

LIKEVERDIG KOMPETANSE

LIKEVERDIG KOMPETANSE

FORORD

1 Innledning

- 1.1 Oppdragets bakgrunn og formål
- 1.2 Spørsmål og problem
- 1.3 Metode
- 1.4 Rapportstruktur
- 1.5 Konklusjoner

2 Begreper

- 2.1 Begrepet *kompetanse*
- 2.2 Begrepet *realkompetanse*
- 2.3 Begrepet *likeverdig kompetanse*
- 2.4 Begrepene *yrkeskompetanse* og *studiekompetanse*

3 Faktorer med betydning for operasjonalisering av *likeverdig kompetanse*

- 3.1 Fagdepartementets rolle
- 3.2 Fagkonsulentenes synspunkt på sin oppgave i vurderingsarbeidet
- 3.3 Fagkonsulentenes bakgrunn og kompetanse
- 3.4 Opplæring i kompetansevurdering
- 3.5 Læreplanen som målestokk
- 3.6 Verktøy og metodikk
- 3.7 Verdsetting av innvandrernes kompetanse
- 3.8 Evaluering ved eksamen eller prøving av voksnes realkompetanse
- 3.9 Opptak til høyere studier på grunnlag av likeverdig kompetanse

4 Aktuelle forskningstema

Forord

Denne rapporten er utarbeidet etter oppdrag fra VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Rapporten er skrevet på grunnlag av en undersøkelse av begrepet *likeverdig kompetanse*. Formålet med undersøkelsen har vært å belyse og utrede innholdet av begrepet *likeverdig kompetanse* – i forhold til intensjoner i politiske dokument, og i sammenheng med vurderingen av realkompetanse som skjer i relasjon til videregående utdanning.

To hovedstrategier har vært fulgt under arbeidet. De teoretiske begrepene *kompetanse*, *realkompetanse* og *likeverdig kompetanse* er drøftet og søkt avgrenset gjennom undersøkelse av dokumentasjon (NOU, stortingsmelding, komitéinnstilling, lov og forskrift, forskningslitteratur, forvaltningsmateriale m.m.). Operasjonaliseringen av begrepet *likeverdig kompetanse* er søkt avdekket gjennom dokumentstudier, samt gjennom intervju med aktører som er virksomme innenfor realkompetansevurdering på ulike felt og nivå. Aktørene omfatter i denne sammenheng representanter for Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), Realkompetanseprosjektet, fylkeskommuner og NHO. Jeg vil gjerne takke alle informantene som har bidratt med sin kunnskap, sine synspunkt og sine erfaringer under dette arbeidet.

Trondheim, 31. januar 2002

Eli Johanne Ellingsve

1 Innledning

1.1 Oppdragets bakgrunn og formål

Denne rapporten gjengir resultater etter en undersøkelse av begrepet *likeverdig kompetanse*, og av hvordan begrepet er operasjonalisert innenfor Realkompetanseprosjektet, i forhold til videregående skoles nivå og rammer. Undersøkelsens formål er betinget av Realkompetanseprosjektets overordnede rammer, noe som gjør det ønskelig med en kort presentasjon av dette prosjektet.

Ved behandlingen av Stortingsmelding nr. 42 (1997–98) *Kompetansereformen* gjorde Stortinget 19. januar 1999 følgende vedtak:

”Stortinget ber Regjeringen etablere et system som gir voksne rett til å dokumentere sin realkompetanse uten å gå veien om tradisjonelle prøveordninger.”

Realkompetanseprosjektet er Regjeringens tiltak for å realisere dette stortingsvedtaket. Prosjektet gjennomføres i perioden august 1999 – juli 2002. Hovedmålet for prosjektet er å få etablert et system for dokumentasjon og verdsetting av voksnes realkompetanse, med legitimitet både i arbeidslivet og utdanningssystemet. Målgruppen for prosjektet er alle voksne som ønsker å få sin realkompetanse vurdert i forhold til utdanningssystemet, arbeidslivet og organisasjonsmessig virksomhet. Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) har det overordnede forvaltningsansvaret, mens Voksenopplæringsinstituttet (VOX) har det operative og faglige ansvaret for oppfølging og videreutvikling av prosjektet.

NOU 1997:25 *Ny kompetanse* [Buer-utvalgets innstilling] dannet et utgangspunkt for Stortingsmelding 42 (1997–98). I denne utredningen (s. 124) ble begrepet *realkompetanse* definert slik:

”Med realkompetanse menes all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikten et menneske innehar.”

Definisjonen viser at begrepet omfatter både kompetanse som var ervervet og verdsatt gjennom det offentlige utdanningssystemet og gjennom offentlige sertifiseringsordninger (formell kompetanse), og kompetanse som ikke var verdsatt på denne måten (uformell kompetanse).

I sin innstilling (s. 18, punkt 6) anbefalte Buer-utvalget å legge prinsippet om *likeverdig*, og ikke *lik*, kompetanse til grunn for inntak av voksne til videregående opplæring, og for mulig avkorting av studier. Begrepet *likeverdig kompetanse* ble ikke definert verken i NOU 1997:25 eller i Stortingsmelding 42 (1997–98). Det forelå heller ingen definisjon ved oppstart av Realkompetanseprosjektet i 1999. Den manglende begrepsavklaringen ble problematisk for flere parter i prosessen rundt vurderingen av voksnes realkompetanse. Problemene ble ytterligere forsterket ved en endring i Oppføringslova fra 1. august 2001, som medførte at voksne fikk rett til videregående opplæring, og rett til å få sin kompetanse vurdert i forhold til offentlig videregående opplærings nivå.

Formålet med undersøkelsen har vært todelt. For det første ønsket VOX å få utredet, og om mulig også definert eller beskrevet, begrepet *likeverdig kompetanse*, i sammenheng med vurdering av voksnes realkompetanse som grunnlag for inntak til og avkorting av opplæring på videregående skoles nivå. Et uttalt ønske om klargjøring på dette punktet fremkommer i prosjektets statusrapport per 1. juli 2001. Første del

av denne utredningen omfatter en drøfting av begrepet *likeverdig kompetanse*, ved siden av de relevante begrepene *kompetanse* og *realkompetanse*, samt *yrkeskompetanse* og *studiekompetanse*. Utredningen bygger på en undersøkelse av begrepsbruken i ulike relevante dokumenter. For det andre har det vært ønskelig å undersøke hvordan begrepet *likeverdig kompetanse* er blitt forstått og operasjonalisert innenfor instanser og blant mennesker som har og har hatt en utøvende funksjon i forhold til kompetansevurdering. Den manglende begrepsavklaringen, og fraværet av forskrifter på dette punktet, indikerte tidlig at det ville være behov for å undersøke gjeldende praksis nærmere. Ved å rette søkelyset mot gjeldende praksis tilfredsstilles også et annet eksplisitt ønske fra prosjekthold, og det som kan oppfattes å ha vært, eller etter hvert ble, et strategisk trekk innenfor Realkompetanseprosjektet, nemlig at praksis skulle danne utgangspunkt for teori og/eller retningslinjer for vurdering av likeverdig kompetanse angikk, og ikke omvendt (jf. Statusrapport per 1. juli 2001, s. 7).

1.2 Spørsmål og problem

Forsøk med realkompetansevurdering av voksne, med sikte på inntak til videregående opplæring og avkorting av opplæringsløp på grunnlag av likeverdig kompetanse, ble satt i gang allerede før oppstart av Realkompetanseprosjektet, under Delkompetanseprosjektet. Som all annen forsøksvirksomhet, uten støtte i et tilrettelagt og komplett regelverk, avdekket arbeidet uklare forhold, og medførte spørsmål av ulik karakter. Spørsmålene har vært reist og drøftet på landsomfattende nettverksmøter i Realkompetanseprosjekt-perioden, blant representanter for utviklings- og utprøvningsprosjekt, og på regionale opplæringsmøter for fagpersoner som skulle foreta kompetansevurdering (fagkonsulenter). Følgende spørsmål, som gjelder så vel kvantitative som kvalitative forhold, kan trekkes frem som aktuelle eksempler i denne undersøkelsen:

- Hva menes med *likeverdig kompetanse*?
- Hvor går grensen mellom *lik* og *likeverdig* kompetanse?
- Kan faglig relevant kompetanse utenfor læreplanen kompensere for hull i forhold til læreplanens kompetansekrav?
- Kan en fravike/se helt bort fra deler av læreplanen ved godkjenning av likeverdig kompetanse?
- Hvor stor del av læreplanens mål og/eller hovedmomenter skal være oppfylt for å få godkjenning?

