tilfredsstillende alle de formelle kriteriene, men om det er dette utdanningsprogrammet som passer best for søkeren. Fagskolen ser ut til å være ganske åpen når det gjelder nye former for bevis på kompetanse, som blogger og videoer. Andre fagskoler vi har snakket med har påpekt at søkerne som har lang arbeidserfaring, og som får opptak basert på realkompetanse, ofte er de beste studentene. Intervjukandidatene ga inntrykk av at de var villig til å vurdere og undersøke verdien av diverse former for kompetansebevis. Systemet ser ut til å være ganske fleksibelt og effektivt. Fagskolen hadde god kontakt med arbeidslivet og mente at arbeidsgiverne var fornøyd med studentene.

Hvis vi sammenlikner praksis i casen med prosessen beskrevet av Vox (2013), ser vi at det finnes få intervjuer med søkere og at vurderinger hovedsakelig er basert på dokumentasjon fremfor demonstrasjoner av praktiske ferdigheter. En forklaring på dette kan være at noen av fagene som fagskolene tilbyr, ikke egner seg så godt for demonstrasjoner av praksis. I en av de andre fagskolene som vi snakket med, fikk vi høre at praksisferdigheter blir demonstrert i en skriftlig prøve.

Vår analyse er basert en på en case, men vi har kommet frem til noen forslag som kan vurderes:

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

tene som får informasjon, har problemer med å forstå hvordan de skal vurderes, eller at de i det hele tatt har blitt vurdert. Dette tyder på at det finnes forbedringspotensial når det gjelder informasjonsformidling.

Prosesen for vurdering av realkompetanse i forbindelse med opptak til fagskolene ser ut til å fungere ganske bra i denne casen. Fagskolene vi har vært i kontakt med er fornøyd, de få studentene vi har snakket med er fornøyd, og data registreres i DBH-F. Det er mer bekymringsfullt at vår analyse av statistikk, samt litteraturgjennomgang tyder på at det finnes feilregistreringer i DBH-F. Ifølge egne beskrivelser fanger fagskolene opp personer som ikke har lyktes i å få formell utdanning. Dette representerer et viktig bidrag til samfunnet, og fremtidig utvikling av systemet for realkompetansevurdering bør ta hensyn til dette. Dersom man ønsker å heve kvaliteten på vurderingsprosessen i fagskolene, bør nytten vurderes i forhold til antall som søker opptak eller fritak basert på realkompetanse.

## 6 Høyere utdanning

### 6.1 Introduksjon

Realkompetanse i høyere utdanning har to ulike ordninger:

- **RKV som opptaksgrunnlag.** Det er mulig å få opptak til høyere utdanning på bakgrunn av realkompetanse. I slike tilfeller må søkerne være minimum 25 år, ikke ha annet opptaksgrunnlag og kunne vise til dokumentert relevant realkompetanse. Selv om realkompetansen blir godkjent, er ikke søkeren garantert studie plass, da de vil bli rangert i forhold til de andre søkerne. Det finnes ikke egne kvoter for realkompetansesøkere. Muligheten for å få opptak på bakgrunn av RKV er nedfelt i UH-loven § 3-6 (2). «Krav for opptak til høyere utdanning. *Institusjonene kan gi søkere som er 25 år eller eldre i opptaksåret, opptak til enkeltstudier dersom de på grunnlag av realkompetanse har de nødvendige kvalifikasjoner for vedkommende studium. Departementet kan gi nærmere regler om dokumentasjon, saksbehandling og eventuell samordning.*»

**RKV som fritaksgrunnlag.** Det er også mulig å få fritak fra deler av studiet på bakgrunn av realkompetanse. Muligheten for å få fritak på bakgrunn av realkompetanse i høyere utdanning er nedfelt i UH-loven § 3-5 (2). Godskriving og faglig godkjenning: «*Universiteter og høyskoler som tilbyr akkrediterte studier etter denne lov, kan gi fritak for deler av utdanning på grunnlag av annen velegnet eksamen eller prøve. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak. Departementet kan pålegge institusjonene å samordne sin praksis.*» På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utviklet Vox i samarbeid med en arbeidsgruppe nedsatt av UHR retningslinjer som skulle bidra med mer kunnskap om ordningen og bidra til mer helhetlige vurderinger (Vox 2013a).

RKV for opptak og fritak er dermed på sett og vis selvstendige systemer. Det betyr at selv om man har fått opptak på bakgrunn av realkompetanse, er det ikke nødvendigvis aktuelt å få fritak fra deler av studiet, og selv om man kommer inn gjennom ordinære opptakskriterier, kan søkeren være aktuell for å få avkortet studiene på bakgrunn av RKV.

Dette kapitlet gir først en oversikt over tilgjengelig statistikk om RKV i høyere utdanning. Vi presenterer noen analyser av trender innen opptak fra forskjellige perspektiver (sentralt eller lokalt opptak, kjønn, alder og statsborgerskap). Deretter ser vi nærmere på de studiene som har hatt mange søkere med realkompetanse og ser spesielt på opptaket fra 2017. Etter det har vi kartlagt tilgjengelig informasjon på institusjonenes nettsider, for å undersøke hvordan eventuelle søkere kan finne informasjon om å få opptak/fritak på bakgrunn av RKV. Parallelt med dette forskningsprosjektet ble det også gjennomført to casestudier av RKV. Disse case-studiene er oppsummert i denne rapporten, og kapitlet avsluttes med en drøfting av muligheter og utfordringer ved ordningen.

## 6.2 Statistikk

Søking til studier i høyere utdanning skjer både sentralt gjennom Samordna opptak (SO) og lokalt til de enkelte lærestedene. Det er bare for grunnutdanningene at opptaket skjer gjennom Samordna opptak. Dette gjelder alle bachelorstudiene og de integrerte mastergradsstudiene. Opptak til alle mastergradsstudier og videreutdanninger som bygger på en fullført bachelorgrad, foregår lokalt ved de enkelte institusjonene. Vi er imidlertid usikre på hvor vanlig det er at det søkes om opptak til mastergrader på basis av realkompetanse. Dessuten omfatter det lokale opptaket årsheter og en rekke mindre emner, noe som kan forklare det store antallet søkere. I tillegg foregår opptaket til BI direkte til institusjonen og ikke gjennom SO.

Det er viktig å se søkertallene i høyere utdanning i lys av en del viktige deler av opptaksreglene:

- De som søker på studier som har krav om en bestemt karakter i et fag, må ha den karakteren som kreves. Dette karakterkravet kan man ikke få realkompetansevurdering i. Dette gjelder for eksempel masterutdanningene i teknologi ved NTNU.
- Det er ikke mulig å søke med realkompetanse hvis man allerede har generell studiekompetanse, eller er kvalifisert til studiet på annen måte.
- Søkere kan ikke bli vurdert for realkompetanse dersom studiet har krav om et visst antall skolepoeng, som for eksempel grunnskolelærer-, faglærer- og lektorutdanningene.
- Hvis søkeren blir kvalifisert på bakgrunn av realkompetanse, blir vedkommende vurdert etter egnethet og erfaring.

Siden det finnes søkere som har søkt både sentralt og lokalt, er det nødvendig å skille mellom dem i våre tabeller og figurer. I tillegg omfatter de helt ulike typer studier.

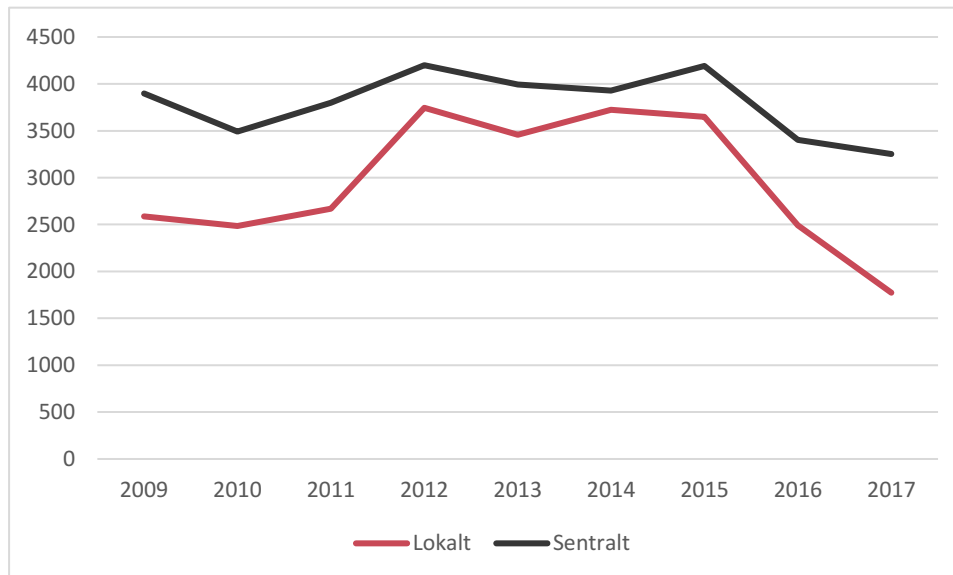
I oversiktene har vi begrenset oss til å vise tall for hvor mange som blir vurdert som kvalifiserte søkere, og hvor mange som får tilbud om studieplass. Vi har derimot ikke tatt med andelen som faktisk møtte til studiene, da det der er en del mangler i dataene.

Data fra SO er kompliserte, fordi man kan søke på inntil seks alternativer i prioritert rekkefølge. For enkelthets skyld begrenser våre data seg til å registrere søkerens førsteprioritet.

### 6.2.1 Realkompetansesøkere 2009–2017

Først kartlegger vi endringer i antall søkere over tid, fra 2009 til 2017. I hele perioden er det flere realkompetansesøkere til det sentrale enn til det lokale opptaket. Søkerantallet sentralt varierer mellom 3250 og nesten 4200, mens de lokale søkerne utgjør fra under 1800 til nær 3750. Etter en viss nedgang fra 2009 til 2010 øker søkerantallet i det sentrale opptaket og holder seg på om lag samme nivå til 2015. Deretter synker det med nær 1000.

Utviklingen i det lokale opptaket følger samme tendens, men svingningene er betydelig større enn for det sentrale opptaket, tallet er blitt mer enn halvert fra 2016 til 2017. Her er det også en vekst fram til 2012, stabilitet til 2015, og deretter blir tallet mer enn halvert fram til 2017.



**Figur 6.1 Antall realkompetansesøkere, sentralt og lokalt opptak.**

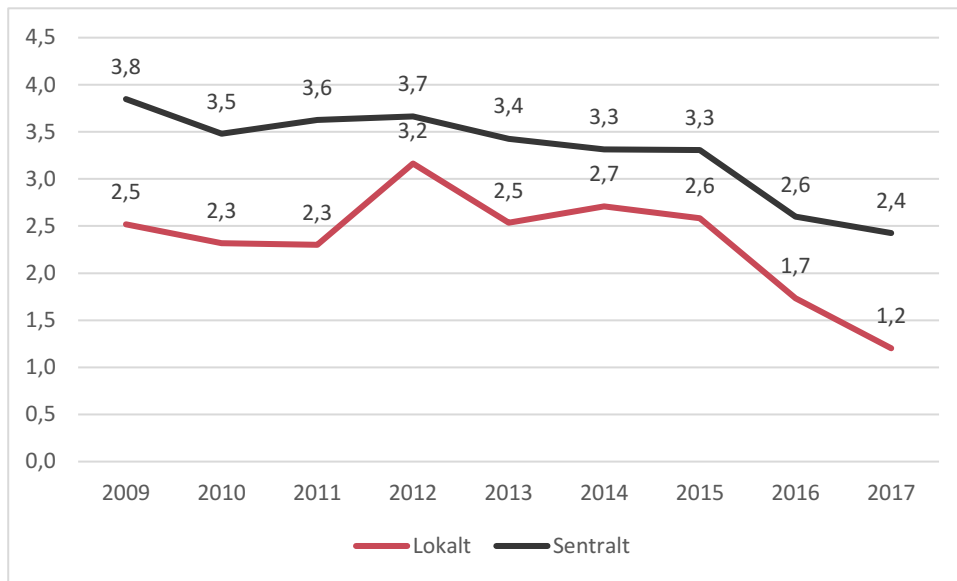
I forhold til samlet antall søkere til høyere utdanning utgjør realkompetansesøkerne en svært begrenset gruppe, det gjelder både i det sentrale og det lokale opptaket. I det sentrale opptaket har andelen realkompetansesøkere sunket fra nær 4 til om lag 2,5 prosent, i det lokale fra 2,5 til litt over 1 prosent. Siden det samlede

søkertallet øker i hele perioden, i både det sentrale og enda sterkere i det lokale opptaket, viser prosentandelene for realkompetansesøkere en sterkere nedadgående tendens enn de absolutte tallene.

**Tabell 6.1 Antall søkere totalt og realkompetansesøkere 2009 - 2017**

	Sentralt			Lokalt		
	Totalt antall	Realkompetanse	Prosent realkompetanse	Totalt antall	Realkompetanse	Prosent realkompetanse
<b>2009</b>	101277	3897	3,8	102757	2587	2,5
<b>2010</b>	100365	3493	3,5	107170	2485	2,3
<b>2011</b>	104822	3800	3,6	115908	2669	2,3
<b>2012</b>	114619	4199	3,7	118367	3745	3,2
<b>2013</b>	116563	3995	3,4	136438	3459	2,5
<b>2014</b>	118575	3928	3,3	137417	3722	2,7
<b>2015</b>	126715	4191	3,3	141139	3647	2,6
<b>2016</b>	130904	3403	2,6	143847	2492	1,7
<b>2017</b>	134061	3252	2,4	147416	1773	1,2

Figur 6.2 viser utviklingen i andel realkompetansesøkere fra 2009 til 2017 i det sentrale og det lokale opptaket. For det sentrale opptaket faller andelen jevnt fra 3,8 til 2,4, mens den for det lokale opptaket var ganske stabil fram til 2015, for så å bli sterkt redusert fra 2,6 til 1,2 prosent.

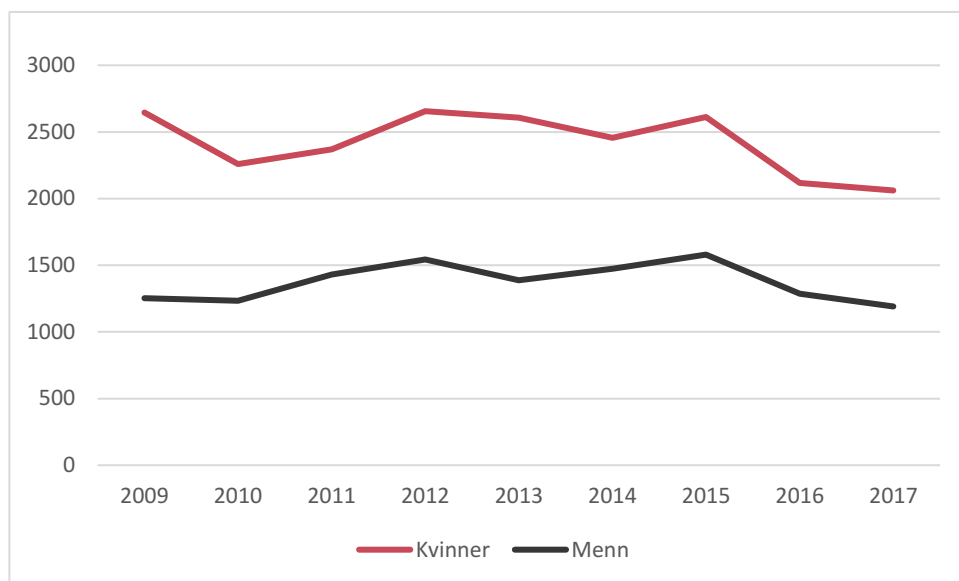


Figur 6.2 Realkompetansesøkere i prosent av alle søkere. Sentralt og lokalt opptak

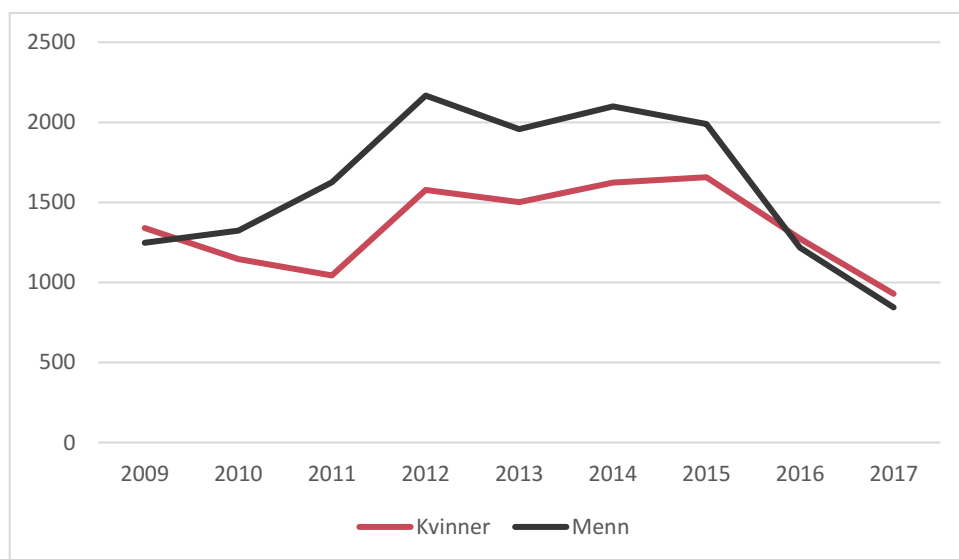
## 6.2.2 Søkere etter kjønn, alder og statsborgerskap

Gitt at det har vært en endring i antall søkere, er et annet spørsmål om det har vært endringer i søkerprofil. For å undersøke dette, ser vi nærmere på hvordan søkerens bakgrunnsvariabler (kjønn, alder og statsborgerskap) har endret seg over tid. Kjønnfordelingen for realkompetansesøkerne viser ganske forskjellige mønstre i det sentrale og i det lokale opptaket. I det sentrale opptaket har kvinner vært i klart flertall i hele perioden. Andelen kvinner har ligget stabilt på 62–65 prosent i hele perioden, med unntak av 2009, da den lå litt høyere (figur 6.3).





**Figur 6.3 Søkere etter kjønn til det sentrale opptaket 2009–2017. Absolutte tall.**



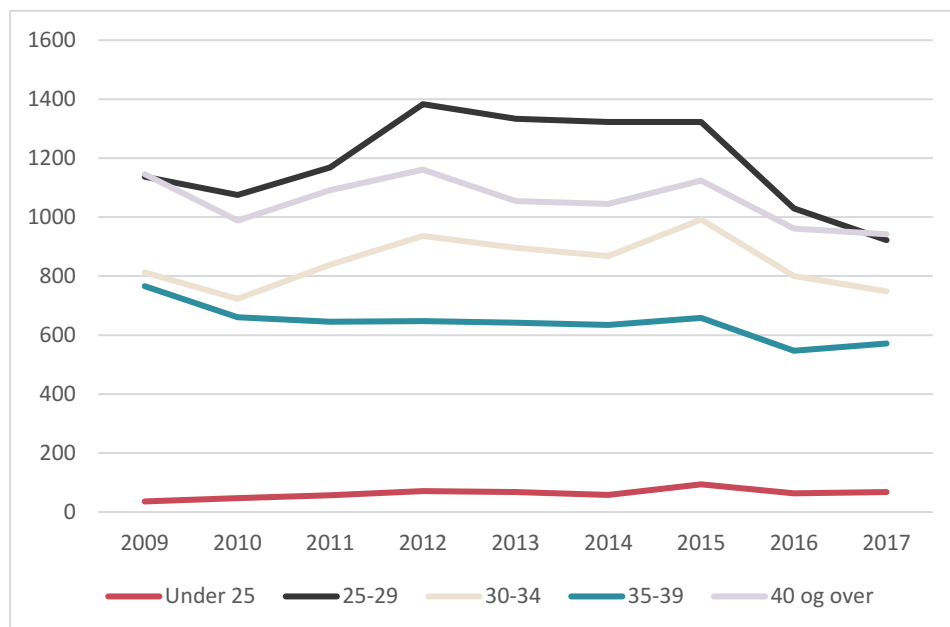
**Figur 6.4 Søkere etter kjønn til det lokale opptaket, 2009–2017. Absolutte tall.**

Kjønnsfordelingen i det lokale opptaket har utviklet seg annerledes enn i det sentrale. I starten av perioden var det om lag like mange kvinner og menn, men fra 2011 til 2015 var det en relativt klar overvekt av menn. Men i de to siste årene er antallet kvinner og menn igjen omtrent likt (figur 6.4).

Antall søkere i de ulike aldersgruppene følger i store trekk samme mønster og også samme mønster som for det totale antallet (figur 6.5). Unntaket er aldersgruppen 35–39 år som har en jevn nedgang i hele perioden fra 2009 til 2017. I alle aldersgruppene 25–29, 30–34 og 40 år og over er det en vekst de første åra, deretter en viss stabilitet, og til slutt en reduksjon etter 2015. I hele perioden er det

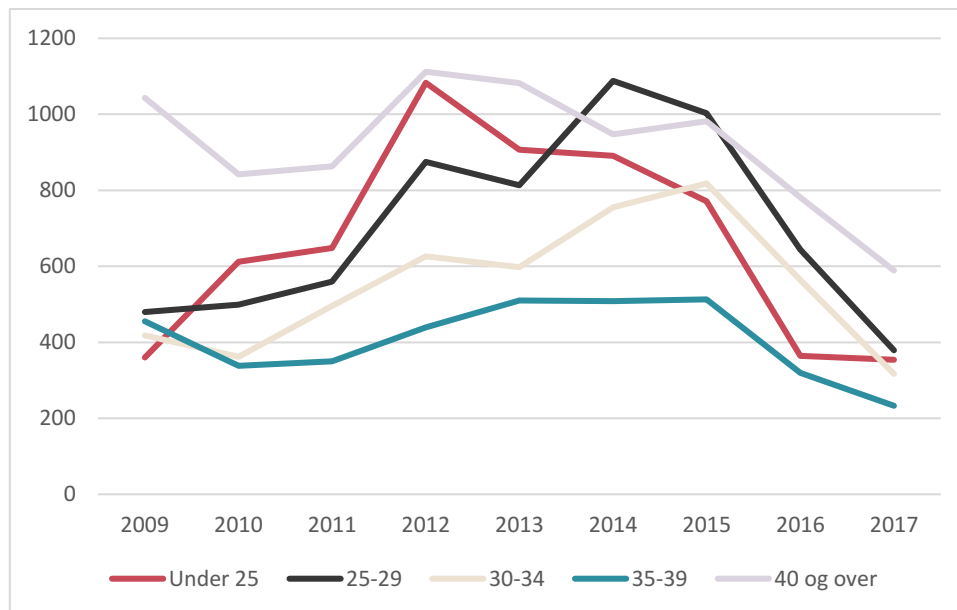
aldersgruppen 25–29 år som er størst, med unntak av i 2009 og 2017, da gruppen 40 år og over er like stor. Antall søkere under 25 år er i hele perioden svært lavt.

Endringene i søkningen til det sentrale opptaket er dermed ikke aldersspesifikke, men reflekterer endringene i det samlede søkertallet.



**Figur 6.5 Søkere til det sentrale opptaket etter alder, 2009–2017. Abs.tall.**

Søkningen i de ulike aldersgruppene til det lokale opptaket (figur 6.6.) framviser et betydelig mer uoversiktlig bilde, men det er likevel klare likhetstrekk i utviklingen for de ulike aldersgruppene, selv om endringene er noe forskjøvet i tid mellom aldersgruppene. Mens den yngste og den eldste gruppen når toppunktet i 2012, skjer dette først i henholdsvis 2014 og 2015 for gruppene 25–29 og 30–34 år. De to eldste gruppene har også et litt avvikende mønster i perioden fra 2009 til 2012, med først en nedgang, så en økning. Svingningene gjør også at det veksler litt mellom den eldste og den nest yngste aldersgruppen i hvilken som er størst, men gjennomgående er det flest i gruppen fra 40 år og over.



**Figur 6.6 Søkere etter alder til det lokale opptaket, 2009–2017.**

Til tross for en del variasjoner over tid i aldersgruppene, kan vi heller ikke i det lokale opptaket snakke om en aldersspesifikk utvikling i egentlig forstand.

Søkere med norsk statsborgerskap utgjør den helt dominerende gruppen realkompetansesøkere i det sentrale opptaket (tabell 6.2). Søkere fra EØS og fra andre land utgjør på det meste bare 8 prosent samlet, og på det minste bare 3 prosent. Med unntak av dem vi mangler data om, viser alle aldersgruppene omtrent samme utvikling over tid. Det skjer en vekst i den første perioden, og så en sterk nedgang etter 2015.

**Tabell 6.2 Antall realkompetansesøkere 2009–2017 i sentralt opptak etter statsborgerskap.**

	EU/EØS	Norge	Andre land	Uspesifisert
<b>2009</b>	80	3338	114	365
<b>2010</b>	111	3249	84	49
<b>2011</b>	92	3573	100	35
<b>2012</b>	128	3940	103	28
<b>2013</b>	136	3697	130	32
<b>2014</b>	157	3601	141	29
<b>2015</b>	144	3889	132	26
<b>2016</b>	41	3266	67	29
<b>2017</b>	38	3114	87	13

Også i det lokale opptaket er det et stort antall som ikke er registrert med statsborgerskap i 2009 (tabell 6.3). Personer med norsk statsborgerskap dominerer også i det lokale opptaket, men i langt mindre grad. Antallet med statsborgerskap i EU/EØS øker kraftig fra 2012, og svinger så mellom vel 200 og vel 300. Personer fra andre land enn Norge og EU/EØS øker kraftig fra 2010 til et toppnivå på nærmere 1000 i 2014 og 2015 for så å synke kraftig igjen. Disse sterke svingningene er interessante, men dataene gir i seg selv ingen holdepunkter for noen forklaring.

**Tabell 6.3 Antall realkompetansesøkere 2009–2017 i lokalt opptak etter statsborgerskap.**

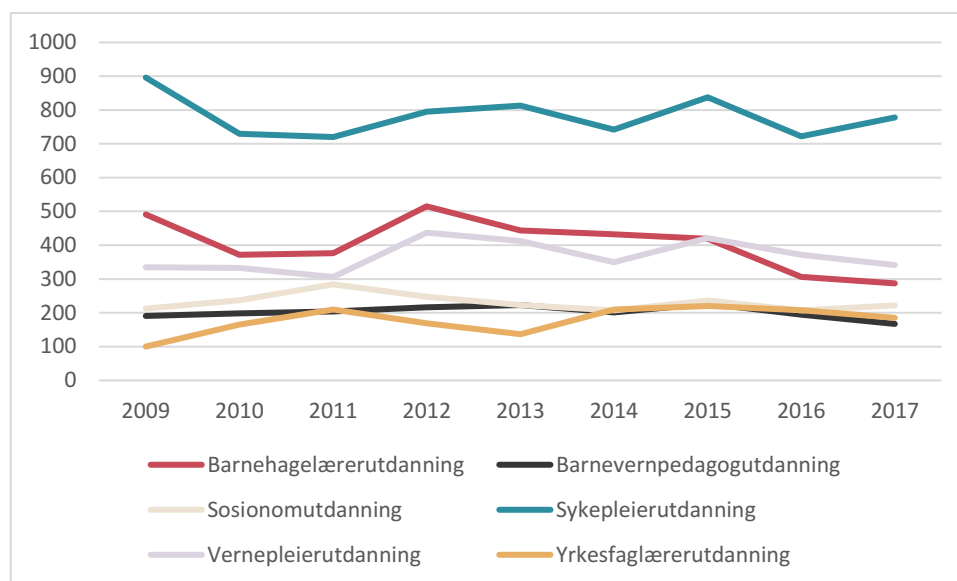
	EU/EØS	Norge	Andre land	Uspesifisert
<b>2009</b>	27	1512	56	1007
<b>2010</b>	51	2339	81	17
<b>2011</b>	71	2309	148	147
<b>2012</b>	216	3077	315	152
<b>2013</b>	220	2592	516	145
<b>2014</b>	319	2444	958	18
<b>2015</b>	322	2376	960	9
<b>2016</b>	274	1553	665	3
<b>2017</b>	351	1196	225	1

### 6.2.3 Søkere etter studieprogram

Vi har sett på endringer av søknader og søkere over tid og nå vil vi undersøke om disse endringene har vært like på tvers av ulike fag. De aller fleste studiene har svært få realkompetansesøkere, vi har derfor valgt å begrense oss til de studiene som har flest søkere. Vi har også valgt å vise to figurer: en for søkere til de korte profesjonsfagene (figur 6.7) og en figur for de mer disiplinorienterte fagene (figur 6.8). De økonomisk-administrative studiene er vist sammen med disiplinfagene.

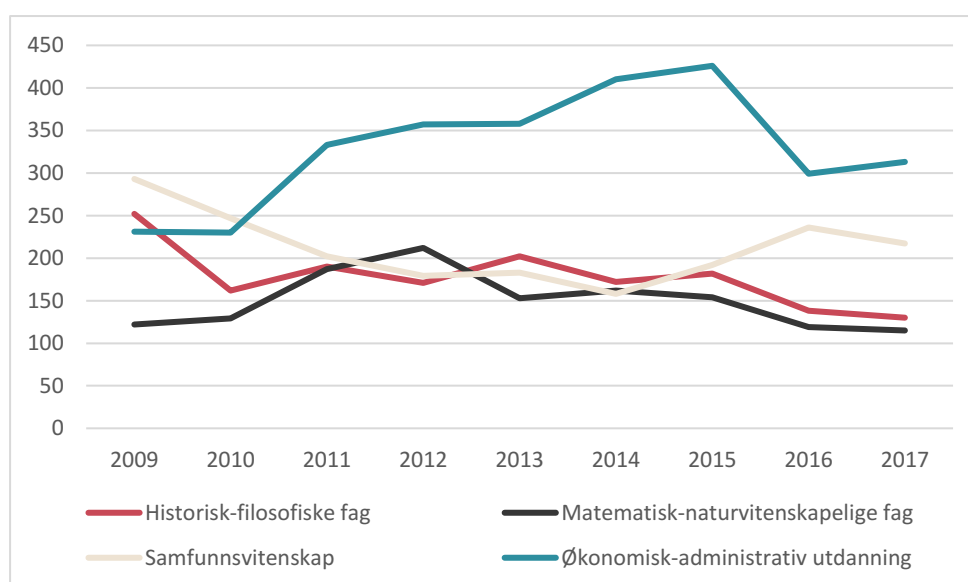
Av profesjonsfagene er det i hele perioden sykepleierutdanningen som har flest realkompetansesøkere. Tallet har ligget mellom vel 700 og 900. Tallet sank en god del fra 2009 og fram til 2011 for så å stige litt og holde seg konstant. De to nest største utdanningene har i hele perioden vært barnehagelærerutdanningen og vernepleierutdanningen, som har hatt en nokså lik utvikling i perioden 2009–2017: først en svak nedgang for barnehagelærerutdanningen, men stabil for vernepleierutdanningen, deretter en økning for begge til 2012 og så svak nedgang. De tre øvrige studiene, sosionom-, barneverns- og yrkesfaglærerutdanningen er om lag like store med stabile søkertall i hele perioden.

Vi skal i et senere avsnitt se nærmere på hvordan det går med søkerne, om de blir vurdert som kvalifiserte, og om de får tilbud om studieplass.



**Figur 6.7 Søkere til profesjonsutdanninger 2009–2017.**

Søkemønsteret til de øvrige fagene viser et noe annet bilde enn for profesjonsfagene. I 2009 var tallet for de økonomisk-administrative fagene litt lavere enn for samfunnsfag og historisk-filosofiske fag, men deretter økte tallet sterkt fram til 2015 for så å synke sterkt igjen. De øvrige fagene har vært mer stabile, men med noe ulike utviklingsmønstre.



**Figur 6.8 Søkere til andre fag 2009-2017.**

## 6.2.4 Vurdering av RKV søkere i 2017

I dette avsnittet ser vi på et utvalgt år, 2017, og ser nærmere på de som har søkt opptak basert på realkompetanse og analyserer hvordan søknadene ble vurdert og om søkere fikk studie plass. Som et sammenlikningsgrunnlag når vi skal se på hvordan det går med realkompetansesøkerne tar vi med en enkel tabell for hele søker massen. I det sentrale opptaket er det vel 80 prosent som blir vurdert som kvalifisert, mens 44,5 prosent får tilbud om studie plass. I det lokale opptaket er andelen som er kvalifisert, en god del lavere, 70 prosent, mens en høyere andel, nesten 60 prosent, får tilbud om plass. Dette reflekterer at de to søkerkanalene fungerer nokså ulikt.

**Tabell 6.4 Søkere totalt, kvalifiserte og med tilbud 2017**

	Søkere	Kvalifisert	Med tilbud	Prosent kvalifiserte	Prosent med tilbud
Sentralt opptak	134 061	111 988	59 672	83,5	44,5
Lokalt opptak	147 421	103 769	86 331	70,4	58,6

Tabell 6.5, på neste side viser antall søkere til det sentrale opptaket i 2017. Totalt var det 3256 realkompetansesøkere, men søkningen konsentrerer seg om et forholdsvis lite antall studier. Bare ti studier har mer enn 100 søkere, to studier har mer enn 10 prosent av det samlede antallet, og sykepleierstudiet fanger opp nærmere en firedel. Resten av studiene har bare et fåtall søkere.

Yrkesfaglærerutdanningen utmerker seg ved at realkompetansesøkerne utgjør mer enn halvparten av søkerne, og dessuten ved at mer enn 80 prosent blir regnet som kvalifisert og får tilbud om studie plass.

Å søke om studie plass på basis av realkompetanse i det sentrale opptaket er et trangt nåløy. Samlet sett er det noe over en tredel av søkerne som blir vurdert som kvalifisert, og bare 21 prosent fikk tilbud om studie plass i 2017. Dette er en betydelig lavere andel enn for søkerne totalt (83,5 og 44,5 prosent). Mønsteret varierer sterkt mellom de ulike studiene, også i forholdet mellom antall som vurderes som kvalifisert, og antallet som får tilbud. Ved en del studier får de fleste av de kvalifiserte studie plass, ved andre studier bare et mindretall. Eksempler på studier i tillegg til yrkesfaglærerutdanning der en relativt høy andel får tilbud, er barnehagelærerutdanning og en del disiplinorienterte studier som matematisk-naturvitenskapelige fag, samfunnsfag og historisk-filosofiske fag. Sykepleier-, barnevernspedagog- og vernepleierutdanningen er studier der andelen med tilbud er svært lav, mellom 6 og 8 prosent, og det samme gjelder en del andre helse- og sosialfag. Det skjer med andre ord i de fleste studiene en avskalling av søkerne både i vurderingen av om de er kvalifisert og ved at kvalifiserte søkere ikke får tilbud.

**Tabell 6.5 Antall søkere til sentralt opptak, kvalifiserte og med tilbud.**

Sentralt opptak	Søkere	Kvalifiserte	Gitt tilbud	Prosent Kvalifiserte	Prosent gitt tilbud
Annet	31	23	23	74,2	74,2
Barnehagelærerutdanning	287	142	120	49,5	41,8
Barnevernspedagogutdanning	167	60	10	35,9	6,0
Bioingeniørutdanning	11	1		9,1	0,0
Fysioterapeututdanning	10	4		40,0	0,0
Helsefag	18	3	2	16,7	11,1
Historisk-filosofiske fag	130	51	35	39,2	26,9
Idrettsutdanning	17	5	4	29,4	23,5
Ingeniørutdanning	55	13	13	23,6	23,6
Juridiske fag	32	6	1	18,8	3,1
Matematisk-naturvitenskapelige fag	115	46	28	40,0	24,3
Pedagogiske fag	99	38	17	38,4	17,2
Politiutdanning	49	6	3	12,2	6,1
Psykologi	48	14	2	29,2	4,2
Samfunnsvitenskap	217	90	69	41,5	31,8
Sosionomutdanning	222	85	32	38,3	14,4
Sykepleierutdanning	778	226	48	29,0	6,2
Tannpleier	12	5	1	41,7	8,3
Utvikling og miljø	23	14	12	60,9	52,2
Vernepleierutdanning	341	130	26	38,1	7,6
Yrkesfaglærerutdanning	185	150	149	81,1	80,5
Økonomisk-administrativ utdanning	313	110	85	35,1	27,2
Andre studier	138	48	39	34,8	28,3
Sum sentralt	3256	1246	696	38,3	21,4

\* I tabellen er alle studier med færre enn ti søkere samt en gruppe «annet» slått sammen til «andre studier»

Antall realkompetansesøkere i de lokale opptakene er litt under 1800. Det største fagområdet er økonomisk-administrative fag, som vesentlig skyldes at BI har lokalt opptak også til grunnstudiene. De største fagområdene er ellers helsefag og samfunnsvitenskap.

Andelen av søkerne som vurderes som kvalifisert og får tilbud om plass, er vesentlig høyere enn i det sentrale opptaket, samlet sett er ca. 70 prosent vurdert som kvalifiserte, og 63 prosent fikk tilbud. Dette er nokså likt det vi fant blant søkerne totalt (70,4 og 58,6 prosent). Ved førskolelærerutdanningen fikk alle søkerne tilbud (men det var få søkere), og i ingeniør-, journalist/fotoutdanningen, pedagogiske fag, teknologi og økonomisk-administrative fag var det over 80 prosent som fikk et tilbud. Gjennomgående er det også slik at de aller fleste av dem som regnes som kvalifiserte, får et tilbud.

**Tabell 6.6 Antall søkere til lokale opptak, kvalifiserte og med tilbud.**

	Søkere	Kvalifiserte	Gitt tilbud	Prosent Kvalifiserte	Prosent gitt tilbud
Examen philosophicum	11	3	3	27,3	27,3
Førskolelærerutdanning	12	12	12	100,0	100,0
Helsefag	236	196	145	83,1	61,4
Historisk-filosofiske fag	137	73	55	53,3	40,1
Idrettsutdanning	60	34	34	56,7	56,7
Ingeniørutdanning	16	13	13	81,3	81,3
Journalist-/fotoutdanning	13	11	11	84,6	84,6
Landbruksutdanning	18	13	11	72,2	61,1
Matematisk-naturvit. fag	96	73	73	76,0	76,0
Pedagogiske fag	84	78	74	92,9	88,1
Samfunnsvitenskap	159	105	97	66,0	61,0
Studieprogram videreg. nivå	140	82	63	58,6	45,0
Teknologi	47	43	43	91,5	91,5
Teologi	93	29	29	31,2	31,2
Visuell kunst	11			0,0	0,0
Økonomisk-adm. utdanning	269	235	234	87,4	87,0
Andre studier	395	257	243	65,1	61,5
Sum lokalt	1797	1257	1140	69,9	63,4

\* I tabellen er alle studier med færre enn ti søkere samt en gruppe «annet» slått sammen til «andre studier»



Det er et relativt klart flertall kvinner blant søkerne i det sentrale opptaket (62 prosent), mens det er omtrent like mange kvinnelige og mannlige søkere til det lokale opptaket. Dette reflekterer at det er ulike studier som har sentralt og lokalt opptak. Til sammenlikning var det 59 og 55 prosent kvinner i henholdsvis det sentrale og lokale opptaket blant det totale søkertallet i 2017. Kjønnfordelingen i de to opptakene har dermed et noe annet mønster blant realkompetansesøkerne enn blant søkerne totalt.

I det sentrale opptaket er det en omtrent like stor andel menn og kvinner som er vurdert som kvalifiserte, men tilbudsandelen er noe høyere for menn. I det lokale opptaket derimot er det en høyere andel kvinner som er kvalifisert, og i enda større grad en høyere andel kvinner som får tilbud om studieplass.

**Tabell 6.7 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter kjønn.**

<b>Søkere sentralt</b>					
		<b>Søkere</b>	<b>Kvalifiserte</b>	<b>Tilbud</b>	<b>Prosent kvalifiserte</b>
Kvinner	2061	784	385	38,0	18,7
Menn	1263	460	310	36,4	24,5
Alle	3324	1244	695	37,4	20,9
<b>Søkere lokalt</b>					
Kvinner	929	657	692	70,7	74,5
Menn	916	592	538	64,6	58,7
Alle	1845	1249	1230	67,7	66,7

Tabell 6.8 viser oversikt over realkompetansesøkere etter alder. Både blant dem som søker sentralt og lokalt, er det aldersgruppen 40 år og over som utgjør den største gruppen. Søkerne er spredt over alle aldersgrupper, men blant dem som søker sentralt, er det svært få søkere under 25 år. Sjansen for å få tilbud om studieplass i det sentrale opptaket varierer lite etter alder hvis man ser bort fra den lille gruppen under 25 år, men med en svak tendens til høyere andel kvalifiserte og andel med tilbud i gruppen 40 år og over.