Generelt kan det sies at fagkonsulentene blant informantene gir inntrykk av å være vel motiverte for å vurdere voksnes realkompetanse, og for å godskrive likeverdig kompetanse i forhold til videregående opplærings krav. Det forhindrer imidlertid ikke at det eksisterer en viss uro i forbindelse med å skulle gjennomføre vurderingsarbeidet. Uroen skyldes flere forhold. Det oppleves blant annet som et betydelig ansvar å skulle godkjenne, eventuelt ikke godkjenne, realkompetanse som likeverdig i forhold til formelle krav så lenge det mangler autoriserte kriterier for hva som kan anses som likeverdig kompetanse, uten at det er snakk om lik kompetanse. Det oppleves også av noen som et problem at en godkjenner en kompetanse uten å gi den voksne et tydelig signal om hvor god eller dårlig kompetansen er. Variasjonen mellom fylkeskommunene, hva økonomiske ressurser, tilbud, verktøy, metoder, opplæring av fagkonsulenter og variasjon fagkonsulentene imellom angår, oppleves som betydelig, og

understreker behovet for å drøfte muligheten for et nasjonalt enhetlig system, preget av lik faglig vurdering, etterprøvbarehet, likebehandling og legitimitet, både av hensyn til de voksne selv, av hensyn til en nasjonal og internasjonal utdanningssektor, og av hensyn til arbeidslivet.

1.3 Metode

Som grunnlag for denne utredningen er det benyttet to ulike hovedtilnærminger: dokumentstudier og intervju.

De teoretiske begrepene *kompetanse*, *realkompetanse* og *likeverdig kompetanse*, samt *yrkeskompetanse* og *studiekompetanse*, er søkt avgrenset gjennom undersøkelse og drøfting av dokumentasjon (NOU, stortingsmelding, komitéinnstilling, lov og forskrift, forskningslitteratur o.a.).

Operasjonaliseringen av begrepet *likeverdig kompetanse* (praksis) er søkt avdekket gjennom en rekke intervju med aktører som er virksomme innenfor realkompetansevurdering på ulike felt og nivå. Det foreligger lite skriftlig dokumentasjon av praksis etter første fase i utprøvningsarbeidet, og dokumentstudier alene kan derfor ikke på det nåværende stadium gi et korrekt eller fullstendig bilde av gjeldende praksis. Formålet med intervjuene har vært å få en oversikt over ulike tilnæringsmåter til og problem forbundet med å få registrert og vurdert realkompetanse, med tanke på verdsetting av likeverdig kompetanse. Under Realkompetanseprosjektet har forskjellige instanser og grupper over hele landet stått forholdsvis fritt til å prøve ut verktøy, metoder, prosedyrer og fagpersonale med dette for øye. Enkelte informanter har utarbeidet vurderingsverktøy eller skriftlig informasjon, til eget eller andres bruk, som er drøftet eller kommentert i forbindelse med utredningen. Denne dokumentasjonen har vært et verdifullt supplement til intervjumaterialet.

Antall informanter i utredningen er forholdsvis begrenset. De representerer likevel de instansene som har vært premissleggere for vurderingsvirksomheten på forvaltningshold, eller som har kommet lengst når det gjelder utarbeiding og utprøving av vurderingsverktøy og metoder. Utvalget av informanter antas å være riktig, og optimalt, i forhold til formål, tidspunkt og tidsramme for utredningen. Sitat fra informanter viser synspunkt som er kommet frem i intervjusamtaler. De fleste informantene er medlemmer av nettverksgruppen for Realkompetanseprosjektet, og har hatt god anledning til å drøfte ulike sider av begrepet *likeverdig kompetanse* i løpet av prosjektperioden. Det kan derfor være grunn til å tro at synspunktene deres er reflekterte, og representative for flere enn dem selv.

Mandatet for utredningen omfatter ikke de voksnes forhold til realkompetansevurdering og begrepet *likeverdig kompetanse*. Dette er forhold som bør undersøkes gjennom et større forskningsprosjekt (Se kapittel 4 *Aktuelle forskningstema*.)

1.4 Rapportstruktur

Kapittel 1 inneholder en oversikt over oppdragets bakgrunn og formål, aktuelle spørsmål og problemstillinger, metode, og hovedkonklusjoner etter undersøkelsen. Kapittel 2 er en gjennomgang og drøfting av begrepene *kompetanse*, *realkompetanse* og *likeverdig kompetanse*, samt en kommentar til begrepene *yrkeskompetanse* og *studiekompetanse* i prosjektsammenheng. I kapittel 3 belyses og drøftes ulike faktorer med relevans for operasjonalisering av begrepet *likeverdig kompetanse* i vurderingsprosessen. Faktorene omfatter fagdepartementets rolle, fagkonsulentenes synspunkt, deres bakgrunn, opplæringen av fagkonsulenter, læreplanen som målestokk, verktøy og metodikk, verdsetting av innvandreres kompetanse, tradisjonelle evalu-

eringsformer, og opptak til høyere utdanning på grunnlag av likeverdig kompetanse. I kapittel 4 foreslås aktuelle forskningstema, knyttet til undersøkelse av spørsmål og problemstillinger som ligger utenfor rammene for denne undersøkelsen.

1.5 Konklusjoner

De følgende konklusjonene er en sammenstilling av slutninger som fremkommer i rapporten, under gjennomgangen av begrep og operasjonaliseringen av begrepet *likeverdig kompetanse*. Konklusjonene foregriper således innholdet i undersøkelsen, og skal fremstå som en oppsummering, på et mer generelt nivå, av vesentlige forhold og synspunkt som er avdekket gjennom den.

- K1 Det er behov for en autorisert definisjon eller beskrivelse (fra UFD) av begrepet *likeverdig kompetanse*, for å skille det fra begrepet *lik kompetanse*
- K2 Det er behov for autoriserte retningslinjer (fra UFD) for handlingsrom i forhold til læreplankrav (uttrykt gjennom mål og hovedmoment) ved godkjenning av likeverdig kompetanse, for å utnytte prinsippet om likeverdighet vs likhet
- K3 Det er behov for retningslinjer (fra UFD) for opptak av voksne til høyere utdanning på grunnlag av likeverdig kompetanse, for å sikre like opptaksvilkår
- K4 Det er behov for fleksibilitet og variasjon ved valg av verktøy og metode, for å oppnå optimale resultat ved vurdering av likeverdig kompetanse
- K5 Det er behov for et utvidet, fleksibelt dokumentasjonssystem som dokumenterer den voksnes totale realkompetanse etter realkompetansevurdering
- K6 Det er behov for opplæring og løpende oppdatering av fagkonsulenter etter felles nasjonal standard, og i fylkesoverskridende sammenheng, for å ivareta enhetlig nasjonal vurdering

2 Begreper

2.1 Begrepet *kompetanse*

Den følgende beskrivelsen og drøftingen av begrepet *kompetanse* bygger i hovedsak på synspunkt som målbæres i utredningen *Ny kompetanse* (NOU 1997:25), og som ligger til grunn for Realkompetanseprosjektet, med dets vekt på likeverdig kompetanse.¹ Kompetansebegrepet omtales blant annet slik i utredningen (s. 51):

Kompetanse brukes ofte som en generell betegnelse på produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner. Kompetanse hos individer er kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver. Den kompetansen som et individ har, påvirker dermed produktiviteten i en arbeidssituasjon. En kan også snakke om kompetanse i en bredere sammenheng. Den er viktig for mestring av ulike livssituasjoner og samhandlings-situasjoner. De fleste empiriske studier som analyserer betydningen av kompetanse, bruker begrepet i den betydning at kompetansen påvirker produktiviteten i en arbeidssituasjon eller omstillingsevnen ved endringer i arbeidssituasjonen.

Deler av dette sitatet indikerer at den teoriutviklingen som ligger til grunn for dette kompetansebegrepet, har foregått som et ledd i arbeidslivsforskning, og ikke i relasjon til utdanningssystemet. Slik et moderne utdanningssystem er innrettet, med vekt på innlæring av generell studieteknikk, prosjektvirksomhet, tverrfaglig virksomhet og selvstendig arbeid, består det likevel ikke nødvendigvis markerte forskjeller mellom krav til generell kompetanse i arbeidsliv og generell kompetanse i et utdanningssystem. Sitatet over antas derfor også å ha gyldighet for kompetanse i utdanningssystemet.

I sammenheng med Reform 94 og utarbeiding av nye læreplaner for videregående opplæring utga KUF i 1993 retningslinjer som et hjelpemiddel i dette arbeidet. Begrepet *kompetanse* berøres flere steder i disse retningslinjene. Med henvisning til Stortingsmelding 33 (1991–92) vurderes et bredt kunnskapssyn og en helhetlig kompetanse slik (Retningslinjer, punkt 2.3.2, s. 7):

Eksakte kunnskaper, forståelse av grunnleggende ferdigheter, syn for det estetiske og evne til å anvende kunnskaper og verdier i den praktiske virkelighet må utgjøre en helhet.

Målene i læreplanen beskriver den kompetansen elevene/lærlingene skal oppnå i de aktuelle delene av den videregående opplæringen. Gjennom målformuleringene beskrives den kompetansen eleven/lærlingen kan utføre eller mestre eller bidra til eller forholde seg til, alene eller sammen med andre. Beskrivelsen i målformuleringene ivaretar bredden i kompetansebegrepet innenfor videregående opplæring: faglig innsikt, ferdigheter, sosial kompetanse, verdiorientering, læringsevne og metodekompetanse.

2.2 Begrepet *realkompetanse*

Å forstå begrepet *realkompetanse* er en absolutt forutsetning for å kunne operasjonalisere begrepet *likeverdig kompetanse* innenfor Realkompetanseprosjektet.

Ett av formålene med å vurdere en persons realkompetanse er å fastslå i hvilken grad, og på hvilket nivå, realkompetansen er likeverdig med den formelle

¹ For mer teoretisk, forskningspreget begrepsdrøfting vises det i utredningen til Nordhaug og Gooderham (1996) *Kompetanseutvikling i arbeidslivet*, og Larsen, Longva, Pape og Reichborn (1997) *Bedriften som lærested. en gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*.

kompetansen som kan oppnås ved å gjennomføre videregående skole (: å oppnå formell kompetanse på vgs-nivå). En nødvendig forutsetning for å kunne vurdere om realkompetansen er likeverdig med den formelle vgs-kompetansen, er at det eksisterer en forståelse av hva de to kompetansene omfatter eller innebærer. Denne forståelsen kan tilegnes forholdsvis raskt når det gjelder innholdet av en formell kompetanse fra videregående skole, siden den er fastlagt og kan dokumenteres gjennom læreplaner, pensum, karakterer, eksamen og vitnemål. Å tilegne seg forståelse av omfanget og innholdet av begrepet *realkompetanse* har vært noe mer problematisk. Begrepet har vært definert, tolket og formulert på ulike vis, fra og med NOU 1997:25 til og med Realkompetanseprosjektets statusrapport av 01.07.01. Dette forholdet – ulik definering og bruk av begrepet *realkompetanse* – har skapt en viss uklarhet om hvilke størrelser som skulle være likeverdige med hverandre. For forståelsen av begrepet *likeverdig kompetanse* er det derfor, i denne sammenheng, ønskelig med en retrospektiv gransking og avklaring av begrepet *realkompetanse*.

Mandatet for utvalget som skulle utrede etter- og videreutdanning for voksne (Buer-utvalget) inneholder en formulering som viser at ordet "realkompetanse" ble benyttet i 1996, ved tidspunktet for nedsettingen av utvalget. Begrepet *realkompetanse* defineres imidlertid ikke i mandatet.

Kapittel 13 i NOU 1997:25 *Ny kompetanse* (Buer-utvalgets innstilling) har overskriften *Realkompetanse og dokumentasjonsordninger*. Kapitlet innledes (s. 124) med beskrivelser av innholdet i begrepene *realkompetanse* og *formell kompetanse*:

Med realkompetanse menes all kunnskap, ferdigheter, holdninger og den innsikten et menneske innehar. Den kan være tilegnet gjennom utdanning og organisert læring, egenlæring, arbeid, familieliv og deltakelse i organisasjons- og samfunnsliv o.l. Realkompetansen kan være dokumentert eller ikke dokumentert. Dokumentasjonen kan bestå av vitnemål, kursbevis, sertifikater, stillingsbeskrivelser osv.

Formell kompetanse brukes om kompetanse som er verdsatt gjennom *det offentlige utdanningssystemet* eller gjennom *offentlig anerkjente sertifiseringsordninger*.

Begrepet *uformell kompetanse* beskrives i forhold til *formell kompetanse*:

Kompetanse som ikke er verdsatt gjennom disse systemene, betegnes som uformell kompetanse.

Gjennom disse beskrivelsene etableres et begrepssett på to nivå, bestående av et overordnet begrep *realkompetanse* og to underordnede, antitetisk betegnete begrep *formell kompetanse* og *uformell kompetanse*.

Utredningens beskrivelse av begrepsinnholdet i *realkompetanse* viser at begrepet, slik utvalget har forstått det, blant annet omfatter kunnskap som er tilegnet gjennom utdanning. Uheldige formuleringer i de to første setningene i tredje avsnitt i kapittel 13 (s. 124) bidro sannsynligvis til at det kom til å rå en viss uklarhet omkring begrepsinnholdet:

Å ekvivalere en realkompetanse eller utdanning med en annen utdanning innebærer å sammenligne kompetansens innhold og nivå. Når realkompetanse eller en utdanning ekvivaleres med offentlig utdanning, er målet å få vurdert hvilket innhold, nivå og omfang i det offentlige systemet kompetansen kan sammenlignes/ekvivaleres med.

Med grunnlag i disse formuleringene ("realkompetanse eller en utdanning") kunne *realkompetanse* forstås som det samme som *uformell kompetanse*, altså kunn-

skaper, holdninger og ferdigheter en person har skaffet seg gjennom deltakelse i arbeidsliv, ulike opplæringstiltak og samfunnsliv, som ikke er formelt dokumentert, og dermed ikke kan kalles utdanning.² Videre lesning (blant annet første setning i fjerde avsnitt, og figur 13.1) bekrefter imidlertid at *realkompetanse*, etter utvalgets forståelse, omfatter både formell og uformell kompetanse. Dette bekreftes også i forbindelse med drøftingen av kompetansebegrepet i kapittel 7 (s. 51).

I Stortingsmelding 42 (1997–98) *Kompetansereformen* forekommer et formelt forsøk på å avklare begrepet *realkompetanse* (kap.1.3 s. 9):

Realkompetanse brukes i denne meldingen om all 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 (se definisjonen ovenfor). Når det eksempelvis sies "dokumentasjon av realkompetanse", betyr det i denne meldingen dokumentasjon av den kompetansen som ikke allerede er dokumentert gjennom grunnutdanningen.

En slik definisjon av "realkompetanse" vil være i strid med den definisjonen som brukes av en del grupper i dag, der realkompetanse omfatter den samlede kompetansen en person besitter. Av hensyn til diskusjonen og tydeligheten i denne meldingen brukes her den snevrere definisjonen som er angitt ovenfor."

Som teksten viser, hadde man på dette tidspunkt registrert ulik bruk av begrepet *realkompetanse*. I denne stortingsmeldingen avgrenses innholdet til å gjelde all kompetanse utover dokumentert grunnutdanning, mens dokumentert grunnutdanning altså faller utenfor begrepet.

Denne tolkningen av *realkompetanse* videreføres i Innst. S. nr. 78 (1998–1999) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kompetansereformen*. Av innstillingen fremgår det (punkt 2.6) at realkompetanse ikke omfatter formell kompetanse.

Tolkningen bekreftes i ei håndbok i kartlegging og vurdering av realkompetanse som ble utgitt våren 2000 av Østlandssamarbeidet (ved Akershus og Oppland fylkeskommune). Akershus fylkeskommune hadde også i oppdrag fra KUF å utarbeide verktøy til bruk i kartlegging og vurdering av realkompetanse i felles allmenne fag. Begrepet *realkompetanse* defineres og forklares slik i denne håndboka (s. 9):

Realkompetanse defineres som de kunnskaper, holdninger og ferdigheter en person har skaffet seg gjennom deltakelse i arbeidsliv, ulike opplæringstiltak og samfunnsliv som ikke er formelt dokumentert. For videregående opplæring blir dette de kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan relateres til opplæringsmoduler eller årsheter i læreplanene og som kan erstatte hele eller deler av disse uten at det foreligger årskursbevis eller modulbevis.

Til tross for disse tre forsøkene på å avgrense *realkompetanse* til å omfatte utelukkende uformell kompetanse, må det ha hersket fortsatt uenighet om begrepsinnhold og termbruk. Denne striden ble tilsynelatende endelig løst ved at KUF, i Rundskriv F-06-01 Endringer i forskrift 28. juni 1999 nr. 722 til Opplæringsloven, fastsatte innholdet av begrepet *realkompetanse*. Definisjonen, som presenteres i rundskrivet under § 6-27, er formulert slik :

Med realkompetanse er meint den formelle og uformelle kompetansen vaksne har.