Blant de lokale søkerne er det visse variasjoner mellom aldersgruppene, og det er i gruppen fra 30 til 34 år at tilbudsandelen er lavest.

**Tabell 6.8 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter alder**

	Søkere	Fordeling etter alder. Prosent	Kvalifiserte	Gitt tilbud	Prosent kvalifiserte %	Prosent med tilbud %
<b>Søkere sentralt</b>						
Under 22	24	0,7	21	9	87,5	37,5
22-24	44	1,4	36	18	81,8	40,9
25-29	922	28,4	324	169	35,1	18,3
30-34	748	23,0	262	133	35,0	17,8
35-39	572	17,6	201	112	35,1	19,6
40 og over	942	29,0	400	253	42,5	26,9
<b>Søkere lokalt</b>						
Under 22	125	6,7	93	89	74,4	71,2
22-24	229	12,2	185	176	80,8	76,9
25-29	379	20,2	271	242	71,5	63,9
30-34	317	16,9	205	171	64,7	53,9
35-39	233	12,4	154	138	66,1	59,2
40 og over	589	31,5	397	360	67,4	61,1

Søkere fra andre land enn Norge utgjør en forsvinnende liten del av dem som søker til det sentrale opptaket, men de utgjør nesten en tredel av de lokale søkerne. Av de lokale søkerne kommer ca. 20 prosent fra EU/EØS, og ca. 13 prosent fra andre land (tabell 6.9).

I det sentrale opptaket er det liten forskjell mellom de norske søkerne og søkere fra EU/EØS med hensyn til hvem som er kvalifisert og får tilbud, men mens en litt høyere andel fra EU/EØS er kvalifisert, får en litt høyere andel av de norske tilbud. Andelen som er kvalifisert og som får tilbud, er betydelig lavere for søkere fra andre land, det er mindre enn 6 prosent som får tilbud om studieplass. Men en må her huske på at det er svært få søkere sentralt fra land utenfor Norge.

Mønsteret i det lokale opptaket er helt annerledes enn i det sentrale, selv om det også her er lavest andel som er kvalifisert og får tilbud blant søkere utenfor Norge og EU/EØS. Forskjellen er imidlertid relativt sett lavere enn i det sentrale opptaket. Interessant nok er andelen kvalifiserte og med tilbud klart høyere blant søkere fra EU/EØS enn blant norske søkere.

**Tabell 6.9 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter statsborgerskap.**

	Søkere	Kvalifisert	Tilbud	Prosent av søkerne %	Prosent kvalifisert %	Prosent tilbud %
<b>Søkere sentralt</b>						
EU/EØS	38	16	7	1,2	42,1	18,4
Norge	3114	1211	679	95,8	38,9	21,8
Andre land	87	13	5	2,7	14,9	5,7
Uspesifisert	13	4	3	0,4	30,8	23,1
Sum	3252	1244	694	100,0	38,3	21,3
<b>Søkere lokalt</b>						
EU/EØS	351	306	295	19,8	87,2	84,0
Norge	1196	844	758	67,5	70,6	63,4
Andre land	225	99	81	12,7	44,0	36,0
Uspesifisert	1	0	0	0,1	0,0	0,0
Sum	1773	1249	1134	100,0	70,4	64,0

Søkerdataene for høyere utdanning er dels basert på det sentrale opptaket gjennom Samordna opptak, dels på rapporter fra lærestedene om det lokale opptaket. I tillegg til informasjon om søkning, gir dataene informasjon om hvem som er blitt vurdert som kvalifisert, og hvem som har fått tilbud om studieplass. Det finnes også data om hvem som har møtt til studiene, men her er det en del usikkerhet, så det er ikke tatt med i analysene. Statistikken for høyere utdanning gir dermed et rikt grunnlag for analyser, også av hvor enkelt det er for realkompetansesøkerne å nå opp i konkurransen om studieplassene.

Realkompetansesøkerne i høyere utdanning utgjør en liten gruppe, og særlig når en ser dem i sammenheng med det totale søkertallet. I 2017 var det over 130 000 søkere totalt i det sentrale opptaket, mens tallet på realkompetansesøkere var bare litt over 3000. Tallet på søkere totalt i de lokale opptakene var enda høyere, mens det bare var 1700 realkompetansesøkere.

Selv om realkompetansesøkerne var få, var det langt færre som fikk tilbud om studieplass. Av de vel 3000 søkerne var det under halvparten som ble vurdert som kvalifiserte, og bare 700, eller 21 prosent, fikk tilbud om studieplass. Andelen som fikk tilbud om plass, er under det halve av det den er i den samlede søkermassen.

Sjansen for å få et tilbud om studieplass for en realkompetansesøker er betydelig høyere i det lokale opptaket, hele 63 prosent. Dette er faktisk også litt høyere enn i den samlede søkermassen.

Søkningen på studieplass basert på realkompetanse konsentrerer seg om noen bestemte studier. Det er klart flest søkere til sykepleierutdanningen med 778, men av disse var det bare 48 som fikk tilbud om plass. Også vernepleierutdanningen og barnevernspedagogutdanningen hadde relativt mange søkere, men svært få fikk tilbud om plass. I den andre enden av skalaen finner vi yrkesfaglærerutdanningen med nær 200 søkere i 2017, der 80 prosent fikk tilbud om studieplass. Det virker rimelig, siden yrkeserfaring er et viktig grunnlag for dette studiet.

Til det sentrale opptaket var det svært få søkere med et annet statsborgerskap enn norsk, og svært få fikk tilbud om plass. Men i det lokale opptaket var det ca. 20 prosent fra EU/EØS og 13 prosent fra andre land. Søkerne fra EU/EØS hadde en høyere opptaksandel enn de som hadde norsk statsborgerskap, mens den var betydelig lavere for dem som kom fra andre land.

Antallet realkompetansesøkere har endret seg en del i perioden fra 2009 til 2017. Det var først en viss økning fram til 2012, deretter var tallet relativt stabilt til 2015, og deretter sank tallet. Svingningene var betydelig sterkere i det lokale opptaket.

## 6.2.5 Oppsummering fra statistikken

Realkompetansesøkerne i høyere utdanning utgjør en liten gruppe, og særlig når en ser dem i sammenheng med det totale søkertallet. I 2017 var det over 130 000 søkere totalt i det sentrale opptaket, mens tallet på realkompetansesøkere var bare litt over 3000. Tallet på søkere totalt i de lokale opptakene var enda høyere, mens det bare var 1700 realkompetansesøkere.

Selv om realkompetansesøkerne var få, var det langt færre som fikk tilbud om studieplass. Av de vel 3000 søkerne var det under halvparten som ble vurdert som kvalifiserte, og bare 700, eller 21 prosent, fikk tilbud om studieplass. Andelen som fikk tilbud om plass, er under det halve av det den er i den samlede søkermassen.

Sjansen for å få et tilbud om studieplass for en realkompetansesøker er betydelig høyere i det lokale opptaket, hele 63 prosent. Dette er faktisk også litt høyere enn i den samlede søkermassen.

Søkningen på studieplass basert på realkompetanse konsentrerer seg om noen bestemte studier. Det er klart flest søkere til sykepleierutdanningen med 778, men av disse var det bare 48 som fikk tilbud om plass. Også vernepleierutdanningen og barnevernspedagogutdanningen hadde relativt mange søkere, men svært få fikk tilbud om plass. I den andre enden av skalaen finner vi yrkesfaglærerutdanningen med nær 200 søkere i 2017, der 80 prosent fikk tilbud om studieplass. Det virker rimelig, siden yrkeserfaring er et viktig grunnlag for dette studiet.

Til det sentrale opptaket var det svært få søkere med et annet statsborgerskap enn norsk, og svært få fikk tilbud om plass. Men i det lokale opptaket var det ca. 20

prosent fra EU/EØS og 13 prosent fra andre land. Søkerne fra EU/EØS hadde en høyere opptaksandel enn de som hadde norsk statsborgerskap, mens den var betydelig lavere for dem som kom fra andre land.

Antallet realkompetansesøkere har endret seg en del i perioden fra 2009 til 2017. Det var først en viss økning fram til 2012, deretter var tallet relativt stabilt til 2015, og deretter sank tallet. Svingningene var betydelig sterkere i det lokale opptaket.

### **6.3 RKV opptak og fritak – tilgjengelig informasjon**

For å undersøke hvilken informasjon potensielle søkere kan finne, har vi kartlagt nettsidene til alle læresteder. I tabell 6.10 beskriver vi et enkelt søk på institusjonenes nettsider for å undersøke hvor lett tilgjengelig informasjon om opptak og fritak vil være for en student.

Realkompetanseopptak og -fritak har helt ulik status på institusjonenes nettsider. Studentenes tilgang til informasjon vil dermed variere betydelig. Når det gjelder opptak, var muligheten for å få opptak på bakgrunn av RKV stort sett godt beskrevet. Som oftest var informasjonen plassert sammen med andre opptakskriterier, og de fleste institusjonene beskrev også hva realkompetanseopptak innebærer, samt at det fantes lenker videre til Samordna opptak og deres beskrivelse av RKV. Informasjon om realkompetansevurdering for fritak var imidlertid mye vanskeligere å finne på institusjonenes nettsider. To søkeord ble brukt i søket: «realkompetanse» og «fritak». På noen av nettsidene fantes ikke noen beskrivelse om muligheter for fritak på bakgrunn av RKV. På andre kunne man finne informasjon om dette dersom man klikket seg videre til Lovdata i lærestedets samling av rettigheter og lover i forbindelse med studier. Et fåtall av institusjonene hadde en egen nettside som beskrev fritak på bakgrunn av RKV. Samlet sett kan det stilles spørsmål ved om dette er informasjon som er lett tilgjengelig for studentene.

Tabell 6.10 Beskrivelser av opptak og fritak på institusjonenes nettsider

	Opptak	Fritak
<b>Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo (AHO)</b>	Realkompetanseopptak er beskrevet sammen med andre opptakskriterier.	Beskrevet på egen nettside under forskrifter og regler: «§ 7-2 Fritak. Programutvalget kan gi fritak for deler av utdanningen på grunnlag av annen velegnet eksamen eller prøve. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak jf. uhl § 3-5 (2).» <sup>13</sup>
<b>Høgskolen i Innlandet (HINN)</b>	Realkompetanseopptak er beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen side for informasjon om realkompetanseopptak, beskrivelser om studiespesifikke kriterier og egenerklæring.	Finnes ikke informasjon om mulighet å søke fritak på bakgrunn av RKV. Forskriften på Lovdata: «§ 3-7. Godskrivning, fritak og faglig overlapping. (1) En student kan få godskrevet annen høyere utdanning i henhold til lovens § 3-5, når det kan dokumenteres at faglige krav er oppfylt. Søknad om godskrivning må framsettes skriftlig innen en måned etter emnets oppstart, og må inneholde nødvendig dokumentasjon av omfang og innhold i utdanningen som søkes godskrevet. Dokumentasjon av realkompetanse kan gi grunnlag for fritak for eksamen.» <sup>14</sup>
<b>Høgskolen i Molde (HiM)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen side for informasjon om realkompetanseopptak.	Finnes ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Henvisning til «Fritak fra eksamen eller emner» på Studiesiden, men her beskrives kun godskrivning/innpassing. Lenke til Lovdata inkluderer heller ikke bestemmelser om fritak fra emner <sup>15</sup> .
<b>Høgskolen i Oslo og Akershus (OsloMet)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen side for informasjon om realkompetanseopptak.	Beskrevet under «Lov og regelverk» som en egen nettside med retningslinjer om fritak på bakgrunn av realkompetanse. <sup>16</sup>
<b>Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen side for informasjon om realkompetanseopptak.	Finnes ikke informasjon om mulighet å søke fritak på bakgrunn av RKV. Lenke til Lovdata under regelverket <sup>17</sup> : «§ 6-4. Godskrivning (innpassing). (1) Søknad om godskrivning av beståtte emner, eksamener eller dokumentert realkompetanse vurderes i henhold til lov om universiteter og høyskoler § 3-5.» <sup>18</sup>
<b>Høgskolen i Østfold (HiØ)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen side for informasjon om realkompetanseopptak.	Finnes ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Henvisning til «Innpassing og fritak» i studiehandboken, men her beskrives kun godskrivning/innpassing. I forskriften (Lovdata) står det: «§ 10-4. Innpassing og faglig godkjenning: (3) Dokumentasjon av realkompetanse kan gi grunnlag for godskrivning og fritak.» <sup>19</sup>
<b>Høgskolen i Volda (HVO)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen info om realkompetanseopptak.	Finnes ikke informasjon om mulighet til å søke fritak på bakgrunn av RKV. Siden om utdanningsplan har informasjon om godskrivning av utdanning. Søk på nettsiden gir 0 resultater <sup>20</sup>

<sup>13</sup> <https://aho.no/no/studenter/lovverk>

<sup>14</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-26-98>

<sup>15</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-05-07-540>

<sup>16</sup> <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/Lov-og-regelverk/Retningslinjer-for-fritak-for-deler-av-studium-ved-HiOA-paa-grunnlag-av-realkompetanse>

<sup>17</sup> <https://www.usn.no/om-hsn/regelverk/>

<sup>18</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-18-1864>

<sup>19</sup> <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-02-08-229>

<sup>20</sup> Kan også være pga indeksering av nettsiden, det finnes en beskrivelse av opptakskriterier som beskriver også realkompetanse.

<b>Høgskulen på Vestlandet (HVL)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen info om realkompetanseopptak.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Godskriving og fritak beskrevet, men det beskrives kun med utgangspunkt i tidligere utdanning. Maskiningeniør (Stord) kan få godskriving av teknisk fagskole <sup>21</sup> .
<b>Nord universitet (NORD)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen info om realkompetanseopptak.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Godskriving beskrevet på bakgrunn av tidligere studier. I forskrift om studier og eksamen ved Nord universitet (Lovdata) står det: «§ 5-1. (8). Rektor kan vedta retningslinjer for behandlingen av søknader om godskriving og faglig godkjenning, herunder retningslinjer for vurdering av realkompetanse.»
<b>Norges Handelshøyskole (NHH)</b>	Realkompetanseopptak er nevnt som et mulig opptaksgrunnlag. Ikke egne sider for realkompetansebeskrivelse, lenker til SO.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. I forskrift om bachelorstudiet ved lærestedet står det informasjon om fritak på bakgrunn av tidligere eksamen/prøve, eller utenlandsk utdanning, ikke noe konkret om realkompetanse.
<b>Norges idrettshøgskole (NIH)</b>	Realkompetanseopptak er nevnt som et mulig opptaksgrunnlag. Egen info om realkompetanseopptak.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Det finnes informasjon om innpassing av emner, men ikke om fritak på bakgrunn av realkompetanse. Det er heller ikke klart i forskriften <sup>22</sup> .
<b>Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)</b>	Opptaksnettside lenker direkte til SO nettsider.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak fra hele emner på bakgrunn av RKV. Mulighet for fritak står kun beskrevet under krav til obligatorisk aktivitet i forskrift om studier ved NMBU <sup>23</sup> : «§ 34-2 Krav til godkjent obligatorisk aktivitet. (4) Det kan i visse tilfeller gis fritak fra obligatoriske aktiviteter på grunnlag av utdanning fra annen institusjon, på grunnlag av tidligere gjennomført eksamen eller prøve eller på grunnlag av dokumentert realkompetanse.»
<b>Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)</b>	Realkompetanseopptak er nevnt som et mulig opptaksgrunnlag.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. I forskrift om studier ved NTNU (Lovdata): «§ 4-5. Godskriving. (2) Fakultetet kan gi fritak for deler av utdanning på grunnlag av annen vel-egnet eksamen eller prøve. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak jf. uhl § 3-5 (2).» <sup>24</sup>
<b>Universitetet i Agder (UiA)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen info om realkompetanseopptak.	Retningslinjer beskrevet som en del av lærestedets lover og regler, og har en egen side: «Retningslinjer for fritak for eksamen eller prøve ved Universitetet i Agder på grunnlag av realkompetanse» <sup>25</sup>
<b>Universitetet i Bergen (UiB)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier.	Forskrift angitt på nettsidene: «§ 3.3 Innpassing, fritak og godkjenning (4) Fakultetet avgjør søknad om fritak på realkompetansegrunnlag» <sup>26</sup> Det beskrives innpassing pga tidligere utdanning <sup>27</sup> .

<sup>21</sup> <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2018h/ing-mafa/>

<sup>22</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-05-26-1811>

<sup>23</sup> [https://www.nmbu.no/student/studieadm/forskrifter\\_ved\\_nmbu](https://www.nmbu.no/student/studieadm/forskrifter_ved_nmbu)

<sup>24</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-08-1449>

<sup>25</sup> <https://www.uia.no/student/nyttige-verktoey/lover-og-regler-for-studier-eksamen-og-grader/retningslinjer-for-fritak-for-eksamen-eller-proeve-ved-universitetet-i-agder-paa-grunnlag-av-realkompetanse>

<sup>26</sup> <https://regler.app.uib.no/regler/Del-2-Forskning-utdanning-og-formidling/2.2-Utdanning/2.2.2.-Forskrift-om-opptak-studier-vurdering-og-grader-ved-Universitetet-i-Bergen/Forskrift-om-opptak-studier-vurdering-og-grader-ved-Universitetet-i-Bergen>

<sup>27</sup> <http://www.uib.no/student/48654/prosedyrer>

	Egen info om realkompetanseopptak.	Finner ikke annen informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV.
<b>Universitetet i Oslo (UiO)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet sammen med andre opptakskriterier. Egen info om realkompetanseopptak.	Forskrift på institusjonens nettsider: «§ 3.5 Godskriving, fritak og godkjenning (3) Fakultetet avgjør søknad om fritak for deler av utdanning som tilbys ved fakultetet på grunnlag av annen velegnet eksamen eller prøve. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak.» Finner ikke annen informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV.
<b>Universitetet i Stavanger (UiS)</b>	Egen info om realkompetanseopptak i tillegg til andre opptakskriterier.	Finner ikke informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV. Forskrift (Lovdata) sier: «§ 2-5. Fritak fra prøving/godskriving av emner. 1. Fritak for prøving skal gis når det godtgjøres at tilsvarende prøving er avlagt ved samme eller annen institusjon. Det kan også gis slikt fritak på grunnlag av annen velegnet prøving. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak.» <sup>28</sup>
<b>UiT Norges arktiske universitet (UIT)</b>	Realkompetanseopptak beskrevet på en separat nettside under opptak til grunnstudier.	Innpassing av ekstern utdanning står synlig på studentnettsider, fritak på bakgrunn av realkompetanse står i studieforskrift på nettsidene: § 14. Fritak Den faglig ansvarlige avdeling kan gi en student fritak for emner som inngår i studieprogrammet dersom det godtgjøres at tilsvarende emner er tatt ved universitetet eller annen utdanningsinstitusjon. Dokumentasjon av realkompetanse kan også gi grunnlag for fritak. <sup>29</sup> Finner ikke annen informasjon om mulighet for å søke fritak på bakgrunn av RKV.

## 6.4 Oppsummering av casestudier

Parallelt med dette studiet ble det også gjennomført to casestudier ved to læresteder. Vi vil her presentere oppsummeringen av styrker og svakheter fra begge caser.

Den første så på et tverrfakultært emne ved et av de større lærestedene i Norge (Case A). Den andre så på realkompetansevurdering som en integrert del av et pedagogisk rettet studieprogram (case B), også ved et større lærested.

Begge casene beskrives av informantene som spesielle, og casene viser at praksisen i disse casene kan være annerledes enn i mer ordinære RKV-ordninger i enkeltemner. Casene bør dermed ikke anses som representative, men heller illustrative.