² Slik defineres begrepet blant annet i Stortingsmelding 42 (1997–98) og håndboka *Kartlegging og vurdering av realkompetanse*, utgitt av ØstlandsSamarbeidet våren 2000, jf. videre beskrivelse.

Den endelige, autoriserte definisjonen representerte altså en bekreftelse av Buer-utvalgets begrepsbeskrivelse, men et brudd med begrepsbruken i stortingsmeldingen og komiteinnstillingen, ved å omfatte så vel formell som uformell kompetanse.

En nesten identisk formulering forekommer i en statusrapport fra Realkompetanseprosjektet juli 2001:

Realkompetanse er all formell og uformell kompetanse den voksne har.

I Realkompetanseprosjektets nyhetsbrev nr. 3 – 2001 (s. 4) forekommer imidlertid en noe uheldig formulering, som kan tolkes som at *formalkompetanse* og *realkompetanse* er to motsatte størrelser, og ikke – som korrekt er – at den formelle kompetansen er en del av en persons realkompetanse. Slike formuleringer kan bidra til å gjenkalle den tidligere begrepsforvirringen, og bør derfor unngås. En bør også holde seg til ordlyden i en autorisert definisjon, og unngå omformuleringer. At det faktisk stadig vekk består en viss begrepsforvirring, eller terminologisk uryddighet, kommer til syne når temaet drøftes i ulike fora. Dette forholdet aktualiserer behovet for at en holder seg til en autorisert formulering.

Realkompetanse kan være vanskelig å måle og dokumentere. *Betydningen* av en persons realkompetanse lar seg drøfte og beskrive, etter en undersøkelse av individets erfaringsbakgrunn og fremtidsmuligheter, men det er en tidkrevende handling, som er beheftet med metodiske problemer, og som kan resultere i subjektive, kontekst-avhengige fremstillinger, noe som igjen vil kreve en tolkning. Fordi det er problemer knyttet til å måle realkompetanse, kan det være tjenlig å sammenligne den med formell kompetanse (målt ved utdanningsnivå) og bruke et uttrykk for formell kompetanse som variabel når en skal måle betydningen av den. Denne løsningen er valgt innenfor Realkompetanseprosjektet. Ved realkompetansevurdering etter denne ordningen sammenlignes et menneskes realkompetanse med kravene i utdanningsinstitusjonenes fag- og læreplaner, for å få fastslått i hvilken grad realkompetansen kan sies å være *likeverdig* med den kompetansen en ville ha oppnådd dersom en hadde gjennomført et visst utdanningsløp innenfor skoleverket.

2.3 Begrepet *likeverdig kompetanse*

Termen "likeverdig kompetanse" knyttes innenfor Realkompetanseprosjektet til et begrep som er omtalt og omskrevet i (tidligere) politiske dokumenter ved hjelp av en rekke andre termer. Begrepet *likeverdig kompetanse* er imidlertid ikke funnet definert i slike dokumenter. Det har heller ikke fått noen autorisert definisjon eller beskrivelse innenfor Realkompetanseprosjektet. Den manglende begrepsavklaringen har vært problematisk for flere parter i prosessen rundt vurderingen av realkompetanse. Problemet skyldes at mens godkjenning av realkompetanse forutsetter aksept av kompetanse som er likeverdig med formell kompetanse, er det ikke fastsatt kriterier eller laget retningslinjer fra utdanningsmyndighetenes side for hva som skal eller kan aksepteres som likeverdig kompetanse, i forhold til krav innenfor videregående opplæring. I Realkompetanseprosjektets statusrapport per 1. juli 2001 (s. 8) formuleres det som en utfordring å klargjøre betydningen av begrepet *likeverdighet*.

Et vesentlig mål med denne utredningen er å drøfte, og om mulig definere, innholdet av begrepet *likeverdig kompetanse* i relasjon til vurdering av realkompetanse, på videregående skoles nivå. Utredningen tar utgangspunkt i en retrospektiv presentasjon av begrepet slik det forekommer i styrende dokumentasjon, med tanke

på å avklare begrepet på grunnlag av hvordan det har vært brukt eller brukes i politiske sammenhenger og innenfor forvaltningsinstanser.

I NOU 1997:25 forekommer følgende formulering:

Når realkompetanse eller en utdanning ekvivaleres med offentlig utdanning, er målet å få vurdert hvilket innhold, nivå og omfang i det offentlige systemet kompetansen kan sammenlignes/ekvivaleres med.

Det allmennspråklige innholdet av verbet "ekvivalere", slik det er definert i et større leksikon, er 'ha samme verdi som, tilsvare'. Videre er "ekvivalente" størrelser det samme som 'likeverdige' størrelser. To krefter eller to systemer av krefter er også ekvivalente når de fullstendig kan erstatte hverandre og gi samme virkning.³ Leksikonbeskrivelsen samsvarer med informasjonen under oppslagsordet "ekvivalere" i Riksmålsordboken: 'ha samme verdi som; svare til'. Det tilbakeføres til latinsk opphav "aequus" 'like', og "valere" 'være verdt', med opprinnelig innhold 'kunne like meget'. Ut fra allmenn språkbruk, og innenfor Realkompetanseprosjektet, må formuleringen i NOU tolkes som at ved vurdering av realkompetanse er målet å få fastslått hvilket nivå innenfor utdanningssystemet realkompetansen er like mye verdt som eller tilsvare.⁴

Denne formuleringen i NOU krever en drøfting av hva det vil si at realkompetansen skal være like mye verdt som, eller tilsvare, et visst innhold, nivå og omfang innenfor det offentlige utdanningssystemet (mulig betegnelse "læreplankompetanse"). Det foreligger minst to tolkingsmuligheter. En streng tolkning tilsier at "være like mye verdt som" skal forstås som "være identisk med". Tilhengerne av denne tolkningen vil fremheve som viktig at bare identiske kompetanser kan være likeverdige i enhver situasjon, med tanke på nødvendig handling. En liberal tolkning tilsier at "være like mye verdt som" skal forstås som "være på samme nivå som". Tilhengerne av denne tolkningen vil fremheve som viktig at kompetansekrevende situasjoner kan være sammensatte og ulike, og at ulike kompetanser kan være likeverdige med tanke på nødvendig handling i skiftende situasjoner.

Buer-utvalget gir i sin utredning uttrykk for synspunkt som ligger nærmest den liberale tolkningen (2). Dette fremkommer flere steder, blant annet i kapittel 13 (Realkompetanse og dokumentasjonsordninger). Det kan formuleres slik (punkt 13.3.2, s. 129):

Mange voksne som ønsker å ta eller slutføre videregående opplæring, har gjennom tidligere utdanning, arbeid, opplæring i arbeidsliv og fritid et kompetansenivå i ett eller flere fag som nivåmessig er på høyde med det som kreves i videregående opplæringen [sic]. I stedet for å starte fra begynnelsen kan det for mange være formålstjenlig å komplettere tidligere offentlig utdanning med kompetanse ervervet gjennom annen utdanning og i yrkeslivet, fram til en formell videregående kompetanse. En slik komplettering må ta utgangspunkt i de faktiske kunnskapene og ferdighetene, og ikke være bundet av opplegg og pensum som primært er tilrettelagt for unge mennesker mellom 16 og 19 år.

Av forslaget til handlingsplan for voksenopplæring og kompetanseutvikling (kapittel 4, s. 18) fremgår det eksplisitt at Buer-utvalget anbefaler å tilstrebe *likeverdighet* hva faglig innhold, nivå og omfang angår, ved fastsetting av realkompetanse i forhold til videregående skoles krav:

³ Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon 1979.

⁴ Realkompetanseprosjektet omfatter også mål i relasjon til kompetansevurdering mot arbeidslivets krav. Dette drøftes ikke innenfor denne utredningen.

6. at voksne som ikke har den formelle kompetansen som er fastsatt, kan tas inn i ordinær høyere utdanning på grunnlag av dokumentert likeverdig realkompetanse. Dokumentert kompetanse kan også gi mulighet til avkorting av studier.

Begrepet *likeverdig realkompetanse* defineres ikke i utredningen, til tross for at formuleringer som dette forekommer flere steder.

I utredningen forekommer derimot en rekke andre formuleringer som synes å vise til samme begrep, eller være nært relatert til dette. Formuleringene gjengis her, i sin kontekst:

like høyt kompetansenivå	Det går an å ha et like høyt kompetansenivå innenfor disse felt uten at man nødvendigvis har nøyaktig de samme kunnskapene (s. 19)
like solide kunnskaper	I engelsk er det f eks mulig å ha like solide kunnskaper uten å ha gått igjennom samme pensum som i videregående skole (s. 19)
ikke nøyaktig lik kompetanse	Det kan betraktes som både økonomisk og menneskelig ressursløsende å legge opp til at voksne som ønsker videregående opplæring skal starte fra grunnen av fordi kompetansen ikke er nøyaktig lik. (s. 19)
kompetansenivå på samme nivå	For å kunne vurdere om kompetansenivået innenfor de ulike fag og retninger er på samme nivå som det som kreves i videregående opplæring, må det etableres et apparat som kan gjøre dette på. (s. 20)

Ingen av disse formuleringene defineres, problematiseres eller drøftes.

I kapittel 1 i Stortingsmelding nr. 42 (1997–98) forekommer et punkt 1.3 Begrepsavklaringer. Innledningsvis refereres det til at høringsuttalelser til NOU 1997:25 kritiserte manglende begrepsavklaring i utvalgsinnstillingen, og det ble hevdet at dette hadde ført til uklarheter på en del sentrale punkter i utvalgets forslag. For å bøte på dette forholdet blir en rekke sentrale begreper definert i stortingsmeldingen, deriblant *realkompetanse*. Begrepet *likeverdig kompetanse* defineres imidlertid ikke. Dette er bemerkelsesverdig, siden det kommer klart fram i meldingen at også dette sentrale begrepet innenfor kompetansevurdering er utydelig (kap. 4, s. 14):

Det kan være noe uklart hva NOU 1997:25 og høringsuttalelsene eksakt har lagt i begrepene "likeverdig realkompetanse" og "dokumentert likeverdig realkompetanse".

Som løsning på dette problemet valgte en i stortingsmeldingen å formulere noen prinsipper, med basis i forslagene fra NOU, høringsuttalelsene og andre vurderinger, i den hensikt å tydeliggjøre de nevnte begrepene. Det prinsippet som klart berører begrepet *likeverdig kompetanse*, lyder slik (loc.cit.):

Kravene [for opptak til de forskjellige nivåene i utdanningsløpet] skal ikke være like i den forstand at kunnskapsinnholdet er identisk. En persons realkompetanse kan inneholde en mengde kunnskap innenfor et fagområde som ikke er identisk med det kunnskapsinnholdet som ligger i formelle planer og eksamener. Denne kunnskapen må i mange tilfeller kunne anerkjennes som likeverdig.

Dette prinsippet, som det politiske flertallet på Stortinget ønsket å legge til grunn for videre tiltak, samsvarer tilsynelatende med Buer-utvalgets liberale tolkning av begrepet *likeverdig kompetanse*. Omsatt i praksis synes dette likevel å kunne implisere at en ved opptak til videregående utdanning på grunnlag av *likeverdig inntakskompetanse* skal ta sikte på å gi den voksne anledning til å skaffe seg *lik utgangskompetanse* (dvs i samsvar med læreplankrav). Ettersom dette åpenbart har innflytelse på godkjenning av likeverdig kompetanse, avkorting av opplæring, og tilpassing av ytterligere opplæring, bør spørsmålet om *lik* versus *likeverdig utgangskompetanse* fra

videregående opplæring avklares, og besvares gjennom skriftlige retningslinjer fra offisielt hold, for å sikre en nasjonal standard. Dette spørsmålet bør også vurderes i relasjon til at de opplæringstilbudene som de voksne faktisk får etter gjennomført realkompetansevurdering, varierer både når det gjelder omfang og grad av tilpassning. Fra fylkeskommunalt hold opplyses det at denne variasjonen skyldes ulike økonomiske forhold.

I forhold til formuleringene i NOU 1997:25 og Stortingsmelding nr. 42 (1997–98) forekommer Realkompetanseprosjektets meget korte beskrivelse (i Statusrapport per 01.07.2001, s. 7) av *likeverdig kompetanse* å kunne gi lite ny informasjon, ingen begrepsavklaring, og neppe noe praktisk holdepunkt for operasjonalisering av begrepet i forbindelse med prosjektvirksomheten ute i fylkeskommunene:

Likeverdig kompetanse er en anerkjennelse av læring på andre arenaer enn det offentlige utdanningsystemet.

Beskrivelsen reflekterer, ifølge en kilde i prosjektet, "sekretariatets forståelse av begrepet" ved tidspunktet for utarbeidelse av statusrapporten. Strengt tatt kan dette forstås som, og er av fagkonsulenter i fylkene blitt forstått som, at man i prosjektsekretariatet tolker *likeverdig kompetanse* til å være *lik kompetanse*, men innhentet utenfor utdanningsinstitusjonene.

I den opplæringspakken som er utviklet av prosjektet, inngår en kort forelesning over eller drøfting av begrep, deriblant begrepet *likeverdighet*, som et programpunkt. Innholdet av dette programpunktet fremgår ikke av kursmateriellet, og det er derfor vanskelig å vurdere hvilken informasjon kursdeltakerne har mottatt fra prosjekthold om begrepet, og den praktiske håndteringen av det. Fra prosjekthold er imidlertid kursdeltakerne selv blitt oppfordret til å diskutere egen praksis i plenum, blant annet med utgangspunkt i spørsmålet "Hvordan måles likeverdig kompetanse?" (jf. Opplæringsprogram, Problemstillinger til plenumsdiskusjon).

Deltakere på Realkompetanseprosjektets nettverkskurs har, ifølge egne utsagn, etterlyst konkrete holdepunkt eller retningslinjer for å kunne fastslå hva som kan eller skal regnes for likeverdig kompetanse, ikke minst for å sikre en felles nasjonal standard og praksis, men uten at dette ønsket er etterkommet så langt. Forespørselen har utløst "gjentatte og endeløse diskusjoner" om begrepsinnholdet, og hvordan begrepet skal omsettes i praksis. I den grad det har skjedd en begrepsavklaring, synes den å ha skjedd på lokalt hold, ute i styrings- og referansegrupper i de ulike prosjektene. Det svekker uten tvil en felles nasjonal forståelse av innhold og operasjonalisering.

I Delrapport 1 for evaluering av Realkompetanseprosjektet peker evalueringsgruppen på at det ved inngangen til siste år i prosjektperioden – juni 2001 – stadig er visse begrep som trenger avklaring. I evalueringsrapporten⁵ uttrykkes dette slik (s. 72):

Etter vår vurdering burde det skjedd en tidligere avklaring og arbeid med å få til en omforent forståelse av en del sentrale begreper som 'lik' og 'likeverdig' kompetanse, samt 'kartlegging', 'vurdering' og 'verdsetting'. Vi [sic. Her mangler et verb, muligens "anser"] igangsettingen av utredningen av begrepene 'lik' og 'likeverdig' som å komme i seneste laget i prosjektet.

⁵ *Evaluering av Realkompetanseprosjektet*. Delrapport 1. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet juni 2001.

Innholdet av adjektivet "likeverdig", det vil si 'som er like mye verdt som', tilsier at en meget generell definisjon av begrepet *likeverdig kompetanse* kunne være

Kompetanse som er like mye verdt som en annen kompetanse

Som utgangspunkt for realkompetansevurdering, for å kunne vurdere og verdsette kompetanse som likeverdig med kompetansekravene innenfor videregående opplæring, er det klart at denne definisjonen kommer til kort. Den kan imidlertid konkretiseres, for å uttrykke et mer ønskelig presisjonsnivå i den aktuelle sammenhengen. Frasen "en annen kompetanse" erstattes med en formulering som relaterer kompetansen til det aktuelle nivået, i denne prosjektsammenheng "kompetanse på videregående opplærings nivå". Dette medfører følgende definisjon:

Kompetanse som er like mye verdt som kompetanse på videregående opplærings nivå

Setningen "som er like mye verdt som" innebærer en vurdering og verdsetting av kompetansefaktorer. Innenfor Realkompetanseprosjektet har en valgt å la læreplanene for videregående opplæring sette standarden for relevante kompetansefaktorer og nivå. I det reviderte prosjektmandatet avgrenses prosjektet til å gjelde kompetanse på videregående opplærings nivå, selv om både hovedmål og delmål i prosjektet inkluderer dokumentasjonsordninger til bruk i arbeidslivet og for den enkelte. Det kan synes som om det består en motsetning i prosjektet mellom mandat og mål, uten at det skal drøftes nærmere her.