<sup>28</sup> <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-10-05-1783>

<sup>29</sup> [https://uit.no/utdanning/art?p\\_document\\_id=347795&dim=179005#5](https://uit.no/utdanning/art?p_document_id=347795&dim=179005#5)



### Case A: styrker og svakheter

Denne casen er basert på datainnsamling ved et av de større lærestedene i Norge. Denne casen undersøker realkompetansevurdering med hensyn til fritak i et tverrfaglig enkeltemne som tilbys på tvers av flere fakulteter. Emnet er et obligatorisk fag på masternivå. Emnet har fokus på ferdigheter med direkte relevans til arbeidslivet, og læringsutbyttebeskrivelser er dermed beskrevet på et overordnet nivå. På dette emnet har det tradisjonelt vært en større andel som søkte om fritak på bakgrunn av RKV enn ved mange ordinære emner. Hvert år er det noen hundre søkere for RKV ved dette emnet. Siden 2015/2016 har det blitt vanskeligere å få fritak, faglige kriterier for emnet har blitt spesifisert. Det er fortsatt ganske mange søkere, men svært få som faktisk får fritak i de siste årene.

En styrke ved dette emnet er igjen at realkompetansevurdering er noe som det aktivt jobbes med, og man har gjort en rekke erfaringer i dette arbeidet. Emnet har skapt en mulighet til å diskutere RKV på tvers av flere fakulteter, noe som framstår som ganske unikt. Ellers er RKV noe som etter vårt inntrykk foregår lokalt. Langvarig erfaring med å diskutere praksis på tvers av ulike fakulteter er noe som nevnes som en viktig suksessfaktor blant flere av informantene.

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

Det bør også nevnes at alle ansatte som ble intervjuet, framhevet at RKV i forbindelse med dette emnet var noe spesielt og noe ganske annerledes enn «ordinære» realkompetansevurderinger, fordi emnet ikke var koblet til et konkret fag. Dette var også en begrunnelse for at vurderingen hadde blitt ganske administrativ.

Et interessant aspekt her var dermed at det allikevel fantes en viss spenning mellom standardisering og ulike praksiser lokalt ved fakultetene. Dette er interessant, siden læringsutbyttet av dette emnet er likt på tvers av fakultetene.

Selv om det har blitt etablert en rekke rutiner og prosedyrer for vurderingsprosessen, kan det imidlertid stilles spørsmål ved om det også kunne være hensiktsmessig å sikre en tettere kobling til fagpersonalet, til tross for generiske læringsutbyttebeskrivelser. På sikt kunne en slik kobling skape grunnlag for arbeid med RKV for andre fag og skape et tverrfakultært nettverk også for de faglige vurderingene.

### Case B: styrker og svakheter

Casen undersøker særskilt fritaksordningen i et pedagogisk rettet studieprogram som har sterk arbeidslivstilknytning. Dette studieprogrammet kan vurderes som en særskilt case med tanke på realkompetansevurdering. Fritak på bakgrunn av RKV er integrert i studieprogrammet. Ved dette studiet har en betydelig andel studenter også opptak på bakgrunn av realkompetanse, og de fleste studentene får også sitt studieløp forkortet på bakgrunn av RKV.

Det jobbes aktivt med å vurdere hva likeverdig praksis betyr, og det er også opparbeidet betydelig kompetanse på emnet. Det finnes en overordnet beskrivelse for prosessen og saksbehandlingen. Samtidig framstår det også som om ordningen er i stor grad drevet av én ildsjel og ikke har betydelig erfaringsdeling med andre deler av organisasjonen. Selv om samarbeid med administrasjonen hadde blitt etablert, oppstod det komplikasjoner når det skjedde endringer i personalet i administrasjonen, da erfaringer og praksis ikke alltid er nedfelt i konkrete retningslinjer. Det rapporteres også om noen uklarheter med tanke på bruk av ulike skjemaer og hvordan vurderingen skal begrunnes (helhetlig vurdering versus konkret matching mellom erfaringer og læringsutbyttebeskrivelser). Det jobbes imidlertid med å etablere mer faste administrative rutiner nedfelt i mer konkrete retningslinjer. Men gitt at ordningen i stor grad er drevet fram av en sentral person som har jobbet med dette i årevis, gjør det også ordningen noe sårbar. Prosessen framstår som forholdsvis tidkrevende, med individuelle helhetlige vurderinger av forholdsvis mye materiale. Personen som nå jobber med dette på studieprogramnivå, har opparbeidet seg betydelig erfaring, men hvis dette skulle gjøres av en ny person, vil det antakelig skape utfordringer. Når ordningen drives fram av få personer, vil dette også være sårbart hvis de erfarne personene skulle forsvinne fra organisasjonen. Til tross for at det ved dette studieprogrammet finnes betydelig erfaring med RKV, er det viktig at ordningen gjøres mindre sårbar og mindre avhengig av enkeltpersoners kompetanse og erfaring.

Studentene framstår stort sett som svært fornøyd med ordningen, men kriteriene for vurderingen framstod i noen tilfeller som lite transparente fra studentenes side. Behovet for bedre rutiner for kvalitetssikring ble også framhevet av informantene, selv om vi ikke fikk noen rapporter av problemer ved nåværende tidspunkt.

Selv om dette studieprogrammet bruker RKV aktivt, viser erfaringene fra et annet studieprogram ved lærestedet et helt annet bilde, selv om de tok opp en betydelig andel av studenter ved realkompetansevurdering. Dette løfter fram en rekke mer prinsipielle spørsmål – om ulike utdanningsnivåer, betydningen av lik vs likeverdig kompetanse, samt fagforskjeller, blant annet.

For nærmere beskrivelser av casestudiene og våre funn, se NIFU-rapport 2018:11.

## 6.5 Diskusjon

I denne diskusjonsdelen vil vi først reflektere over noen av de sentrale elementene i RKV-prosessen, og deretter diskutere noen mer overordnede problemstillinger.

### 6.5.1 RKV prosess

Selv om opptaksordningen også har noen utfordringer (for eksempel rangering av studentene, særlig på ventelistene), er dette en ordning det finnes forholdsvis god informasjon om. Allikevel kommer det fram i statistikken at både antall søkere og antall søkere som får tilbud om studieplass, har gått ned. Et inntrykk som ble formidlet i casestudier (se NIFU-rapport 2018:11) var at det på noen av fagområdene nå var færre godt kvalifiserte søkere, siden de mest kvalifiserte og motiverte allerede hadde søkt opptak. Det gjenstår å se om den nedadgående trenden de siste årene vil fortsette. Når det gjelder fritak, framstår informasjonen om dette svært lite tilgjengelig. Casene i dette studiet var på mange måter unntakene, særlig case B der mange av studentene ved dette studieprogrammet fikk fritak på bakgrunn av RKV.

Dokumentasjon ble i mange tilfeller nevnt som utfordrende i fritaksvurderingen. Vanlige former for dokumentasjon er søknadstekst/begrunnelse, CV og attester, og i noen tilfeller også alternativ informasjon. Selv om flere informanter mente at det ikke var tilstrekkelig, framstod ikke dette som det mest kritiske aspektet ved vurderingen, og det var forståelse for at det kunne være vanskelig å få tak i mer dokumentasjon enn arbeidsattester.

I case B var det tydelig at vurderingen ble gjennomført som en helhetlig vurdering da det var også intervju med studenten kunne dermed fungere som en form for dokumentasjon. Flere informanter henviser til betydningen av å sannsynliggjøre kompetansen. I case A var dokumentasjon til dels mer utfordrende, siden bruk av intervjuer ikke var helt systematisert, og den type informasjon som vurderingen krevde, var til dels vanskelig å spore i dokumentasjonen. Allikevel ble alternative måter å innhente informasjon på brukt – ved å enten ringe referanser eller også hente informasjon fra studentene.

Sammenlignet med disse erfaringene framstod dokumentasjonsgrunnlag for opptak som en rimelig godt etablert praksis, ut fra den tilleggsinformasjonen som kom opp i vår undersøkelse av case B. Selv om det også der kunne oppstå problemer, handlet vurderingen i større grad om omfang og relevans, og mindre om en mer konkret kvalitativ vurdering/gradering av kandidatenes konkrete ferdigheter.

Den vanligste metoden som er brukt for fritak, er en kvalitativ individuell vurdering. Hva dette innebærer og hvor standardiserte disse vurderingene er i praksis, kan variere en god del. I noen tilfeller ble også intervjuer med kandidatene

brukt. Det var kun ved case B (1) at intervjuets innhold også ble brukt som en mulighet for å undersøke studentenes refleksjonsevne og kritiske evne. I andre tilfeller framstod det som om dokumentasjon ble brukt for å klargjøre aspekter ved søknaden.

Selv om det også kan framstå som fristende å foreslå samtaler med alle søkere, har dette en ressurs side, og dersom det er mange søkere, vil en slik samtaleordning innebære betydelig tidsbruk med potensielt lite utbytte når det er svært få som ender opp med å få fritak.

Yrkesprøving var et viktig tema for grunnopplæringen, og man kan spørre seg hvorvidt noe lignende kunne være relevant også for høyere utdanning. I alle fall én av studentene vi intervjuet etterlyste dette. Det ville også redusere bekymringer som kom fram i flere av informantenes beskrivelser: hvordan skiller man mellom kompetansen som finnes (men kanskje ikke beskrives godt nok), og veldig kreative og gode beskrivelser. Det er imidlertid vanskelig å se hvordan mer omfattende bruk av mer tidkrevende metoder skal gjennomføres, gitt at den relevante målgruppen antakelig vil forbli forholdsvis begrenset.

For å få relevant utbytte er det viktig at alle ledd er samstemte. Case A i caserapporten viste at det kan oppstå situasjoner der bare en veldig liten andel av søkerne vurderes til å få fritak. I case B fikk de aller fleste studentene fritak. De to casene viser altså svært ulike tilnærminger til det å gi fritak, noe som tyder på at fagforskjeller er en viktig aspekt her. Når man ser på statistikken, viser også opptakstallene betydelige fagforskjeller.

Det framstår som om begge caser er ganske «ildsjeldrevet», der enkelte personer har opparbeidet seg en betydelig kompetanse og har et stort ansvar i å holde det gående. Dette kan gjøre prosessene ganske sårbare og begrense mulighetene for kvalitetssikring. I begge caser var det mulig å klage, og vi har også snakket med studenter som hadde benyttet seg av klagemuligheten. Men, totalt sett framstår det som om prosessene i høyere utdanning går gjennom forholdsvis få ledd og instanser, og det er ikke veldig tydelige, nedskrevne retningslinjer for kvalitetssikring av prosessene.

## 6.5.2 Suksesser og utfordringer

Et sentralt spørsmål vil være hva suksess i dette tilfellet betyr. På en måte kan opptakssystemet beskrives som en suksess. Det framstår som forholdsvis velintegrert i SOs opptaksprosedyrer, og selv om antall studenter som har fått opptak på bakgrunn av RKV har blitt redusert noe i de siste årene, er det for tidlig å si om nedgangen vil fortsette. Kartleggingen viser også at nedgangen er særlig synlig på enkelte fagfelt, mens antall søkere er forholdsvis stabil på andre fagfelt. Fritaksordningen på bakgrunn av RKV viser imidlertid noe mer blandede resultater. Selv

om de to casene vi har sett på kan anses som suksesser fordi de bruker RKV mer enn andre ved deres lærested, framstilles begge også som «spesielle» i intervjuene med våre informanter. Dermed har vi begrenset datagrunnlag for å si noe om suksess mer generelt. Det finnes heller ikke noen generell statistikk over hvor mange studiepoeng alle fritakene utgjorde ved lærestedene, eller om bruk av fritak er økende eller blitt redusert.

Generelt sett finnes det få økonomiske incentiver for lærestedene til å jobbe med fritak. Det er tidkrevende og ressurskrevende, og i mange tilfeller vil det ikke gi utbytte hvis andelen som faktisk får fritak er lav.

Noen av studentene nevnte også noen mer grunnleggende problemer, en slags følelse av motstand. Sentralt i debatten står to ulike måter å tenke om realkompetansevurdering på. Først, om vurderingen tas ut fra en «likhetslogikk» der fokuset ligger på demonstrering og dokumentasjon av oppnådd kompetanse som er *lik* den som er en del av studiene, og en «oversettelseslogikk» der kompetansen også oversettes til studiets innhold, og kompetansen må først og fremst være *likeverdig*. For eksempel, operasjonalisering av hva «relevant kompetanse» ved opptak betyr, går nettopp på dette. Debatten handler dermed om forskjellen på *lik kompetanse* og *likeverdig kompetanse*. Mens førstnevnte er forholdsvis lett å fylle med mening, inneholder den andre egentlig en rekke vurderinger om hva likeverdig kompetanse egentlig betyr. Til syvende og sist vil dette være en faglig vurdering. En av studentene som vi intervjuet, henviste til en «profesjonskamp» og mente at ordningen utfordrer profesjonenes status. Flere andre respondenter henviste til noe motstand angående ordningen. Noe av dette kan forklares med at ordningen antakelig ikke er godt nok kjent, dette er også noe som tidligere studier har vist (se for eksempel Vox 2015). Men, det er også en kompleks faglig vurdering. Litteraturgjennomgangen viste også at det er også noen mer dypgående epistemologiske utfordringer, og likestilling av ulike former for kunnskap og erfaringer er svært komplekst (se, for eksempel, Cooper & Harris, 2013; Castle & Attwood, 2001). Det kan dermed være flere grunner til begrenset bruk av RKV i høyere utdanning. Tidligere studier har vist at det er lite kunnskap om ordningen (Vox 2015), og det kan også være en profesjonskamp eller rett og slett manglende vilje. Men, det kan også være reelle utfordringer med å likestille ulike former for kunnskap og kompetanse. Datagrunnlaget i denne rapporten gir ikke et godt nok grunnlag til å vurdere hvor relevante hver av disse forklaringene vil være.

Litteraturgjennomgangen pekte også på noen mulige utfordringer med å gi fritak – utviklingen av studentenes fagspråk og deres deltakelse i faglige fellesskap med medstudenter og ansatte (se Sandberg & Andersson 2011). Det er dermed viktig å ha en grundig faglig vurdering av mulighetene med RKV, og ikke ha ensidig fokus på å øke antall og andel studenter som får studier forkortet på bakgrunn av

RKV. Dette kan være relevant i noen tilfeller, men det er ikke sikkert det er relevant og mulig på alle fagområder.

Det som denne gjennomgangen viser, er at det fortsatt finnes for lite detaljert kunnskap om RKV i Norge. Til tross for en rekke casestudier, er det lite systematisk kunnskap om de som ikke bruker RKV aktivt. Det er også et tydelig behov for mer systematisk forskningsbasert kunnskap om disse temaene, særlig når det gjelder fagforskjeller i RKV vurderingene.

Når det er sagt, endringene i arbeidsstyrken betyr at det vil antakelig være behov for å utdanne flere voksne studenter framover, og at det dermed også er et behov for flere fleksible ordninger innenfor høyere utdanning. Som litteraturgjennomgangen viste, er det også gode argumenter for å si at hvis man skal bruke RKV, bør dette være godt integrert i studieprogrammet. Det kan dermed vurderes om det i disse omstillingstider også vil være relevant å etablere flere studier som har slik integrert tilnærming, og som kan inkludere kombinasjoner av både RKV og innplassering/godskriving. Det finnes allerede en rekke andre løsninger som tilbyr mer fleksible ordninger for opptak til høyere utdanning – y-veien<sup>30</sup> og 23/5-regelen<sup>31</sup> er noen av eksemplene i tillegg til realkompetanseordningen. Det kan være at det i framtiden også vil være behov for flere bachelorgrader som gir mulighet for å skifte karriere, og som samtidig bruker realkompetansevurdering på en integrert måte.

---

<sup>30</sup> Y-veien gir tilpasset studieløp til studenter som har relevant fagbrev, svennebrev eller har yrkeskompetanse fra videregående. Denne ordningen tilbys ved noen ingeniør- og realfagsutdanninger.

<sup>31</sup> 23/5-regelen betyr at søkeren til høyere utdanning kan få generell studiekompetanse ved at de er 23 år eller eldre, har minst 5 år med praksis i arbeidslivet og har bestått seks studiekompetansefagene.

# 7 Arbeidsliv

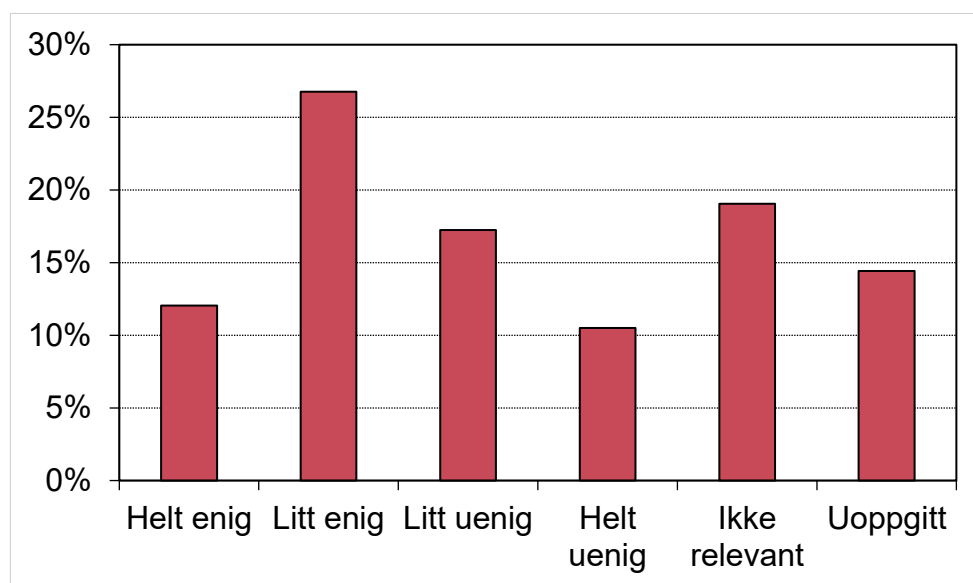
## 7.1 Introduksjon

For å lykkes med noen av de målene som er uttrykt i *St. Meld 16 (2006–2007) ...og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007), det vil si utjevning av sosiale forskjeller og verdiskapning i samfunnet, er det en forutsetning at arbeidslivet er en viktig del av løsningen, både som tilbyder av arbeidsplasser, men også som en arena for arbeidsrelatert læring. Ønsket om å involvere arbeidslivet i kompetansepolitikk er også fremtredende i Nasjonal kompetansepolitisk strategi (*Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017*) hvor ett av hovedmålene er sikring av kompetanse i arbeidslivet gjennom både tilgang på kvalifisert arbeidskraft og tilpasset arbeidslivslæring. Til tross for denne forståelsen for arbeidslivets involvering, finnes det kun begrenset empirisk kunnskapsgrunnlag av nyere dato om bruk og utbytte av realkompetansevurdering i arbeidslivet (Vox, 2016). Noen studier har undersøkt dokumentasjon av kompetanse i forskjellige deler av arbeidslivet aller faggrupper, som for eksempel ingeniører, kommuner, varehandel og teknologibedrifter. Noen studier har også undersøkt interessen blant arbeidsgiverne, og vi vet at noen arbeidsgivere savner en formell vurdering av kompetanse. En survey gjennomført i 2013 (Damvad 2013: 68) fant at halvparten av bedriftene hadde behov for formell godkjenning av opplæringen de tilbyr sine ansatte. Flere av disse tidligere studiene har foreslått rutiner eller standardisering av dokumentasjon. Her gir vi en kort oversikt over eksisterende statistikk, funn fra vår case, funn fra tidligere studier og avslutter med en kort diskusjon om suksesser og utfordringer.