Den refererte setningen, "som er like mye verdt som", åpner etter sitt innhold først og fremst for å akseptere, og dermed normalisere, *ulikhet*, og ikke *likhet*, mellom den voksnes kompetanse og kompetansekravene på videregående opplærings nivå. Dette har medført en diskusjon av hva denne ulikheten kan bestå i, og i hvilken grad en kan akseptere ulikhet i forhold til læreplanen i forbindelse med kompetansegodkjenning.

Den mest restriktive tolkningen, som følger av Realkompetanseprosjektets formulering "læring på andre arenaer", går ut på at den voksnes kompetanse må ha innhold og omfang i henhold til alle mål i læreplanen, spesifisert gjennom hovedmomentene, for å utløse godkjenning, men at denne kompetansen kan være ervervet på et annet sted enn innenfor en utdanningsinstitusjon. Krav til pensumsider og time-tall kan en imidlertid se bort fra, ettersom disse er betinget av arena (: skolen).

En liberal tolkning går ut på at dersom den voksne har en viss kompetanse innenfor et fagområde, skal dette kunne utløse godkjenning, uten at denne kompetansen nødvendigvis skal dekke alle kravene i dagens nasjonale læreplan, eller skal dekke dem på en meget tilfredsstillende måte. Denne tolkningen begrunnes med at karakteren "Godkjent" ligger *minimum* på nivå med karakteren 2 i dagens evalueringssystem, og at ordinære elever får godkjent sin opplæring med denne karakteren. Videre omfatter en læreplan bare en utvalgt del av et fagområde, eller gjenspeiler et visst fagsyn, og det kan være vanskelig å forestille seg hvilken kompetanse som trengs i fremtiden. Det anføres også, til støtte for en slik praksis, og som eksempel på at det "skolske" systemet også har sine svakheter, at en privatist som går opp til eksamen, kan være heldig og slippe gjennom med en god karakter i det eneste emnet han eller hun behersker, mens den voksne som slipper gjennom en kompetansevurdering, har fått prøvd sin kompetanse i forhold til flere fagmål, og følgelig kan oppvise kompetanse innenfor flere emner.

Det forholdet at karakteren "Godkjent" i praksis omfatter hele karakterskalaen mellom 2 ("ståkarakter") og 6, bør bli en tydeligere faktor i den interne diskusjonen

omkring likeverdig kompetanse. Innenfor opplæringsystemet er det optimale målet å føre en elev gjennom kursene fram til full faglig innsikt på øverste kunnskapsnivå. Dette kan ha ført til at de voksne i større grad enn skoleelever har vært nødt til å dokumentere et høyere kunnskapsnivå i flere deler av faget for å få godkjent sin kompetanse som likeverdig med læreplankravene. Fagkonsulenter har pekt på dette forholdet, og hevder at voksne som har fått sin kompetanse godkjent som likeverdig, gjennomgående har et kunnskapsnivå som ligger godt over det minstenivået som kreves i henhold til læreplanene. Det forekommer urimelig at de voksne skulle møte *større* krav til kompetanse gjennom realkompetansevurdering enn det skoleelever gjør, og at de eventuelt pålegges å ta opplæring i form av tilleggskurs for å nå mål som er høyere enn godkjent minimumsnivå.

Fagkonsulenter har i flere sammenhenger uttrykt et behov for å få avklart begrepet *likeverdig kompetanse vs lik kompetanse*. Følgende sitat kan være et eksempel på den usikkerheten som ser ut til å rå ute i fylkene:

Likeverdig kompetanse har vel blitt mer eller mindre oppfattet som lik kompetanse, men som sagt ervervet et annet sted enn i skolen. Og i og med at realkompetansevurderingen er lagt opp til at det er målene i læreplanen som styrer hva det er de får godkjent og hva de ikke får godkjent, så kan ikke jeg skjønne annet enn at det må være lik kompetanse vi snakker om.

Usikkerheten ser ut til å ha ført til ulik praksis for hva som godkjennes og ikke godkjennes innenfor fylkene, og også fylkene imellom. Noen fagkonsulenter oppfatter seg selv som restriktive i forhold til intensjonene i politiske fora:

Vi kan gå god for de kandidatene som har gått gjennom dette systemet, og det føler vi er viktig, fordi vi må vite at det vi holder på med, det holder vann på en måte, og at det er innenfor rammer som er gitt. Så der føler vi oss trygge, og det er jo fordi vi vurderer lik kompetanse. Og jeg ser for meg frustrasjonene rundt omkring dersom vi uten nærmere definisjon skal ta i bruk og anvende begrepet likeverdig kompetanse og godkjenne den. Vi kan ikke gjøre det, for vi har ikke noe innhold i begrepet. Og det er det ingen som har.

Andre velger en mer dristig linje i arbeidet:

Jeg har jo hatt elever som er veldig gode på økologi og natur og biologi generelt, og så kan de en del elektrisitet, og sånt, og så er de kjempedårlige på kjemi. Helt elendige på kjemi. Typisk stryk på kjemi. Og da er spørsmålet: Hvordan skal du da vekte dette her? De er veldig gode til biologi, men kan jo ikke noe kjemi. Er det greit, eller er det ikke greit? Jeg mener det er greit.

Noen velger å se bort fra innholdet i ett eller flere hovedmoment i læreplanen, og legger de overordnede målene til grunn:

Lik kompetanse – da tenker jeg meg for eksempel at vedkommende skal kunne det som står for eksempel i hovedmomentet i !b. et eller annet emne hvor du skal kunne lage eller gjøre noe helt spesielt. Hovedmomentene er jo veldig sære og spesielle på en måte. Men likeverdig ser jeg på som å se på for eksempel på fellesmålet, som er mye videre, og at det kan være andre veier til målet rett og slett, for å nå et fellesmål, uten at det nødvendigvis er de ti hovedmomentene som er listet opp i [læreplanen].

Felles for fagkonsulentene, uavhengig av hvilken praksis de følger, er at de imøteser en definisjon av begrepet *likeverdig kompetanse*. De ser det likevel som vel så viktig å få informasjon om hvilke følger ordet "likeverdig" – i motsetning til "lik" – bør få ved vurdering og verdsetting av realkompetanse. Det forekommer sannsynlig at løsningen på den uklare situasjonen som begrepsinnholdet og diskusjonen omkring det

har skapt, ikke ligger i å enes om en definisjon, men i å få formulert praktiske retningslinjer for verdsetting av likeverdig kompetanse i forhold til læreplanene. Begrepsavklaringen bør omfatte eller ledsages av visse konkrete retningslinjer, fra autoritativt hold (UFD), for hvor langt og i hvilken retning en kan gå når det gjelder å godkjenne kompetanse som ikke oppfyller kravene i læreplanen. Retningslinjene bør også angi om, og eventuelt hvordan, en kan verdsette fagkompetanse som ikke kreves i gjeldende læreplan, men som representerer relevant fagkunnskap, og i praksis kan være like mye verdt som annen fagkunnskap. Som en følge av dette synes det nødvendig å diskutere retningslinjer for hvert enkelt fag. Ønsket om avklaring og retningslinjer begrunnes også med et behov for å sikre en felles nasjonal standard for kompetansevurdering, lik behandling av voksne, og legitimitet for systemet i nasjonal og internasjonal sammenheng.

2.4 Begrepene yrkeskompetanse og studiekompetanse

I KUFs retningslinjer for utarbeiding av læreplaner for videregående opplæring (1993) forekommer termene "yrkeskompetanse" og "studiekompetanse" (punkt 2.3.3, s. 7). Begrepene bak termene defineres ikke i dette dokumentet. På grunnlag av innholdet i dokumentet formuleres her følgende tentative begrepsbeskrivelser:

Yrkeskompetanse er den kompetanse en oppnår etter å ha fullført og bestått en fullstendig opplæring fram til fagprøven/svenneprøven i et lærefag eller annen fullstendig yrkesutdanning.

Studiekompetanse er den kompetanse en oppnår etter å ha fullført og bestått en 3-årig videregående opplæring med grunnkurs, videregående kurs I og videregående kurs II eller fagbrev/svennebrev. Inkludert i grunnlaget for generell studiekompetanse skal være kunnskaper tilsvarende et bestemt nivå innenfor visse fag (norsk, engelsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag) og med et visst antall uketimer.

Erfaringer fra Realkompetanseprosjektet viser at fagkonsulentene opplever det som mer problematisk å vurdere voksnes realkompetanse i forhold til studiekompetanse enn til yrkeskompetanse, med tanke på godkjenning av likeverdig kompetanse. Dette kan skyldes flere forhold.