## 7.2 Statistikk

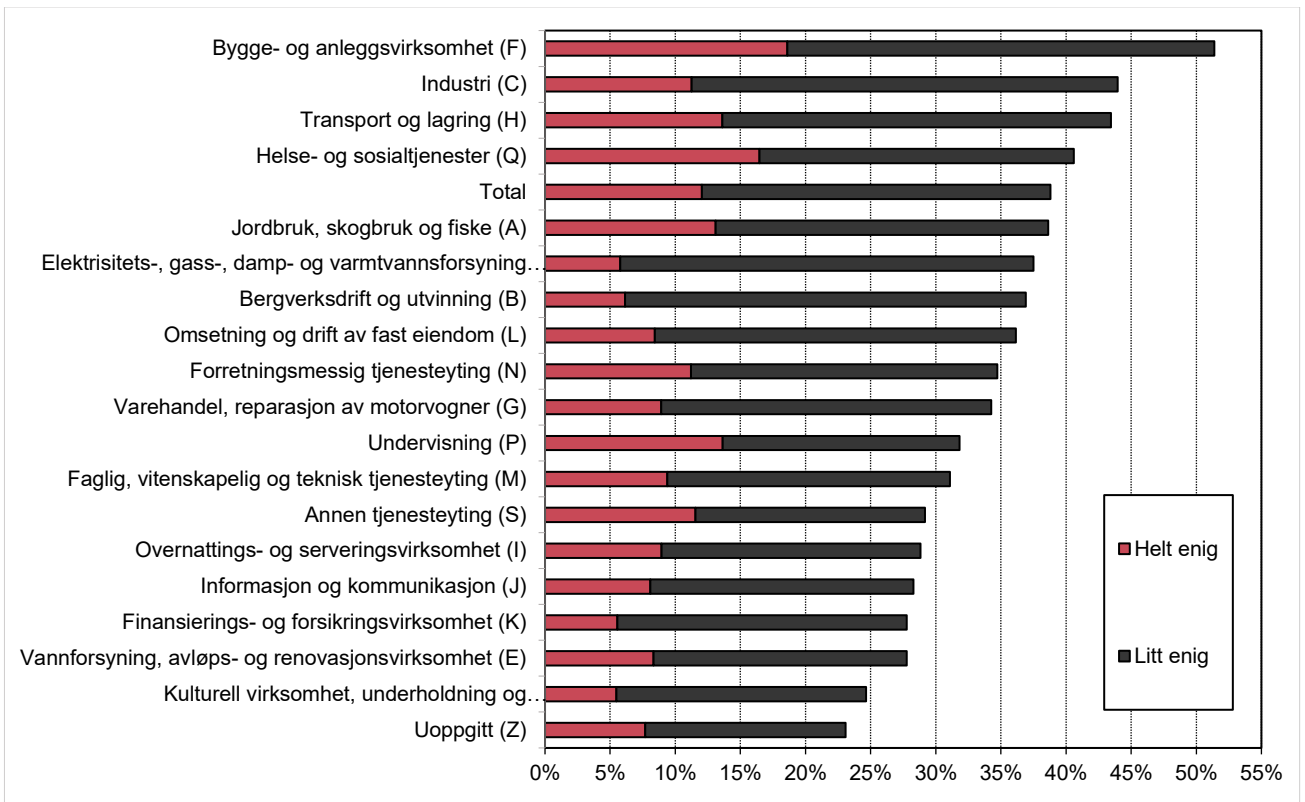
Det finnes ikke data om hvor mange personer i arbeidslivet som får sin realkompetanse vurdert, hva slags kompetanse som vurderes, eller hvor ofte dette skjer. For mer informasjon om *hvordan* dette skjer, se casestudiet om realkompetansevurdering i arbeidslivet (NIFU-rapport 2018: 11). Vi vet at arbeidsgivere har gitt uttrykk for et behov for bedre godkjenning og dokumentasjon av kompetanse i

arbeidslivet (Damvad 2013), og NHOs Kompetansebarometer 2017 (Rørstad et al 2017), bekrefter tidligere indikasjoner. Kompetansebarometeret er en survey som blir gjennomført hvert år blant NHOs medlemmer. Over 5000 bedrifter har svart på spørsmålet om en godkjenningsordning for kompetanse, og vi har gjennomført noen analyser for å finne ut hva som karakteriserer de arbeidsgiverne som savner dokumentasjon av kompetanse. Figur 7.1 viser at 39 prosent savnet en godkjenningsordning for kompetanse (helt enig og litt enig). Figurene som følger, viser hvilke næringer som var mest opptatt av dette, og hva som kjennetegner disse arbeidsgiverne.

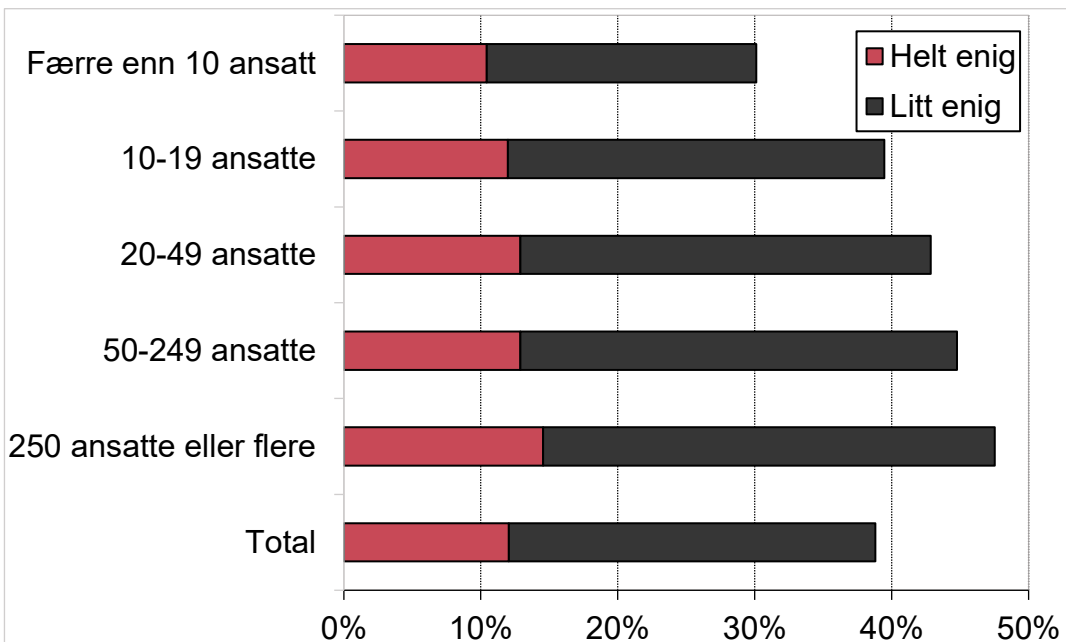


**Figur 7.1 NHO-bedrifters vurdering av hvor enige de er i utsagnet «Bedriften savner godkjenningsordning for kompetanse». (N=5557)**

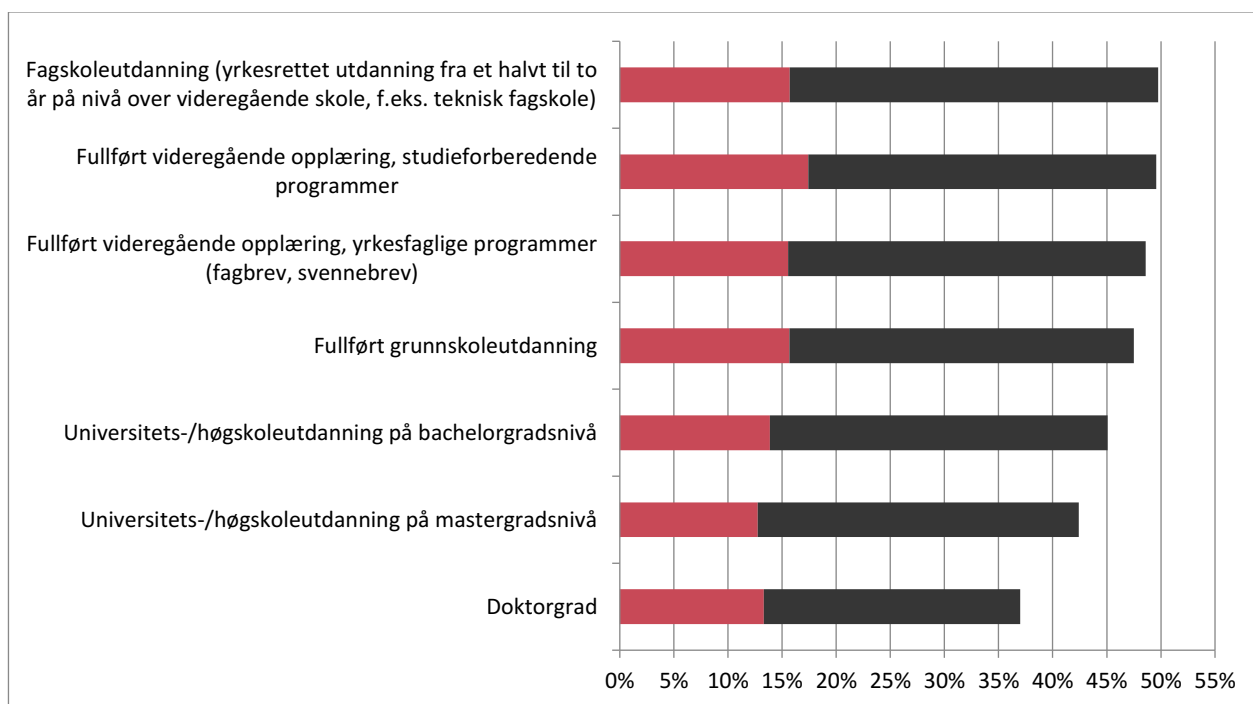




Figur 7.2 Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenningsordning for kompetanse", etter hovednæring (N=5557)



Figur 7.3 Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenningsordning for kompetanse", etter bedriftsstørrelse (antall ansatte) (N=5557)



**Figur 7.4** Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenningsordning for kompetanse", etter utdanningsnivå på arbeidskraften de etterspør

For å oppsummere denne analysen av data fra Kompetansebarometeret, så ser vi at det er bare 12 prosent av bedriftene som er *helt* enige i at de savner en godkjenningsordning. Det innebærer at det ikke er en sterk etterspørsel fra arbeidsgiverne etter en slik ordning. De bransjene som har størst behov, synes å være bransjer som møtes med krav om dokumentasjon utenfra, fra myndigheter, kunder og andre, for eksempel i forbindelse med sikkerhets- eller autorisasjonskrav for å utføre visse oppgaver, krav til å dokumentere kompetanse i forbindelse med anbud eller for å få oppdrag. Vi ser også at større bedrifter etterspør kompetansedokumentasjon i noe større grad enn små bedrifter. Det kan komme av at store bedrifter har mindre oversikt over kompetansen i egen arbeidsstokk enn mindre bedrifter, der det er lettere å holde oversikt, eller at disse større bedriftene er blant de som blir bedt om å vise frem sin kompetanse i internasjonale konkurranser. Når vi ser på dem som er opptatt av en ordning med hensyn til kompetansebehov, ser vi at flere bedrifter etterspør personer med lav formell utdanning enn med høy utdanning.

### 7.3 Oppsummering fra case

Målet med vår case var å få innsikt i hvordan realkompetanse vurderes i arbeidslivet, og med hensyn til hindringer og utbytte. Siden det bare er en case, er dette å

betrakte som et eksempel på hvordan realkompetanse vurderes i en del av arbeidslivet. Vi har valgt å fokusere på et prosjekt som ble initiert av en bransjeorganisasjon, som har hatt mål om å utvikle en ny metode for vurdering og dokumentering av kompetanse på tvers av flere bedrifter i bransjen. Casen beskrives i NIFU-rapport 2018: 11, hvor metoden som prosjektet har utviklet, og erfaringer fra deltakerne blir presentert og diskutert. Vi har også intervjuet representanter fra arbeidsgiverorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner for å få deres erfaringer og refleksjoner over realkompetansevurdering i arbeidslivet, og hentet informasjon fra en følgeevaluering av pilotforsøket (Jensen R.S. & Lidahl 2018).

Caseprosjektet ble initiert av Virke for å utvikle en metode som kunne anvendes til vurdering og dokumentasjon av kompetanse innen varehandel. Målet var å utvikle beskrivelser av nøkkelkompetanse på tvers av bransjen og koble disse opp mot krav til utdanning. Prosjektet fant ganske tidlig ut at de måtte utvikle beskrivelser uavhengig av utdanningssystemet, dette var hovedsakelig for å dekke nøkkelkompetanse som ikke finnes i utdanningssystemet, men også for å gjøre dette meningsfullt for prosjektdeltakerne. Prosjektet har lagt mye vekt på rollene de har identifisert i bransjen og utviklet beskrivelser av kompetanse knyttet til disse rollene. De har også forsøkt å inkludere en dynamikk som de savner i beskrivelsene fra utdanningssystemet. De betegner dette som balansekunst (Skjerve & Simeou 2018) som må mestres av de ansatte for at de skal kunne fungere i jobben. Læringsutbytte har blitt beskrevet på en måte som skal kunne forstås av andre utenfor bransjen. Ansatte som har deltatt i prosjektet, har fått sin kompetanse vurdert på individuelt nivå, men prosjektet har også foreslått kriterier for en kvalifikasjon, som er tenkt videreutviklet i samarbeid med andre utenfor bransjen. Prosjektet «Balansekunst» er nettopp avsluttet, men metoden må brukes av flere bedrifter over lengre tid slik at bransjen får erfaringsgrunnlag til å vurdere fremtidig utvikling. Arbeidsgivere og arbeidstakere som deltok i prosjektet, er veldig fornøyd og ønsker å jobbe videre med metoden, men Jensen & Lidahl (2018) påpeker kun begrenset bruk av metoden blant prosjektdeltakere. Prosjektet har vært oppfinnsomt og har utviklet nye beskrivelser som bransjen føler seg komfortabel med, men det gjenstår å se om metoden blir tatt i bruk på en slik måte at det kan gi grunnlag for videreutvikling.

Våre andre informanter har fremhevet arbeidsgivernes interesse for kompetanse i alle former og interesse for dokumentasjon av kompetanse i visse situasjoner. Et eksempel som ble nevnt, var en arbeidsgiver som var mer opptatt av dokumentasjon av IKT-kompetanse gjennom sertifisering fra en internasjonal leverandør innen databransjen, enn en norsk bachelor innen IKT. I byggebransjen fant vi et eksempel, der det legges mest vekt på gode CV-er som beskriver prosjekter jobbsøkere har arbeidet med og deres erfaringer. CV-en blir sett på som en form for selvdokumentert kompetanse, som i praksis må suppleres med referanser.

Vi har hatt lite kontakt med arbeidstakere eller jobbsøkere i dette casestudiet, men ifølge en arbeidstakerorganisasjon finnes det flere grupper som kan ha behov for en vurdering av sin realkompetanse. Én gruppe er de som fikk jobbtillbud da de gikk på videregående skole. De har aldri tatt noen høyere utdanning, men har arbeidet i mange år. Mange av disse rapporterer nå at dersom de skal skifte jobb, eller ta en lederrolle, må de plutselig konkurrere med andre som har mye mindre erfaring, men har «papirene i orden». Ifølge arbeidstakerorganisasjonen forventer man at flere arbeidstakere blir nødt til å skifte karriere eller stilling flere ganger i fremtidens arbeidsmarked, og derfor vil trolig flere havne i en slik situasjon. En annen gruppe som kan være aktuell for realkompetansevurdering, er arbeidstakere som har fagbrev eller høyere utdanning og har jobbet i mange år. Mange av disse har ikke noen dokumentasjon på alt de har lært siden de ble ferdig med utdanningen. Dersom konjunkturedringer eller andre forhold forårsaker nedbemanning, er disse personene utsatt, og det blir vanskelig for dem å finne nye stillinger.

## 7.4 Oppsummering av tidligere forskning og rapporter

Det finnes oversikt over tidligere studier i Kapittel 3 i denne rapporten, men her trekker vi frem det som er relevant for vår case og data som vi baserer vår analyse på. Det har blitt gjennomført noen relevante studier på både vurdering og dokumentasjon av kompetanse i arbeidslivet, se for øvrig litteraturgjennomgangen i denne rapporten. Eldring og Skule (1999) undersøkte behov for og praksis med dokumentasjon av kompetanse i ingeniørsektoren. Det ble avdekket behov for videreutvikling av kompetansedokumentasjon både for intern og ekstern bruk. Anbefalingen var å satse på videreutvikling av dokumentasjonssystemer som kunne støtte opp under systematisk kompetanseutviklingsarbeid. I en annen studie har Andersen, Hagen og Skule (2000) sett på eksisterende behov, erfaringer og utfordringer med å dokumentere realkompetanse i kommunesektoren, både som arbeidsgiver og skoleeier. Studien viste at kommunesektoren som arbeidsgiver etterspurte mer fleksible og effektive løsninger for utnyttelse av de ansattes realkompetanse, men at det samtidig forelå få konkrete planer for hvordan disse skulle utformes. Det var også avdekket behov for bedre samhandling rundt kompetanseutvikling mellom kommunesektoren som arbeidsgiver og utdanningssystemet. Skule og Andersen har også evaluert erfaringer med bruk av databaserte dokumentasjonssystemer i teknologiindustrien, laget av Teknologibedriftenes landsforening og Fellesforbundet (2001). 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,

for rekruttering og arbeidsmarkedet for øvrig. Rapporten problematiserte også ressurs- og tidsbruk, vedlikehold og muligheter for at slike systemer fanger opp viktige kvalitative sider ved kompetansekartlegging, slik som personlige egenskaper.

Vår case i Virke bygger også på tidligere studier, blant annet en evaluering av kjedeskoler som tilbyr opplæring i varehandelen (Hagen & Nyen, 2010), og som beskriver hvordan systematisk opplæring av ansatte med lav formell kompetanse gir økt mobilitet i bransjen. Hagen og Nyen trekker frem potensialet denne typen læring har, dersom det knyttes opp mot det formelle utdanningssystemet. KIWI's rapport om KIWI-skolen viser at skolen har hatt over 10000 deltakere mellom 1996 og 2016, og at KIWI har jobbet aktivt mot utdanningsmyndighetene for å få opplæringen formalisert gjennom et eget fagbrev (KIWI-skolen, 2016). Damvad (2013) så på mulighetene for innplassering av ikke-formell kompetanse ervervet gjennom opplæring på norske arbeidsplasser i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Rapporten påpeker at det er manglende kjennskap til realkompetanseordningen blant norske arbeidsgivere. De foreslår at realkompetansevurdering ansees som en ordning for enkeltindivider som enten ønsker opptak til, eller avkortning av, formell utdanning, eller som er i en jobbskiftesituasjon. Ut fra et slikt perspektiv er det med andre ord lite som tilsier at arbeidsgivere skulle ha incentiver for å vite om og bruke ordningen i større grad. For det andre problematiserer rapporten selve måten realkompetansevurdering gjennomføres på, nemlig som en vurdering gjort opp mot formelle utdanningskrav og kriterier forankret i læreplanverket for enkelte fag. Damvad konkluderer med at disse ulikhetene i karakter ved kompetansen ervervet gjennom det formelle og ikke-formelle systemet kan gjøre innplassering av ikke-formell kompetanse i kvalifikasjonsrammeverket problematisk, om ikke lite hensiktsmessig.

Dokumentasjon og validering av realkompetanse i arbeidslivet er tydeligvis ikke bare et norsk fenomen; CEDEFOP's rapport (2014) trekker frem utfordringene i ulike europeiske land, inkludert Norge. Det empiriske grunnlaget i rapporten er basert på både intervjuer med et utvalg på 29 HR-ledere i 10 land, en survey til 400 bedrifter og 20 casestudier. CEDEFOP påpeker blant annet at begrenset kjennskap til selve terminologien på feltet utgjør et betydelig problem for å utnytte potensielle koblinger mellom valideringspraksiser i bedrifter og i offentlig sektor. Rapporten foreslår at heterogeniteten blant bedrifter og deres særegenheter, inkludert bedriftsstørrelse og kultur, påvirker graden av formalisering og kvalitet i valideringsarbeidet. I statusrapporten om realkompetanse fra 2011 (Vox, 2012) og i Kompass fra 2017 (Berge et al. 2017) fremhever også Kompetanse Norge noen av de samme hindringene som gjenstår, og som kan bidra til at realkompetanse-

ordningene utnyttet mer i norsk arbeidsliv, slik som manglende kjennskap til ordningen, utilstrekkelige ressurser, uklare godkjenningsrutiner og svak innsats for å informere om ordningen både i utdanning og arbeidsliv.

## 7.5 Diskusjon: suksesser og utfordringer

Systematisering av praksis i arbeidslivet er spesielt utfordrende på grunn av heterogeniteten i arbeidslivet. Vi har bransjer som består av mange ufaglærte personer med lite dokumentert kunnskap, noen bransjer som blir nødt til å følge utenlandske krav til kompetanse og dokumentasjon, mens andre er mye tettere koblet til utdanningssystemer med godt dokumentert formell utdanning, ofte i form av etter- og videreutdanning. Det kom frem i intervjuene at det er lite sannsynlig at arbeidsgivere vil være villig til å ta ansvar for å dokumentere kompetanse som opparbeides i arbeidssammenheng, uten at de ser noen verdi i dette. Situasjonen kompliseres ved at det finnes flere interesser; noen arbeidstakere har interesse av å få dokumentert utbyttet av sin arbeidserfaring, uten at deres nåværende arbeidsgivere ser fordelen ved det. På den andre siden er mange arbeidsgivere opp-tatt av å synliggjøre de ansattes kompetanse for å synliggjøre verdiene i bedriften eller for eksempel for å vinne kontrakter.

En annen utfordring er at vi vet så lite om hva arbeidsgivere synes om realkompetansevurdering, om de bruker begrepet eller hva slags holdning de har til jobbsøkere som presenterer en realkompetansevurdering istedenfor et fagbrev eller vitnemål fra fullført utdanning. Våre casestudier innen grunnopplæring tyder på at mange arbeidsgivere vet for lite om det eller mangler tillit til vurderingssystemet.

Til tross for disse utfordringene er det mange tegn på at arbeidslivet er positivt til realkompetansevurdering:

- Alle som vi har snakket med, ga uttrykk for at de forstår viktigheten av ikke-formell kompetanse og mente det bør være positivt for det norske samfunnet at kompetanse gjøres mer synlig og lettere forstått.
- Vi har funnet eksempler der realkompetanse, eller ikke-formell kompetanse er viktig i forbindelse med rekruttering
- Resultater av flere undersøkelser viser at noen arbeidsgivere savner en godkjenningsordning for kompetanse
- Vår survey av de som har søkt om realkompetansevurdering, tyder på at noen arbeidsgivere oppmuntrer de ansatte til å få sin kompetanse vurdert.
- Vårt caseprosjekt, sammen med tidligere studier, tyder på at det er aktivitet i arbeidslivet for å dokumentere kompetanse og utvikle nye metoder for vurdering av kompetanse.

Når det er sagt, så ser vi at bare 12 prosent av NHOs medlemmer etterlyser en ordning for kompetansevurdering, og til tross for mange gode forslag i tidligere studier (Andersen, Hagen, & Skule 2000, Vox 2002, OECD 2008, VOX 2011, Damvad 2013, Berge et al. 2017) er det lite som har blitt implementert. Tidligere studier og noen av våre informanter har foreslått blant annet mer utstrakt bruk av Europass, som eventuelt kunne lagt grunnlaget for elektroniske CV-er i online-søknadssystemer. Gjennom våre intervjuer har vi også fått forslag om at dokumentasjon av realkompetanse rutinemessig kunne inkluderes i medarbeidersamtaler eller i sluttattester. Uten mer interesse og en bedre forståelse for realkompetanse blant arbeidsgivere er det usannsynlig at nye forslag til standardisering av kompetansebeskrivelser og dokumentasjon av realkompetanse vil bli ønsket velkommen av arbeidsgivere. Det er mulig at stimulering av bransjerettete tiltak i samarbeid med arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner ville resultere i systemer som er bedre tilpasset de forskjellige næringssektorene.

Vi har vurdert muligheten for innhenting av bedre informasjon om behov for realkompetansevurdering, og vi presenterer noen forslag her. Det må presiseres at NIFU ikke har vært i kontakt med dem som er ansvarlige for undersøkelsene nevnt i denne rapporten. For å finne ut hvordan de ansatte opplever dagens system, bør det vurderes å inkludere noen spørsmål om dette i Lærevilkårsmonitoren (LVM) som administreres av SSB. LVM er en landsomfattende spørreundersøkelse som kartlegger vilkårene for læring gjennom livsløpet blant personer i yrkesaktiv alder bosatt i Norge. LVM blir gjennomført som en tilleggsmodul til SSBs årlige arbeidskraftsundersøkelse (AKU). Datagrunnlaget til LVM består av et utvalg personer i Norge i alderen 15–74 år og utgjør årlig om lag 12.000 personer. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/lvm> Her kunne man vurdere å spørre om arbeidstakere er kjent med ordningene for realkompetansevurdering, om de noen gang har fått sin realkompetanse vurdert og om de har hatt behov for å få en vurdering av sin realkompetanse. Adult Education Survey (AES), er en survey som gjennomføres hvert femte år, det er en europeisk survey som inkluderer data fra Norge. Surveyen blir sendt til voksne mellom 25 og 64 for å kartlegge deres deltakelse i formell, uformell og ikke-formell opplæring. Den norske delen av denne surveyen blir koordinert av SSB. Siden 2012 har surveyen inkludert tre spørsmål om realkompetanse. Det er ikke publisert noe om svarene knyttet til realkompetanse, men det bør vurderes om denne informasjon kunne brukes i fremtidige undersøkelser.

Det kunne også vært interessant å få mer informasjon om hvor mange arbeidsgivere som er kjent med begrepet «realkompetanse» og om de har noen erfaring med å ansette personale basert på kompetansebevis utstedt av fylkeskommunene, men det finnes ikke noen undersøkelser som kan avdekke dette. Kunnskapsdepartementet har gjennomført en undersøkelse av arbeidsgivere, men den har ikke

blitt sendt til alle arbeidsgivere og blir ikke gjennomført med jevne mellomrom. Arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner har forpliktet seg til å støtte Nasjonal strategi for kompetansepolitikk. Det er mulig at Kompetanse Norge eller Kunnskapsdepartementet kunne inngå et samarbeid med disse organisasjonene for å samle informasjon fra deres medlemmer.

Noe av det mest fremtredende er at arbeidslivet har lite forhold til begrepet «realkompetanse». Det bør vurderes om et nytt begrep ville være bedre tilpasset behov innen arbeidslivet.



## 8 Avsluttende diskusjonskapittel

### 8.1 Suksessfaktorer

I denne rapporten har vi sett på sektorer som har svært ulike betingelser og strukturer, noe som også gjelder mål med og praksis i RKV. For å identifisere suksessfaktorene bør man først definere hva suksess handler om. Handler det om å få flest mulig søkere til RKV eller at flest mulig gjennomfører RKV? Handler det om kostnadseffektivitet? Utgangspunktet for denne vurderingen er følgende betraktninger: På tvers av alle sektorer kan realkompetansevurdering vurderes som vellykket når den er hensiktsmessig, det vil si – når den når ut til de riktige personene som er reelle kandidater til å få sin kompetanse godkjent. Dette betyr at potensielle søkere må ha tilstrekkelig informasjon om ordningen. Metodisk bør RKV gjennomføres på en måte som kan gi tilstrekkelig grunnlag for å si noe om søkerens kompetanse. Prosessen må også ha en realistisk ressursbruk. Prosessen bør kvalitetssikres tilstrekkelig og ha en kobling til resten av sektoren/organisasjonen for å sikre forankring.

Når det gjelder informasjon til potensielle kandidater, viser disse studiene at informasjonen bør være tilpasset målgruppene, og målgruppene for RKV innenfor grunnopplæring, fagskoler, høyere utdanning og arbeidslivet har svært ulike behov. Det kan også forventes at flere av disse sektorene har flere målgrupper som vil ha ulike behov. Selv om nettsider er den vanligste måten å formidle informasjon på, viser casene innenfor grunnopplæring at også andre aktører har en viktig rolle med hensyn til å sikre tilstrekkelig informasjonsformidling – det gjelder karriereentre, NAV og andre instanser. Innenfor fagskoler og høyere utdanning framstår nettsider som en mer typisk måte å formidle informasjon angående opptak på. Informasjon handler heller ikke bare om å nå flest mulig søkere, men de *riktige* søkerne. Tilgjengelig informasjon kan sies å være en kritisk faktor i å sikre at relevante personer vet om sin mulighet til å søke, og det synes også å være bevissthet om dette i flere av casestudiene.

Metodisk er suksessfaktorene noe ulike i de ulike sektorene, selv om en rekke fellesnevnerne finnes. Innenfor grunnopplæring kom det særlig fram at det er samarbeid mellom ulike instanser, herunder også arbeidslivet, som er sentralt for å

sikre kvalitet i RKV. Det betyr at informasjonsbehovet ikke kun handler om søkerne, men også om å sikre god informasjonsflyt og koordinering mellom instansene som gjennomfører RKV. Innenfor fagskoler og høyere utdanning er det formelt færre ulike instanser, men det er fortsatt viktig å sikre tydelige og klare prosesser for RKV, som kombinerer både administrativ og faglig kompetanse. Et viktig aspekt er imidlertid også at metodisk tilnærming har realistisk ressursbruk. Gitt at tidsbruk allerede nevnes som en hindring, kan det antas at det å sikre effektive prosesser er svært viktig suksessfaktor angående bruk av RKV.

Et svært viktig aspekt ved det å sikre hensiktsmessige prosesser av høy kvalitet vil være at det finnes gode ordninger for kvalitetssikring av prosessen. Ved flere av casene så vi at systemene kunne bli sårbare, fordi få personer var involvert enten i hele prosessen eller i deler av prosessen. Det å involvere flere personer, skape gode transparente rutiner og ivareta muligheten til å klage kan dermed sies å være kritiske suksessfaktorer.

På tvers av alle sektorene vi har sett på, er forankring en av de viktigste faktorene for å sikre suksess. Selv om man kan få kortsiktige resultater når ordningen drives fram av ildsjeler, er det viktig at praksisen og kunnskapen spres ut i organisasjonen. Casene viste ulike grader av og arenaer for forankring her (for eksempel god forankring i fylkeskommunen og karrieresentrene for grunnopplæring, men mer sporadisk hos NAV; og isolert god praksis som i liten grad er spredt i hele organisasjonen, innenfor høyere utdanning).

## 8.2 utfordringer

Vi har nevnt utfordringer, eller hindringer for et velfungerende system for realkompetansevurdering i tidligere kapitler, men her prøver vi å trekke frem noen av de mest vesentlige og har gruppert dem under statistikk, informasjon og tillit.

### 8.2.1 Statistikkgrunnlag

Statistikk er et viktig styringsverktøy. Et mål med å studere statistikken var å identifisere barrierer for realkompetansevurdering. Vår gjennomgang viser at etablering av statistikk i seg selv er en barriere, da vi har avdekket at det er store mangler i statistikkgrunnlaget rundt realkompetansevurderinger på flere nivåer. Dette er et problem, da statistikk er viktig både for forskningsformål, men også som styringsverktøy for institusjonene. Med den betydning realkompetansevurdering kan ha både for den enkeltes muligheter og for samfunnet er det påfallende at det ikke samles inn statistikk som kan belyse virksomheten. Manglende statistisk informasjon gjør det også vanskelig å utforme tiltak og å evaluere effekter av politikken.

Under presenterer vi utfordringer med statistikkgrunnlaget for hvert nivå i tillegg til å komme med noen oppsummerende konklusjoner og anbefalinger.

*Grunnskoler* – i årene 2014/15, 2015/16 og 2016/17 ble det på landsbasis registrert henholdsvis 668, 166 og 200 realkompetansevurderinger, det vil si vel 1030 totalt. Dette tallet sier i seg selv lite om hvor godt statistikken dekker den reelle aktiviteten, men når vi fordeler tallet på fylker, ser vi klare mangler. Fylkene med flest vurderinger er Hordaland, Vestfold og Akershus. Derimot har Oslo bare registrert 4 realkompetansevurderinger i 2014/15 og ingen i de to påfølgende årene. Dette virker i utgangspunktet oppsiktsvekkende lavt og gir signaler om mangler i dataene. Det er også en del andre fylker hvor det nesten ikke er rapportert noen aktivitet, for eksempel i Rogaland. Og mens Vestfold har relativt mange registreringer, står nabofylkene Buskerud og Telemark med nesten ingen. Fra våre caser har vi fått kjennskap til at det kun er studenter som har fått godkjent sin realkompetansevurdering, som blir registrert. Dette betyr at tallene ikke gir noen innsikt i hvor mange realkompetansevurderinger som gjøres i det enkelte fylket. Vi har også fått vite at mange av realkompetansevurderingene til personer med utenlandsk opprinnelse blir avslått på grunn av svake språkkunnskaper. Dette vil kunne påvirke noen fylker mer enn andre. Likevel er det sterke indikasjoner på at statistikken over realkompetansevurdering i grunnskolesektoren er beheftet med så store mangler at den i realiteten ikke forteller noe som helst.

*Videregående opplæring* – antall realkompetansevurderinger i videregående opplæring er betydelig høyere enn i grunnskolen, men med en sterk nedgang i den første perioden fra 2008/09 til året etter. Også her finner vi bemerkelsesverdige forskjeller mellom fylkene og dessuten påfallende variasjoner innenfor fylkene over tid. Dataene kommer fra fylkeskommunene, og fylkeskommunene har ulik praksis både når det gjelder registrering og gjennomføring av realkompetansevurderinger. Også på dette skolenivået er antallet svært lavt i Oslo. Fra våre caser har vi fått informasjon om at det finnes fylker der tallene registreres lokalt på den enkelte institusjon, men at de legges inn i systemer som er gamle og ikke kompatible med VIGO. Dette kan føre til at den tilgjengelige statistikken avviker fra det reelle antallet. Det at Norges største fylke, målt i antall innbyggere, står for en særdeles liten andel (1–3 prosent) av de årlige realkompetansevurderingene sannsynliggjør at statistikkgrunnlaget er såpass usikkert at det neppe gir noe dekkende bilde. I tillegg til at statistikken over realkompetansevurdering i grunnopplæringen synes å være basert på mangelfull rapportering, har den også begrenset nytteverdi fordi den mangler en del viktig informasjon. Det er bare antall vurderinger som ser ut til å bli talt opp, mens det ikke foreligger noen informasjon om utfallet (vi vet ikke om dette gjelder i alle fylker). Når vi ikke vet hvor mange som fikk godkjent sin realkompetanse av det samlede søkertallet, er det begrenset hva sta-

tistikken gir av grunnlag for å vurdere hvor godt realkompetansevurderingen tref-fer behovene til søkere, arbeidslivet eller samfunnet. Vi har innenfor det aktuelle prosjektet ikke hatt mulighet til å gå inn i rapporteringsrutinene for å avdekke årsakene til den mangelfulle statistikken, men det kan være en indikasjon på manglende etterspørsel. Aktiv bruk er gjerne den beste måten å øke kvaliteten på statistikk på. Men det er her et gap mellom et prioritert politikkområde og tilgangen på statistikk.

*Fagskolene* – offentlig tilgjengelig data om fagskolesektoren forteller oss hvor mange av de aktive studenter fikk opptak på grunn av RKV, men vi har ikke informasjon om antall søkere og dermed heller ikke andelen av realkompetansesøkere og hvorvidt disse får innvilget søknaden sin. Dette skyldes i noen grad at fagskolene praktiserer løpende opptak, noe som fører til at man har et annet forhold til søkere enn i høyere utdanning. Et annet aspekt er at det ikke finnes et felles, samordna søknadssystem som gjør at man er avhengig av at hver enkelt skole rapporterer inn sine studenter. Det finnes ikke noe data om fritak fra enkelte fag eller programmer i fagskolene. Det er nå store endringer i gang i fagskolesektoren med utarbeiding av ny fagskolelov, og det foreligger et forslag om å utarbeide et felles søknadssystem. En av følgene av et slikt felles søknadssystem kan være at man får informasjon også om opptaksgrunnlaget for søkere. Både i vårt arbeid med denne rapporten, i annet pågående arbeid med DBH-F og i tidligere arbeider (se NIFU-rapport 2016:11, s. 15) er det avdekket mangler og feil i DBH-F, blant annet med opptaksgrunnlaget. Vi har ikke foretatt en systematisk gjennomgang av kvaliteten, men enkelte av fagskolene vi har snakket med kjenner seg ikke igjen i tallene som er registrert i DBH. Statistikken som er fremlagt her, er derfor i beste fall et estimat.

*Høyere utdanning* – statistikken om realkompetansevurdering er klart bedre for høyere utdanning enn for de andre utdanningsnivåene. Det skyldes først og fremst at rapporteringen ikke primært foregår for å dekke behovet for statistikk, men at statistikken er hentet ut fra informasjon om opptaket til høyere utdanning. Dette gjelder i særlig grad de dataene som kan hentes ut fra Samordna opptak. Realkompetanse er et av de aktuelle opptaksgrunnlagene for søkerne. Opptaket til høyere utdanning følger strenge prosedyrer for å ivareta hensynet til søkerne, og søkerne har klare rettigheter når det gjelder korrekt behandling. Dessuten betyr ikke rapportering av søkerdata noen ekstra innsats fra utdanningsinstitusjoner eller andre organer. Opplegget for det lokale opptaket er annerledes enn det sentrale, men også her innebærer hensynet til søkerne rettssikkerhet at datagrunnlaget må være korrekt. Men her innebærer rapporteringen av opptaket til NSD en ekstrajobb for institusjonene. En svakhet ved statistikken for høyere utdanning er at den omfatter bare søkning om opptak, ikke om fritak.

*Arbeidslivet* – det finnes ikke noen oversikter over hvor mange som blir realkompetansevurdert i arbeidslivet. Vi vet at noen arbeidsgivere har gitt uttrykk for at de savner et system for realkompetansevurdering, det gjaldt ca. halvparten av de som var med i surveyen til Damvad (2013). NHOs kompetansebarometer (Rørstad et al 2017) fant at 39 prosent savnet en slik ordning til en viss grad. Vi vet fra våre intervjuer at mange arbeidsgivere gjennomfører vurderinger av uformell og ikke-formell utdanning i forbindelse med rekruttering, men dette er basert på CV-er og referanser og blir sjelden dokumentert. Vi kjenner til flere forsøk på å dokumentere uformell eller ikke-formell kompetanse i arbeidslivet, men vi har ikke noen oversikt over hvor mange dette gjelder, eller om noen av disse systemene faktisk er i bruk.

## 8.2.2 Informasjon

Flere undersøkelser tyder på at ordningen med realkompetansevurdering er lite kjent, (ECON, 2006) og (Vox, 2006) rapporterte svak kjennskap til voksenopplæringsrettighetene til befolkningen generelt. *St. Meld. 16 (2006–2007) ...og ingen sto igjen! Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2007) påpekte et svakt kunnskapsgrunnlag vedrørende voksnes deltakelse i realkompetansevurdering. Meldingen viste til en rekke vedvarende utfordringer. Blant de viktigste var manglende informasjon om voksnes opplæringsrettigheter, inkludert bruk av realkompetansevurdering, og lite systematikk i både dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse. I 2008 ble det påpekt av OECD at Norge slet med å gjøre ordningen kjent. Andre studier i det samme året konkluderte med at ordningen ikke ble utnyttet fullt ut (Hagen & Skule, 2008; OECD, 2008; Utdanningsforbundet, 2008).

Situasjonen har nok endret seg en del siden 2008, med bedre tilgang til informasjon på websider. I våre caser og vår survey innen grunnopplæring fant vi fylkeskommuner som opplyser om ordningen via sine hjemmesider og på hjemmesidene til karrieresentre og voksenopplæringsentre. Informasjonen var bare tilgjengelig på norsk, og noen informanter mente at det burde være mer spisset mot målgruppen. Noen karrieresentre og voksenopplæringsentre brukte flere markedskanaler til å nå frem til målgruppen, som yrkesmesser og lokale media. Noen hadde også prøvd å etablere et samarbeid med NAV, men hadde ikke videreutviklet dette på grunn av manglende kapasitet. Fra våre caser vet vi at det finnes noen personer i NAV som er godt informert om realkompetanseordningen og informerer om dette når det er relevant. Det ble imidlertid påpekt at det i dag er tilfeldig om man kommer til et NAV-kontor som gir god informasjon om ordningen eller ikke. Noen informanter mente også at det var utfordrende for de ansatte i fylkes-

kommunen og opplæringskontorene å få en god forståelse for systemet, og faginstanser spesielt etterlyser mer systematisk kunnskap om ordningen. I survey (se kapittel 4) kom det frem at de fleste ikke hadde fått noen informasjon om ordningen, og de som hadde fått informasjon, hadde fått det fra opplæringsentre, fra videregående skole, karrieresentre i fylkeskommunen eller fra arbeidsgivere.

Innenfor høyere utdanning har alle utdanningssteder klare og informative web-sider angående opptak. De studentene vi har snakket med har ikke klaget over informasjonen om ordningen, men til tross for dette ser vi at antall søkere til høyere utdanning basert på realkompetansevurdering har gått ned. Det er vanskelig å si om dette har å gjøre med at informasjon ikke når frem til potensielle søkere eller om det er andre grunner til nedgangen. Når det gjelder fritak, er informasjonen i mange tilfeller vanskeligere å få tak i, og det er noe som kan forbedres.