Yrkeskompetanse er en forholdsvis spesifikk kompetanse, knyttet til krav om kunnskap om konkrete prosesser, produkter og ferdigheter – noe som gjør det enklere å fastslå om den voksne innehar denne kompetansen eller ikke. Allmennfagenes sekundære posisjon innenfor denne studieretningen illustreres av det forhold at en praksiskandidat med et visst antall års praksis kan slippe å dokumentere kunnskap i allmennfag.

En generell studiekompetanse er mindre spesifikk hva innhold angår, siden den skal kunne anvendes i bredere sammenheng og ulike situasjoner, for flere formål og mange yrker. Dette uspesifiserte brukspotensialet skaper problem med tanke på godkjenning av likeverdig kompetanse og avkorting av opplæringsløp. At allmennfaglærere, som vurderer generell studiekompetanse via allmennfag, skulle være mer "akademiske" enn yrkesfaglærere, og dermed mindre tilbøyelige til å anerkjenne uformell kompetanse som likeverdig med formell kompetanse, er en påstand som er blitt fremsatt, av fagkonsulenter med yrkesfaglig bakgrunn. Dersom dette er tilfelle, svekker det de voksnes mulighet for å få anerkjent den allmennkunnskapen de måtte ha ervervet seg gjennom et levd liv, og det må være klart i strid med intensjonene bak prosjektet. Påstanden kan imidlertid skyldes manglende forståelse av hvilke mangfoldige behov en generell studiekompetanse skal dekke.

Problemene med å få oversikt over den voksnes kompetanse innenfor fagene som gir generell studiekompetanse, synes å ha ført til en restriktiv praksis i forbindelse med godkjenning av likeverdig kompetanse i forhold til læreplanens kompetansekrav. Blant fagkonsulentene oppleves det som en krevende, og ansvarsfull, oppgave å skulle godkjenne realkompetanse som likeverdig kompetanse for generelle studieformål. Dette, og visse problemer med rangering av realkompetanseelever ved opptak til høyere utdanning, har medført at fagkonsulenter har gitt de voksne råd om å ta privatisteksamen i faget (fagene) for å få generell studiekompetanse, i stedet for å gå videre på grunnlag av en realkompetansevurdering. En slik praksis er neppe i tråd med intensjonene bak Realkompetanseprosjektet, og det bør vurderes tiltak for å unngå denne praksisen i fremtiden.

3 Faktorer med betydning for operasjonalisering av likeverdig kompetanse

3.1 Fagdepartementets rolle

Av Stortingsmelding 42 (1997–98) fremgår det (punkt 1.3) at begrepsbruk og manglende begrepsavklaringer i NOU 1997:25 møtte kritikk i høringsrunden. Noen problematiske begrep defineres deretter i meldingen, men altså ikke begrepet *likeverdig kompetanse*. Det erkjennes imidlertid at dette er et problematisk begrep. For vurdering av likeverdig realkompetanse som grunnlag for opptak til høyere utdanning formuleres det noen (5) prinsipper, som deretter legges til grunn for arbeidet med meldingen (punkt 4.5, s. 14):

- Det bør stilles en del minimumskrav til alle – uavhengig av alder – for opptak til de forskjellige nivåene i utdanningsløpet. Det må ikke være slik at kravene i utgangspunktet er forskjellige avhengig av alder. Kravene må være basert på hva studier i høgre utdanning krever av forkunnskaper, og ikke på hvor gammel eller ung personen er.–
- Kravene skal ikke være like i den forstand at kunnskapsinnholdet er identisk. En persons realkompetanse kan inneholde en mengde kunnskap innenfor et fagområde som ikke er identisk med det kunnskapsinnholdet som ligger i formelle planer og eksamener. Denne kunnskapen må i mange tilfeller kunne anerkjennes som likeverdig.
- Opptaksreglene må samlet sett være slik at de ikke stimulerer til spekulasjon og uheldige "lettvinthetsløsninger" for de ordinære ungdomskullene.
- Opptakssystemet bør være mest mulig oversiktlig, rettfærdig, forutsigbart og enkelt å administrere.
- Det forutsettes at nivået og kvaliteten ikke nivelleres eller reduseres gjennom et system for fastsetting av realkompetanse.

Prinsippene knyttes eksplisitt til opptak til høyere utdanning. På dette nivået medfører avkorting av studier kompliserte problemstillinger, blant annet fordi godkjenning av norsk utdanning også reguleres av internasjonale avtaler, blant annet EØS-regler. Lignende problemstillinger vil trolig også kunne gjelde norsk videregående utdanning, og/eller vurdering av den i forhold til utenlandsk videregående utdanning.⁶

Med utgangspunkt i departementets synspunkt på realkompetanse for høyere utdanning er det interessant å se nærmere på generelle trekk ved krav som kan være relevante for kompetansevurdering også på videregående skoles nivå:

- 1 For å kunne godkjennes som likeverdig, må en kompetanse holde et visst minimumsnivå, av en viss karakter, i forhold til den foreskrevne kompetansen (: kvantitativt og kvalitativt krav til kjernekompetanse)
- 2 All kompetanse innenfor et fagområde skal kunne vurderes, og eventuelt anerkjennes, som likeverdig kompetanse, uavhengig av krav til kunnskapsinnhold som stilles gjennom eksisterende fagplaner og eksamen.
- 3 Kompetansekravene gjelder uavhengig av personens alder.

Stortingsmeldingen legger til grunn at det ikke synes å være grunnlag for en generell senking av minstekravene for å gjøre det enklere for forskjellige grupper unge eller voksne å bli tatt inn, noe som kunne føre til en generell nivåsenking.

Sammenligner en intensjonene i stortingsmeldingen fra 1998 med praksis innenfor Realkompetanseprosjektet, kan det se ut som om det har skjedd en viss innstramning av holdninger i departementet og/eller prosjektorganisasjonen, og dermed også ute i fylkeskommunene, når det gjelder forståelse av begrepet

⁶ Tidsrammen for dette prosjektet tillater ingen undersøkelse av slike problemstillinger for videregående utdanning.

likeverdig kompetanse, og vurdering og godkjenning av kompetanse i forhold til læreplaner og eksamenskrav i videregående skole. Det standardiserte kompetansebeviset som er godkjent av UFD, er tilpasset læreplanene, og gir ikke rom for anerkjenning av fagkompetanse utenfor læreplanene og eksamenskravene. En slik fagkompetanse vil således ikke kunne føre til godskrivning av kompetanse eller avkorting av opplæring i forhold til videregående opplæring. Dokumentasjon av annen fagkompetanse må skje gjennom tilleggsdokument,⁷ som ikke har samme formelle status, og ikke medfører godskrivning av kompetanse i utdanningssammenheng. Fra fylkeskommunenes side har en stilt spørsmål ved denne praksisen, som delvis oppfattes å være i strid med de overordnede politiske signaler, men som en føler seg forpliktet til å følge.

Stortingsmeldingen viser at KUF (i dag UFD) allerede i 1998 var oppmerksom på at forvaltningsapparatet ikke utnyttet de mulighetene som politikerne hadde åpnet for med hensyn til godkjenning av likeverdig kompetanse. I meldingen⁸ hevdes det at det eksisterende regelverket gir de nødvendige åpninger for anerkjennelse av voksnes realkompetanse, men at praksis ikke reflekterer dette, og at dette vurderes som et problem, som krever en løsning:

Det som også synes klart, er at det regelverket som er fastsatt, gir de åpningene for anerkjennelse av voksnes realkompetanse som er nødvendig. Det problemet som nå må løses, er å få dokumentert den "likeverdige kompetansen" som NOU 1997:25 forutsetter. Dette legger regelverket til rette for, men det blir tydeligvis ikke praktisert etter intensjonene eller i det omfanget som kan være ønskelig.

I kapittel 4.4 legges det opp til utvikling av et system for fastsetting av realkompetanse – både ved en videreutvikling av privatistsystemet og ved ordninger for fastsetting av realkompetanse på annet vis. Dette er kompliserte og vanskelige saker som både trenger system og klare regler. Departementet er innstilt på at arbeidet med det utviklingsarbeidet og det regelverket som er nødvendig, vil bli igangsatt så raskt som mulig, i nært samarbeid med berørte parter. Utgangspunktet skal være en åpen og liberal holdning til "likeverdig kompetanse" etter de intensjonene som ligger i § 3 i voksenopplæringsloven.