Fagskolen i vår case gjorde informasjon om realkompetansevurdering tilgjengelig på en webside, og personene som jobbet med realkompetansevurderinger, hadde ganske lang erfaring og følte at de hadde en god forståelse av ordningen. Det som var litt oppsiktsvekkende, var at studentene ikke var klar over at de hadde fått opptak basert på realkompetanse.

Når det gjelder arbeidslivet, vet vi at arbeidsgiverorganisasjoner har god kjennskap til ordningen, men vi har ikke klart å komme i kontakt med noen arbeidsgivere for å finne ut hvorvidt deres forståelse av ordningen er god eller ikke.

Som nevnt finnes det forskjellige årsaker til at informasjon ikke når frem, i noen tilfeller er informasjon presentert i feil språk, i noen tilfeller blir de formidlet via feil kanal. Vi vet at noen offentlige instanser som kunne kanskje informere om mulighetene er ikke godt nok informert selv, men vi har dessverre lite data om de som ikke har funnet frem til riktig informasjon.

### 8.2.3 Tillit

En OECD-analyse gjennomført i 2008 fant at det var store variasjoner i realkompetansevurdering på fylkesnivå, og de mente at dette undergravde ordningens legitimitet. Dette er i tråd med Hagen og Skules statusrapport (2008) som også påpekte at lokale forskjeller i tolkning av lovverket bidro til ulik dokumentasjons- og vurderingspraksis og førte til at systemet fremsto som lite helhetlig.

Våre caser tyder på at jobbsøkere som er i kontakt med NAV, får varierende informasjon om sine muligheter for realkompetansevurdering. Vi vet ikke om årsaken til dette er omorganisering eller nedprioriteringer hos NAV, eller om det er fordi NAV mangler tillit til ordningen for realkompetansevurdering. Informanter som arbeider med realkompetansevurdering av personer, hovedsakelig innvand-

rere som mangler dokumentasjon av sin grunnopplæring, mener at retningslinjene for vurdering av grunnutdanning ikke er gode nok og at det er vanskelig å få godkjent alternative former for kompetanse på dette nivået.

Vi kan bekrefte at det er liten interesse for realkompetansevurdering i arbeidslivet. I våre intervjuer med personer som arbeider med realkompetansevurdering innen grunnopplæring, ble det gitt uttrykk for at arbeidsgivere ikke har tillit til jobbsøkere som stiller med kompetansebevis fra en fylkeskommune.

Realkompetansevurdering handler om å verdsette søkerens kompetanse og formalisere denne. I grunnopplæringen kan det fungere som en måte å oppnå sluttkompetanse på, mens det i fagskoler og høyere utdanning i hovedsak fungerer som en måte å få opptak til og eventuelt forkorting av studier på. Disse ulike funksjonene skaper også noen utfordringer. I datamaterialet har vi observert en uavklart rolle mellom realkompetansevurdering som en sluttvurdering på videregående nivå og eventuelle videre studier i høyere utdanning. Siden det også er mulig å søke opptak på bakgrunn av realkompetanse, er det ikke helt tydelig hvordan disse to vurderingene samsnakker. Det nevnes at søkere som har en realkompetansevurdering som sluttvurdering, kan komme dårligere ut i opptaksprosessene til høyere utdanning. Realkompetansevurdering som sluttvurdering på videregående nivå vil derimot ha en helt annen funksjon når det brukes for å få tilgang til arbeidslivet. Det vil si – hva slags funksjon realkompetanse vil ha som sluttvurdering, er også betinget av hva den skal brukes til.

Disse variasjonene i praksis, manglende forankring noen steder samt manglende oversikt over hvor mange som er realkompetansevurdert, bidrar til å redusere tilliten til ordningen.

### **8.3 Noen konklusjoner og forslag til fremtidig arbeid med realkompetansevurdering**

Når en ordning blir introdusert, forventer man at det vil ta litt tid før de relevante personene får en god forståelse av ordningen og finner effektive måter å operasjonalisere et politisk vedtak på. Det har vært iverksatt ganske mange tiltak rettet mot realkompetansevurdering siden 2000, tiltak rettet mot bedre informasjonsformidling, bedre praksis og bedre kvalitetssikring av realkompetansevurdering, men vi ser at det finnes forbedringspotensial og at ordningen og hvordan den praktiseres kan videreutvikles.

Fra våre caser innen utdanning har vi fått vite at det har tatt tid å bygge opp grupper med personer som forstår både eksterne retningslinjer og interne rutiner, slik at de kan behandle søknader om realkompetansevurdering på en effektiv måte.

Innenfor arbeidslivet vet vi at det finnes enkelte forsøk på å beskrive og dokumentere uformell og ikke-formell kompetanse. Vi vet også at arbeidsgivere vurderer realkompetansen til den enkelte i forbindelse med rekruttering, men denne vurderingen er basert på CV-er og referanser og blir ikke dokumentert. Vår survey viser at noen arbeidsgivere oppmuntrer ansatte til å få sin realkompetanse vurdert, men vi vet ikke om dette er begrenset til en bransje, for eksempel håndverksbedrifter hvor ordningen er bedre kjent, eller om det gjelder andre bransjer. Det er liten interesse for realkompetansevurdering blant arbeidsgivere og ingen standarder for realkompetanse har utviklet seg i løpet av de siste årene. Det er mulig at metoden til Virke, beskrevet i en av våre caser, blir videreutviklet og brukt i andre bransjer, men vi vet at flere har forsøkt tidligere å utvikle en standardpraksis i arbeidslivet, uten å lykkes.

Når det gjelder fagskoleutdanning, ser vi at andelen som søker opptak basert på realkompetansevurdering, er ganske stabil, ca. 10 prosent. Innen høyere utdanning har det vært en nedgang fra 4 prosent til 1–2,5 prosent siden 2012. Fra våre caser ser vi at det er en ganske kompleks og krevende prosess med flere iterasjoner, mye dialog og flere personer involvert. Tilgjengelige data fra DBH og DBH-F, tyder på at visse fagområder får mange søkere med realkompetanse, noen eksempler er sykepleierutdanning og kontor- og administrative fag. Vi må spørre oss selv, er det mer å hente ved å forbedre prosessene rundt realkompetansevurdering?

### **8.3.1 Anbefalinger for å forbedre det statistiske grunnlaget**

I denne rapporten har vi avdekket at kvaliteten på statistikken er økende med økende utdanningsnivå. Fra grunnskolen er statistikken tilnærmet fraværende. Den tilgjengelige statistikken fra GSI og VIGO kan i liten grad benyttes til å si noe om bruken av realkompetansevurderinger i grunnopplæringen, både fordi det samles inn statistikk på for få indikatorer og fordi det later til å være alvorlig svikt i rapporteringsrutinene på de indikatorene det samles inn statistikk på. For fagskolene er datagrunnlaget bedre, men her er det også tegn på at rapporteringen er noe upålitelig. Videre har vi på dette nivået ikke informasjon om antall søkere, kun om studenter som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse. Det eneste nivået der vi har pålitelige data for opptak basert på realkompetanse, er høyere utdanning, men også her er det mangler i informasjonen, for eksempel, vet vi ikke hvordan det går med studenter som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse. Ingen av nivåene har data på fritak.

I samtale med personer som jobber med realkompetansevurderinger i forbindelse med våre caser, har vi funnet ut at flere savner gode rapporteringssystemer.



For hver enkelt skole, er realkompetansevurdering en liten del av de ansattes arbeid, og de har ikke ressurser til å utvikle disse systemene selv. Oversikt over hvor mange som har blitt realkompetansevurdert, og utfallet av realkompetansevurderingen er viktig informasjon også for skolene. Det er vanskelig for skolene å vurdere egen praksis når de ikke har håndfaste tall å støtte seg på. Uten systemer for rapportering blir institusjonens kunnskap om realkompetansevurderingene veldig personavhengig og det blir ikke mulig å si noe om eventuelle gevinster eller kostnader for individer, læresteder eller samfunnet.

Dersom det ønskes økt kunnskap om realkompetansevurderinger i grunnopplæringen, må det fra sentralt hold utvikles et registreringsverktøy som gjør det enkelt for skolene å rapportere inn vurderingene. Videre må det samles inn informasjon ikke bare om hvor mange som har fått godkjent realkompetansevurderingen, men også hvor mye de har fått godkjent (helt løp, deler av løp o.l.). Videre, dersom man ønsker å vite noe om mengden ressurser som blir brukt i skolene på realkompetansevurderinger, må man også vite hvor mange realkompetansevurderinger som blir foretatt, det vil si at det kan være ønskelig med statistikk også på hvor mange som har søkt om realkompetansevurdering, selv om den ikke ble godkjent.

Skal man satse på realkompetansevurderinger, må en også satse på statistikk. Det må utarbeides systemer som gjør det enklere å rapportere opptaksgrunnlag for fagskoleutdanningene og realkompetansevurderinger for grunnutdanningene. Den nye fagskoleloven kan være et viktig grunnlag for det første.

Dersom fritak på grunnlag av realkompetanse er viktig, må det lages statistikk også om dette, da det per dags dato ikke er tilgjengelig på noe nivå. På videregående nivå skal fritak registreres i VIGO, og det finnes derfor allerede potensielt et system for å registrere og rapportere fritak. For fagskoler og innen høyere utdanning er det ingen rapportering av fritak, da finansieringen av skolene er uavhengig av hvor mange studiepoeng som produseres gjennom fritak. Dersom en skal få god statistikk på fritak, er man nok trolig avhengig av at institusjonene har insentiver til å rapportere.

### **8.3.2 Anbefalinger for å øke tilliten til systemet for vurdering av realkompetanse**

Det forventes at ovennevnte tiltak for å forbedre tallgrunnlaget vil gi grunnlag for økt tillit til realkompetansevurdering. Vi har også noen andre forslag til forbedring av rutiner. Data fra våre caser gir grunnlag for å si at noen av de som arbeider med realkompetansevurdering innen grunnopplæring, har gamle IKT-systemer som gjør det vanskelig for dem å dele tallmateriale med andre. Dette gjelder trolig en ganske stor andel av de som søker realkompetansevurdering, og det bør vurderes

en oppdatering av IKT-systemer og bedre kvalitetssikring av data. Det bør også vurderes om egne retningslinjene RKV i grunnskolen kan gjøres mer uavhengig av retningslinjene for videregående utdanning og mer relevant for de utfordringene som oppleves av fagansvarlige med dagens system (se kapittel 4.4 og 4.3 for detaljer om dagens utfordringer).

Det er viktig at de som har behov for realkompetansevurdering, blir møtt av personene som er kjent med ordningen og kan veilede søkeren i prosessen. I dag ser vi at kjennskap til systemet varierer, det er tvilsomt om dette kan forbedres uten opplærings- og informasjonstiltak i alle fylkeskommuner, voksenopplærings-sentre og NAV-kontorer.

Det bør også iverksettes informasjonstiltak mot arbeidsgivere, slik at det blir bedre aksept for jobbsøkere som stiller med kompetansebevis utstedt av fylkeskommunene. Det blir ikke aktuelt for alle arbeidsgivere å ansette personer med kompetansebevis, så det anbefales at informasjonsarbeid gjøres i samarbeid med bransjeorganisasjoner og arbeidsgiverforeninger.

### **8.3.3 Anbefalinger for å forbedre informasjonen om realkompetansevurdering**

Når det gjelder grunnopplæring, har vi veldig dårlig tallmateriale, men vi vet at en viktig gruppe på dette nivået er innvandrere. Statistikkbanken utviklet av Kompetanse Norge viser at de fleste voksne som deltar i grunnskoleopplæring i Norge, er utlendinger. Selv om andelen voksne med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring er generelt noe lavere, ser man en vekst her: fra 18 prosent i 2009 til 34 prosent i 2016. Dette tyder på at innvandrernes behov for videre formell kvalifisering innen grunnopplæring er tydelig til stede og øker. I lys av dette bør det vurderes om informasjon om realkompetansevurdering kan formidles på en bedre måte til innvandrere. Det betyr at informasjonen kanskje må gis på flere språk og kanskje spisses bedre og forklares på en måte som ikke forutsetter kjennskap til det norske utdanningssystemet. Forhold mellom språk og praksis har blitt tatt opp i flere intervjuer, og det kan se ut som om vi måler kandidatens evne til å beskrive deres ferdigheter, istedenfor å måle selve ferdighetene. Det bør vurderes hvordan man kan få gjennomført yrkesprøving på en praktisk og ressurseffektiv måte som fungerer i fylkeskommunene.

Vi har ikke samlet inn mye informasjon fra NAV, men vi mener at det er en interesse der for å bruke de midlene som finnes, til å hjelpe jobbsøkere over i arbeid. Vi mener at det finnes et potensial for bedre samarbeid mellom fylkeskommunene og NAV. Det bør også vurderes i hvilken grad NAV kan fungere som en informasjonskanal for ordningen. Dette vil trolig kreve mer opplæring av NAV-ansatte og

en mer standardisert måte å organisere realkompetansevurdering innen NAV på, slik at alle arbeidssøkere får riktig informasjon uansett hvor de bor i landet.

Til tross for manglende interesse for realkompetanse i arbeidslivet, tyder våre intervjudata på at det er mange arbeidstakere som har udokumentert kompetanse. Det bør vurderes om flere bransjeorienterte tiltak kan stimuleres, og det bør vurderes om representanter fra utdanningssystemet kan involveres i større grad.

Vår case basert på *en* fagskole er ikke nok til å si så mye om fagskoleutdanning. Det er mulig at kvalitetssikring og opplæring av ansatte i realkompetansevurdering bør standardiseres i større grad. Informasjonen til potensielle studenter bør bli bedre, og det bør vurderes om den kan spres på andre måter og via andre kanaler. Det er kanskje vanskelig å få arbeidsgivere til å bli flinkere til å dokumentere ansettelser og skrive gode sluttattester, men dersom det er mulig å øke oppmerksomheten rundt viktigheten av arbeidsgiverens rolle i dokumentasjon av arbeidstakerens kompetanse, vil dette forbedre vurderingsprosessen.

Innenfor høyere utdanning har vi også få caser, og de vi har, er beskrevet som spesielle caser. I dag har høyere utdanningssteder ganske stor frihet med hensyn til opptakskrav, og mange har stilt krav som gjør det umulig å komme inn kun på basis av realkompetanse. Dersom man skal endre denne situasjonen, bør de forskjellige utdanningsprogrammene vurderes hver for seg. Det er ikke lett å se hvilke fordeler det gir høyere utdanning å ta opp eller gi fritak til flere personer med realkompetanse i dagens system. Litteraturgjennomgangen pekte på en rekke prinsipielle spørsmål angående vurdering av lik og likeverdig kompetanse, og manglende systematisk kunnskap om fagforskjeller. Det er antakeligvis behov for mer forskningsbasert kunnskap for å få en bedre forståelse for problemstillingene knyttet til RKV i høyere utdanning.

Akademisk forskning på realkompetanse eller «prior learning» refererer til generelle utfordringer knyttet til vurderinger av hva som er lik og hva som er likeverdig (Cooper & Harris 2013), noe vi fant, blant annet, i våre caser innen høyere utdanning. Det har også blitt fastslått at en direkte kobling mellom formell utdanning og erfaringsbasert kunnskap bare er gjennomførbart innen noen fagområder innen høyere utdanning (Harris & Wihak 2017). Disse forskerne bruker en teoretisk tilnærming som kanskje kunne videreutvikles også utenfor høyere utdanning. Dette er et tema som kanskje egner seg for diskusjon i internasjonale fora.

### 8.3.4 Fremtidige muligheter

Våre informanter fra grunnskolene fremhever at RKV ikke fungerer optimalt og det er veldig få som blir realkompetansevurdert. Det er mulig at det bør vurderes om RKV er unødvendig i grunnskolen. I dette prosjektet har vi kun hatt en case i

en grunnskole og dette er ikke nok til å kunne gjøre anbefalinger, men dette er kanskje noe som kunne utredes nærmere.

Det er en del som tyder på at arbeidslivet, eller deler av arbeidslivet og ikke minst arbeidstakere har behov for realkompetansevurdering. Det er grunn til å foreslå at arbeidet med utvikling av ny felles standarder for læringsutbytte eller kompetansekategorier bør fortsette. I fremtidig arbeid bør det legges mer vekt på utvikling av et felles språk, eller nye begrep som dekker fremtidens kompetansebehov istedenfor å prøve å få arbeidslivet til å bruke begreper fra utdanningssystemet.

Noen av de svakhetene avdekket i dette prosjektet bygger på noen forutsetninger; 1) at realkompetanse skal være tilgjengelig for alle uansett bosted, nasjonalitet, utdanningsnivå og uansett grunnen for at man ønsker å få sin kompetanse vurdert og 2) at realkompetanse vurderes på samme måte i alle situasjoner. Samtidig er det en forutsetning at verdien av formell utdanning ikke skal utvannes og at realkompetanse ikke skal være en snarvei til eller en erstatning av en lang utdanning. For at realkompetanse skal være akseptert og respektert må vurderingsprosessen følge nasjonale retningslinjer og opprettholde en høy kvalitet over hele landet og i alle involverte institusjoner.

Et spørsmål som har meldt seg er hvorvidt det hadde vært hensiktsmessig å foreslå en sentral enhet for å vurdere realkompetanse, som kunne ta ansvar for lik behandling av alle, og som også kunne ta ansvar for å forbedre registrering av data og utarbeide statistikk. En slik sentral enhet finnes for eksempel innenfor godkjenning av utenlandsk utdanning. Det er argumenter både for og mot en slik sentral vurderingsinstans. Vår kartlegging indikerer at det på en del områder er behov for mer standardisert praksis for vurdering, noe en slik sentral enhet kunne bidra til.

Imidlertid indikerer kartleggingen betydelige forskjeller mellom institusjoner, sektorer og fag, og det er derfor vanskelig å se for seg at en sentral enhet vil kunne klare å gjennomføre gode vurderinger og samtidig oppnå den nødvendige legitimiteten både i utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet. Dette er særlig utfordrende i fagskoler og høyere utdanning, der utdanningene i liten grad er standardisert. Innenfor høyere utdanning går utviklingen i retning av tydeligere fagprofiler og dermed større forskjeller enn i dag, selv mellom utdanningsprogrammer som i utgangspunktet er ganske like. Innenfor grunnopplæringen er utdanningene i større grad standardisert, men også her er det mange fag og fagområder som kan gjøre det utfordrende for en sentral vurderingsinstans å utføre alle vurderinger. En sentral enhet vil måtte ha tilgang til fagspesifikk kompetanse innenfor alle fag som skal vurderes, også innen yrkesfagene, noe som i så fall ville forutsette at enheten kunne trekke på et stort nettverk av kompetente fagfolk som kunne brukes

i vurderingene. En fordel ville være at slike utvalgte fagpersoner ville få mer erfaring med realkompetansevurdering enn det som er mulig å opparbeide med bare en lokal søkerkrets.

# 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/>
- Alfsen, C., Hanssen, Å., & Ramstad, S. L. (2010). «*Din tur til å bevis*». *Realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen (2007 - 2009). Sluttrapport*. Fylkesmannen i Hordaland. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/din-tur-til-a-bevise/>
- Alfsen, C., & Hernes, M. S. (2013). *Realkompetansevurdering – status og utfordringer 2011*. Oslo: Vox. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/Realkompetansevurdering--status-og-utfordringer-2011/>
- Andersen, B., Hagen, A., & Skule, S. (2000). *Dokumentasjon av realkompetanse: kommunesektoren som arbeidsgiver og skoleeier* (Fafo-rapport 363). Oslo: Fafo. Retrieved from [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011062106049](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011062106049)
- Armsby, P., Costley, C., & Garnett, J. (2006). The legitimisation of knowledge: a work-based learning perspective of APEL. *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/02601370600772368>
- Bay, A.-H., & Hellevik, T. (2002). *Kompetanse- og utdanningsbehov innenfor trygde- og arbeidsmarkedsetaten* (Rapport 11/02). Oslo: NOVA.
- Berge, T., Bettum, K., Jensen, S. A., Størset, H., & Sønnesyn, J. (2017). *Kompass*. Oslo: Kompetanse Norge. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/kompass/>
- Brandt, E. (2002). *Høgskolenes erfaringer med realkompetansestudenter fra forsøksordningene i 1999 og 2000* (Vol. nr 11/2002). Oslo: NIFU-STEP.
- Castle, J., & Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South

- Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33(1), 60–72.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.2001.11661441>
- CEDEFOP. (2014). *Use of validation by enterprises for human resource and career development purposes* (Cedefop references series; No 96). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3065>
- CEDEFOP. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (Cedefop references series; No 104). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>
- 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>
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States<sup>1</sup>. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Commission of the European Communities. (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. EU. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
- 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>
- Council of Ministers. (2012). *Council Recommendation on the validation of non-formal and informal learning*. (Official Journal of the European Union No. 2012/C 398/01). Brussels.: European Union. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>
- Dæhlen, M., Danielsen, K., Strandbu, Å., & Seippel, Ø. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring - HiOA* (NOVA Rapport 7/13). Oslo: NOVA. Retrieved from <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2013/Voksne-i-grunnskole-og-videregaende-opplaering>
- Damvad. (2013). *Kompetanse utenfor det formelle utdanningssystemet; nesten det samme, men ikke helt?* Copenhagen: Damvad.

- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. hva virker - for hvem?* Oslo: Fafo.
- ECON. (2006). *Voksenopplæring: tilbudssidehindringer og incentiver*. (ECON rapport 2005-026). Oslo: ECON.
- 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>
- Elken, M. (2015). New EU Instruments for Education: Vertical, Horizontal and Internal Tensions in the European Qualifications Framework. *Journal of Contemporary European Research*, 11(1). Retrieved from <http://www.jcer.myzen.co.uk/index.php/jcer/article/view/623>
- Elken, M. (2016). 'EU-on-demand': developing national qualifications frameworks in a multi-level context. *European Educational Research Journal*, 15(6), 628–643. <https://doi.org/10.1177/1474904116642778>
- Engesbak, H., Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe, T. A. (2005). *...men hvor skal vi henvende oss? Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Trondheim: Vox.
- Engesbak, H., & Stubbe, T. A. (2005). *I videregående som voksen. Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Trondheim: Vox.
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes - COM(2012) 669 - International Cooperation and Development - European Commission*. Brussels: EU. Retrieved from [https://ec.europa.eu/europeaid/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes-com2012-669\\_en](https://ec.europa.eu/europeaid/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes-com2012-669_en)
- Folkenborg, K. (2003). *Realkompetanse og tilpasset utdanning / Fafo-notat 2003:09*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-notater/item/realkompetanse-og-tilpasset-utdanning>
- Hagen, A., & Nyen, T. (2010). *Kjedeskoler - internopplæring i varehandelen* (Fafo-notat 2010:20). Oslo: Fafo.
- Hagen, A., & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring: status 2008*. Oslo: Fafo. Retrieved from <http://www.fafo.no/pub/rapp/20049/20049.pdf>
- Hagen, A., & Svensen, E. (2002). *Billett til yrkeslivet. Sluttrapport fra evalueringen av Yrkesprøvingsprosjektet i Oslo kommune*. (No. Fafo-rapport 394). Oslo: Fafo. Retrieved from <http://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/billett-til-yrkeslivet>
- Hagen, A., Svensen, E., & Folkenborg, K. (2002). *Dokumentasjon av realkompetanse gjennom yrkesprøving / Fafo-rapport 388*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/dokumentasjon-av-realkompetanse-gjennom-yrkesproving>



- Harris, J. & Wihak, C. (2017) To what extent do discipline, knowledge domain and curriculum affect the feasibility of the recognition of prior learning (RPL) in higher education. *International Journal of Lifelong Education*.
- Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe. (2004a). *Intensjoner og realiteter. Fylkeskommuneneshåndtering av voksnes rett til videregående opplæring*. Oslo: Vox.
- Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe, T. A. (2004b). *Grunnskoleopplæring for voksne*. Oslo: Vox.
- Haugerud, V., Røstad, S., & Stubbe, T. A. (2004c). *Tallene vi søker - kunnskapen vi får. Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Trondheim: Vox.
- Helland, H. (2005). *Realkompetansestudenters bortvalg og studiepoengproduksjon* (No. 6/2005). Oslo: NIFU STEP.
- Helland, H., & Opheim, V. (2004). *Kartlegging av realkompetansereformen*. Oslo: NIFU STEP.
- Hellevik, O. (2016). Lave svarprosent fører ikke nødvendigvis til skjeve resultater. *www.forskning.no*
- Jensen, R.S. & Lidahl, N.K. (2018) Realkompetanse i varehandelen: En følgeevaluering. Fafo-notat 2018:10
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *NOU 1997: 25. Ny kompetanse— Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. NOU, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1997-25/id141157/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2000). *NOU 2000: 5. Mellom barken og veden - om fagskoleutdanninger*. NOU, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-5/id142666/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *St.meld. nr. 42 (1997-98). Kompetansereformen*. St, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98/id191798/>
- KIWIskolen. (2016). Rustet for arbeidslivet. KIWIskolen. Retrieved from [https://issuu.com/kiwinorge/docs/rustet\\_for\\_arbeidslivet\\_kiwiskolen](https://issuu.com/kiwinorge/docs/rustet_for_arbeidslivet_kiwiskolen)
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Stortingsmelding, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 44 (2008-2009). Utdanningslinja*. Stortingsmelding, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Meld. St. 9 (2016–2017). Fagfolk for fremtiden. Fagskoleutdanning*. Stortingsmelding, Oslo. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Meld. St. 16 (2015–2016) Fra utenforskap til ny sjanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017 - 2021*. Oslo: Kunn. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b2ade4fce9934d6d96f174ef86316644/kompetansepolitisk-strategi.pdf>
- NOKUT. (2014). *Generell godkjenning av utenlandsk høyere utdanning 2009-2012: Kandidatundersøkelse*. Oslo: NOKUT.
- NOKUT. (2016). *Veiledning til tilbydere av fagskoleutdanning. Om kravene i § 3-1(1) og kapittel 5 i fagskoletilsynsforordningen Versjon 1.1, september 2016*. (NOKUTs veiledninger.). Oslo: NOKUT.
- OECD. (2008). *Recognition of non-formal and informal learning. Country note for Norway*. OECD.
- Olsen, D. et al (2018) NIFU-rapport 2018:11 Realkompetansevurdering i praksis: Erfaringer fra casestudier
- Røstad, S. (2004). *Yrkesprøving, en metode for realkompetanse-vurdering (Vox minirapport 2/2004)*. Oslo: Vox.
- Røstad, S., Søgaard, B., & Storli, R. (2008). *På rett vei med realkompetanse*. Oslo: Vox.
- Røstad, S., & Storli, R. (2006). *Realkompetanse i praksis*. Oslo: Vox. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/Realkompetanse-i-praksis/>
- Rørstad, K., Børing, P., Solberg, E. & Carlsten, T.C. (2017) NHOs kompetansebarometer. NIFU-Arbeidsnotat 2017: 7
- Sandberg, F., & Andersson, P. (2011). RPL for accreditation in higher education – As a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 767–780. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488793>
- Skjerve, T. & Simeou, E. (2018) Balansekunst – hvordan beskrive kompetanse som bygges opp i arbeidslivet. Virke
- Skule, S., & Andersen, B. (2001). *Dokumentasjon av realkompetanse i teknologiindustrien / Fafo-rapport 363*. Oslo: Fafo. Retrieved from <https://www.fafo.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/dokumentasjon-av-realkompetanse-i-teknologiindustrien>

- SSB. (2017). *Nøkkeltal for innvandring og innvandrere*. Oslo: SSB. Retrieved from <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Størset, H., & Mohn, T. N. (2009). *Studie om realkompetanse i høyere utdanning. En studie ved tre institusjoner*. Oslo: Vox.
- Tobiassen, A. E., Døving, E., & Olsen, K. M. (2008). *Realkompetansevurdering i kommuner. Sluttrapport*. (SNL Rapport 20/2008). Oslo: SNF.
- Utdanningsforbundet. (2008). *Om voksenopplæring* (Temanotat 8/2008). Oslo: Utdanningsforbundet. Retrieved from [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat\\_2008\\_08.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2008_08.pdf)
- Vox. (2002). *Ralkompetanseprosjektet 1999 - 2002 - mål eller startstreken? Sluttrapport*. Oslo: Vox.
- Vox. (2006). *Basis! Voksnes læring 2006. Tilstand, utfordringer og anbefalinger*. Oslo: Vox. Retrieved from <https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/publikasjoner/Basis-2007/>
- Vox. (2011). *Realkompetansevurdering ved opptak til fagskoler. Nasjonal undersøkelse om status i 2011*. (Notat 7/2012). Oslo: Vox.
- Vox. (2012a). *Realkompetanse og fritak i høyere utdanning. Resultater fra en nasjonal undersøkelse 2011*. (Notat 5/2012). Oslo: Vox.
- Vox. (2012b). *Realkompetansevurdering - status og utfordringer 2011*. Oslo: Vox.
- Vox. (2013a). *Fritak for deler av universitets-/høyskolestudium på grunnlag av dokumentasjon av realkompetanse. Veiledning*. Oslo: Vox.
- Vox. (2013b). *Opptakk til fagskoleutdanning på grunnlag av realkompetanse. Veiledning*. Oslo.
- Vox. (2014). *Vox speilet 2014 - voksne i høyere utdanning*. Oslo: Vox.
- Vox. (2015). *Realkompetanse og fritak - fire pilotprosjekter i høyere utdanning*. Oslo: Vox. Retrieved from [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/80566354382d4f9c8baec30d79bdc06a/realkompetanse\\_og\\_fritak.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/80566354382d4f9c8baec30d79bdc06a/realkompetanse_og_fritak.pdf)
- Vox. (2016). *Bransjespesifikt mulighets-case om realkompetanse innen varehandel*. Oslo: Vox.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practices*. Paris: OECD.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Geneva: WEF. Retrieved from <http://wef.ch/22CnI5C>
- World Economic Forum. (2017). *The Global Competitiveness Report 2017-2018*. Geneva: WEF. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018/>

# Vedlegg

## Forkortelser

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

# Tabelloversikt

Tabell 2.1 Tabellen viser antall intervjuer per case.....	18
Tabell 2.2 Tabellen viser hvilke metoder vi har brukt i ulike deler av prosjektet .....	20
Tabell 4.1 Realkompetansevurderte i grunnskolen, fordelt på fylke og skoleår .....	47
Tabell 4.2 Antall realkompetansevurderinger i VGS per fylke.....	50
Tabell 4.3 Svarprosent, etter år.....	53
Tabell 4.4 Gjennomføringsgrad.....	53
Tabell 4.5 Antall og andel svar, etter fylke.....	54
Tabell 4.6 «Ble din realkompetanse vurdert for et helt utdanningsprogram eller for enkelte fag?» Antall og andel svar.....	55
Tabell 4.7 «Hvilket utdanningsprogram søkte du på?» Antall og andel svar.....	55
Tabell 4.8 Antall og andel godkjente svar, etter år for realkompetansevurdering .....	56
Tabell 4.9 Antall og andel godkjente svar, etter gruppert tidspunkt for realkompetansevurdering .....	58
Tabell 4.10 Antall og andel personer, etter alder ved realkompetansevurderingstidspunkt .....	58
Tabell 4.11 «Hvor er du født?» Antall og andel.....	59
Tabell 4.12 «Hvor lenge har du bodd i Norge?» Antall og andel .....	59
Tabell 4.13 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå? Flere kryss er mulig». Totalfordeling og fordelt på kjønn. Prosent. ....	61
Tabell 4.14 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå?». Fordelt på utdanningsprogram. Prosent.....	61
Tabell 4.15 «Mottok du karriereveiledning før du søkte om å fa din kompetanse vurdert?». Prosent og antall. N= 1510.....	68

Tabell 4.16 Mottatt karriereveiledning på forhånd, etter fylke. Fylker som skiller seg signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker markert med blått.....	70
Tabell 4.17 «I hvilken grad fikk du veiledning underveis i vurderingsprosessen?» Antall og prosent. ....	71
Tabell 4.18 «Hvem fikk du veiledning av underveis i prosessen?» Prosent og antall. N= 942. ....	73
Tabell 4.19 «Fikk du tydelig informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges til grunn for realkompetansevurderingen?». Antall og prosent. ....	74
Tabell 4.20 «La du frem dokumentasjon fra noen av de følgende? Flere kryss er mulig.» Antall og andel. N= 1510.....	75
Tabell 4.21 «Omtrent hvor mye tid brukte du på de ulike delene av din realkompetansevurdering? Oppgi ca. antall timer for hver av delene.» Andeler innenfor hver av metodene.....	78
Tabell 4.22 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter realkompetansevurderingsår.....	80
Tabell 4.23 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter fylke. Fylker som skiller seg signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker er markert med blått.....	81
Tabell 4.24 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter fylke. Fylker som skiller signifikant fra gjennomsnittet for alle fylker er markert med blått. ....	83
Tabell 4.25 «Omtrent hvor stor andel av utdanningsløpet fikk du fritak fra som et resultat av realkompetansevurderingen? Oppgi ca. andel (%) av hele utdanningsprogrammet.» Gruppert. Andel innenfor hver svargruppe.....	85
Tabell 4.26 «Hvordan har resultatet av realkompetansevurderingen blitt dokumentert? Flere kryss er mulig.», etter fylke. ....	86
Tabell 5.1 Antall og andel realkompetansestudenter per år. ....	101
Tabell 5.2 Antall studenter med realkompetanse fordelt på offentlige og private skoler. ....	103
Tabell 5.3 Antall studenter med realkompetanse etter finansieringsform. ....	105
Tabell 5.4 Antall studenter med realkompetanseopptak fordelt på undervisningsform.....	106
Tabell 5.5 Aktive studenter i 2017 og antallet av disse som er realkompetansevurdert.....	107
Tabell 5.6 Antall aktive studenter i 2017 ved de 10 største skolene og andelen av disse som er tatt opp på bakgrunn av realkompetanse.....	108
Tabell 5.7 De 10 skolene som i 2017 hadde registrert flest studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse.....	109

Tabell 5.8 De 10 skolene som i 2017 hadde registrert størst andel studenter tatt opp på grunnlag av realkompetanse .....	109
Tabell 6.1 Antall søkere totalt og realkompetansesøkere 2009 - 2017 .....	117
Tabell 6.2 Antall realkompetansesøkere 2009–2017 i sentralt opptak etter statsborgerskap.....	121
Tabell 6.3 Antall realkompetansesøkere 2009–2017 i lokalt opptak etter statsborgerskap.....	122
Tabell 6.4 Søkere totalt, kvalifiserte og med tilbud 2017 .....	124
Tabell 6.5 Antall søkere til sentralt opptak, kvalifiserte og med tilbud .....	125
Tabell 6.6 Antall søkere til lokale opptak, kvalifiserte og med tilbud.....	126
Tabell 6.7 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter kjønn.....	127
Tabell 6.8 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter alder .....	128
Tabell 6.9 Realkompetansesøkere i 2017 lokalt og sentralt etter statsborgerskap.....	129
Tabell 6.10 Beskrivelser av opptak og fritak på institusjonenes nettsider .....	132

## Figuroversikt

Figur 4.1 Antall elever over 25 år som er i videregående opplæring og andelen av disse som har blitt realkompetansevurdert .....	48
Figur 4.2 Antallet voksne elever og antallet realkompetansevurderte innenfor studiespesialiserende .....	49
Figur 4.3 Antallet voksne elever og antallet realkompetansevurderte innenfor yrkesfag.....	49
Figur 4.4 «Søkte du for å ta videregående opplæring eller for å få din kompetanse dokumentert? (f.eks. overfor en arbeidsgiver, eller for å ta en høyere utdanning)». Andeler, etter alder, fødested og kjønn.....	60
Figur 4.5 «Har/hadde du planer om å ta en fagskoleutdanning eller en høyere utdanning etter at du har fått din kompetanse vurdert på videregående nivå?» Andeler, etter alder og fødested .....	62
Figur 4.6 «I hvilken grad bidro noen av de følgende med nyttig informasjon om at du kunne bli realkompetansevurdert?». Sortert etter gjennomsnitt (vist i parentes). Gjennomsnitt og prosent. N= 689-1135. ....	63
Figur 4.7«I hvilken grad bidro noen av de følgende med nyttig informasjon om at du kunne bli realkompetansevurdert?». Fordelt på tidspunkt for realkompetansevurdering. Gjennomsnitt .....	64
Figur 4.8 «Hvor fikk du først informasjon om mulighet for å bli realkompetansevurdert?». Prosent. N=1503. ....	65
Figur 4.9 «Fikk du en henvisning fra NAV eller fylkeskommunen for å bli realkompetansevurdert?». Andel som har fått henvisning totalt og etter utdanningsprogram og fødeland.....	66
Figur 4.10 Henvisning fra NAV eller fylkeskommunen, etter fylke. ....	67
Figur 4.11 Mottatt karriereveiledning på forhånd. Fordelt på tidsperioder. Prosent. ....	68
Figur 4.12 Grad av veiledning underveis. Fordelt på tidsperioder. Prosent.....	71
Figur 4.13 Grad av veiledning underveis i vurderingsprosessen. Andeler etter fylke .....	72



Figur 4.14 Veiledning underveis i vurderingsprosessen. Fordelt på utdanningsprogram. Prosent.....	73
Figur 4.15 Veiledning underveis i vurderingsprosessen. Fordelt på tidsperioder. Prosent. ....	74
Figur 4.16 Informasjon om hvilken dokumentasjon som kunne legges frem. Fordelt på utdanningsprogram. Prosent. ....	75
Figur 4.17 «Hvilke metoder og verktøy ble brukt i forbindelse med din realkompetansevurdering? Flere kryss er mulig», etter utdanningsprogram. Prosent. ....	77
Figur 4.18 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter aldersgruppe.....	82
Figur 4.19 «Hvor mye av utdanningsprogrammet ble godkjent?» Andeler, etter fødeland. ....	82
Figur 4.20 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter aldersgruppe.....	84
Figur 4.21 «Hvor stor andel av fagene ble godkjent eller resulterte i fritak?» Andeler, etter fødeland. ....	85
Figur 4.22 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 1: Veiledningen og avklaring», andeler etter fylke. ....	87
Figur 4.23 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 2: Kartlegging av din kompetanse», andeler etter fylke. ....	88
Figur 4.24 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 2: Kartlegging av din kompetanse», andeler etter utdanningsprogram.....	89
Figur 4.25 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 3: Vurderingen og verdsettingen av din kompetanse», andeler etter fylke. ....	90
Figur 4.26 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Fase 3: Vurderingen og verdsettingen av din kompetanse», andeler etter utdanningsprogram.....	91
Figur 4.27 «Hvor fornøyd er du med oppfølgingen du fikk i de ulike fasene, uavhengig av resultatet? Alle tre faser, etter hvor mye av det hele utdanningsprogrammet de søkte på som ble godkjent eller som de fikk fritak for.....	92
Figur 5.1 Fordeling etter opptaksgrunnlag over år. ....	101
Figur 5.2 Opptaksgrunnlag for studenter ved offentlige skoler. ....	103
Figur 5.3 Opptaksgrunnlag for studenter ved private skoler.....	104

Figur 6.1 Antall realkompetansesøkere, sentralt og lokalt opptak.....	116
Figur 6.2 Realkompetansesøkere i prosent av alle søkere. Sentralt og lokalt opptak.....	118
Figur 6.3 Søkere etter kjønn til det sentrale opptaket 2009–2017. Absolutte tall.....	119
Figur 6.4 Søkere etter kjønn til det lokale opptaket, 2009–2017. Absolutte tall.....	119
Figur 6.5 Søkere til det sentrale opptaket etter alder, 2009–2017. Abs.tall. ....	120
Figur 6.6 Søkere etter alder til det lokale opptaket, 2009–2017.....	121
Figur 6.7 Søkere til profesjonsutdanninger 2009–2017. ....	123
Figur 6.8 Søkere til andre fag 2009-2017. ....	123
Figur 7.1 NHO-bedrifiers vurdering av hvor enige de er i utsagnet «Bedriften savner godkjenning for kompetanse». (N=5557) .....	142
Figur 7.2 Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenning for kompetanse", etter hovednæring (N=5557) .....	143
Figur 7.3 Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenning for kompetanse", etter bedriftsstørrelse (antall ansatte) (N=5557) .....	143
Figur 7.4 Andelen NHO-bedrifter som er helt eller litt enige i utsagnet "Bedriften savner godkjenning for kompetanse", etter utdanningsnivå på arbeidskraften de etterspør.....	144

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)