I etterkant av stortingsmeldingen er det gjennomført en rekke regelendringer, og utført et betydelig utviklingsarbeid, i forbindelse med realkompetansevurdering. Når intensjonene etter NOU 1997:25 om å åpne for godkjenning av likeverdig kompetanse på bekostning av lik kompetanse likevel ikke kan sies å være oppfylt, snart 4 år etter stortingsmeldingen, og etter at 10 500 personer allerede har fått sin realkompetanse vurdert,⁹ begrunnes dette fra fylkeskommunalt hold (fagkonsulenter) blant annet med manglende forskrifter og klare synspunkt fra departementet. På fylkesplan kan en ha behov for tydeligere departemental ryggdekning for å tolke og eventuelt overskride eller underskride læreplangrensene, og godkjenne annen fagkunnskap som likeverdig med plankunnskaper. Dette skal utdypes noe.

Signalene fra departementshold oppfattes av fagkonsulenter å være uklare, og å være til dels i strid med signaler i stortingsmeldingen. Fra departementet har det fremkommet synspunkt om at en bør legge mer vekt på læreplanenes overordnede mål, og ikke bare legge til grunn de mer detaljerte hovedmomentene i planene, gjennom en sammenligning for å finne likeverdig kompetanse. Ifølge retningslinjene for utarbeidelse av læreplaner etter Reform 94 skulle målene være en beskrivelse av den nasjonale kompetansen opplæringen skulle lede fram til.¹⁰ Slik sett kunne de teoretisk sikre et nasjonalt enhetlig kompetansenivå. Det er imidlertid problematisk å

⁷ Jf. svar fra prosjektmedarbeider i Realkompetanseprosjektet til spørsmål på konferanse om innvandrernes kompetanse, Oslo oktober 2001.

⁸ St.meld. nr. 42 (1997–98), punkt 4.5., s. 15.

⁹ Jf. Nyhetsbrev nr. 4 – 2001 fra Realkompetanseprosjektet.

¹⁰ *Retningslinjer for utarbeidelse av læreplaner for videregående opplæring*, s. 12. KUF 1993.

legge de meget generelt formulerte målene til grunn ved en vurdering av likeverdig kompetanse. På hovedmomentnivå presiseres det hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som må beherskes for å nå den ønskete, nasjonalt enhetlige kompetansen. Presiseringene på dette nivået gir nyttige og nødvendige holdepunkt for måling og sammenligning. Når UFD ber fagkonsulentene om å "løfte blikket" opp på målnivå ved kompetansevurdering, uten å levere nytt blikkfang i form av visse retningslinjer, kan det oppfattes som at departementet fratrar konsulentene måleredskapet, eller fritar dem for å bruke det, og med det også svekker mulighetene for en felles nasjonal standard.

Et annet synspunkt fra departementshold kan også være egnet til å skape usikkerhet omkring rammene for godkjenning av likeverdig kompetanse. Det gjelder et utsagn om at kompetanse som ikke beskrives i læreplanene, heller ikke kan regnes som likeverdig med læreplankompetanse eller erstatte denne, og at kompetanse som mangler i forhold til læreplanene, må innhentes for å gi full godkjenning:

"Men det er også en del som ikke er likeverdig, som ligger utenfor det skolen spør om – det kan være kjempeverdifulle kompetanse hvis vedkommende søker inn i arbeidslivet, men i forhold til utdanningssystemet så har vi ikke det med oss. Og da kan vi si at: OK. Her mangler du noe i din dokumentasjon for å kunne få for eksempel et fagbrev som snekker. Den tilleggsutdanningen må vi gi deg."

Formuleringene i utsagnet kan være rettet mot kompetanse på målnivå, og det kan tolkes slik at alle målkrav må være oppfylt for at godkjenning skal gis. Samtidig synes det klart at kompetanse som ikke beskrives i læreplanen, ikke kan erstatte læreplankompetanse. Dersom dette er UFDs holdning, som skal være retningsgivende for handling, synes den å være underkommunisert i forhold til fagkonsulentene i fylkene. Det ser allerede ut til å være etablert en viss praksis (jf. bl.a. punkt 3.5 *Læreplanen som målestokk*) når det gjelder å godkjenne kunnskap som ligger utenfor læreplanen til erstatning for kunnskap som beskrives i læreplanmålene.

Forholdet mellom intensjonene i Stortingsmelding 42 (1997–98) og aktuelle synspunkter i UFD i 2002 bør drøftes, for å komme fram til en avklaring som styrker vurderingsarbeidet i fylkeskommunene, og sikrer felles nasjonal forståelse på dette punktet. Det synes å være behov for en avklaring av vektforholdet mellom læreplanens mål og hovedmomenter ved vurdering av likeverdig kompetanse. Det foreligger også et ønske fra fagkonsulenthold om at UFD skal fastslå i hvilken grad kompetanse som ikke er beskrevet i gjeldende læreplaner, kan verdsettes, og eventuelt også erstatte annen manglende kompetanse i forhold til læreplanen. Dette siste punktet er ikke minst aktuelt i forhold til kompetansevurdering av innvandrere, som kan ha en annen fagkompetanse enn den som er profilert gjennom en norsk læreplan.

3.2 Fagkonsulentenes synspunkt på sin oppgave i vurderingsarbeidet

En fagkonsulent defineres her som en person som foretar vurdering og godkjenning av den voksnes realkompetanse, på grunnlag av dokumentasjon, samtale og/eller yrkesprøving.

Fagkonsulenter gir uttrykk for at de synes at de har fått et for stort handlingsrom i forhold til eksisterende retningslinjer når det gjelder å vurdere og godkjenne realkompetanse som likeverdig med læreplankompetanse. Dette skyldes flere forhold. Det vises til manglende avklaring av begrepet *likeverdig vs lik kompetanse* i

forhold til læreplanens mål og hovedmoment. En savner retningslinjer for å kunne godkjenne avvik i forhold til planens innhold og omfang, og for å godskrive kompetanse utover innhold og omfang. I denne situasjonen er en likevel oppmerksom på den faren som ligger i å avvike fra læreplanen under vurdering:

Vi må være veldig forsiktige og ikke havne i den fella at de kandidatene som blir kompetansevurdert, får et B-stempel på seg i forhold til ordinære kandidater. Det er en forpliktelse vi har både overfor kandidaten og overfor skolesystemet at vi kvalitetssikrer de kandidatene vi vurderer på en slik måte at vi er sikker på at de oppfyller de kravene som egentlig, tross alt, ligger i en læreplan.

Det består en viss uvilje mot å skape variasjon på nasjonalt plan. Det eksisterer også en uttalt frykt for å senke det faglige nivået. Fagkonsulentene har ofte lang lærer erfaring, og de bringer med seg denne yrkesgruppens nedarvete lojalitet overfor nasjonale læreplaner og tro på skolens læremetoder inn i vurderingsarbeidet. Yrkesfaglærere, med yrkeserfaring utenfor skolen, synes likevel å oppleve dette som mindre problematisk enn allmennfaglærere. Dette kan forklares med at læreplaner for yrkesfag oppfattes som mer konkrete, det vil si yrkesrettede, enn planer for allmennfag, og at krav i yrkessituasjonen lettere kan erstatte læreplankrav.

3.3 Fagkonsulentenes bakgrunn og kompetanse

Praksis i prosjektperioden ser ut til å ha vært at fagkonsulenter rekrutteres fra skoleverket, blant lærere med skole- og undervisningserfaring, og med interesse for realkompetansevurdering. Fra fagkonsulenthold pekes det på at det kan være både fordeler og ulemper med denne yrkesbakgrunnen.

Fordelen med å velge personer med bakgrunn fra skolesektoren er åpenbar, med tanke på at læreplanene for videregående skole fungerer som parameter, eller målestokk, ved vurdering av likeverdig kompetanse. Lærere kjenner læreplanene, og har erfaring i å vurdere og verdsette kompetanse – kunnskaper og prestasjoner – i forhold til planene, og i forhold til skoleverkets karakterskala og praksis som gjelder dette.

Ulempen med å bruke personer fra skolesektoren som fagkonsulenter kan være at vurderingsprosessen kan bli for "skolsk" – for sterkt preget av skoleverkets idealer, mål, metode, personroller og kultur. Utfordringene formuleres slik av en fagkonsulent:

Konsulentene må se seg som lærere med andre briller enn de gjør i sin vanlige kontekst i klasserommet. De skal fremdeles ha læreplanen som utgangspunkt, de skal ha sin yrkeskunnskap som bakgrunn, sitt fag, men de skal ikke nærme seg tilknytningen mellom den enkeltes kunnskap og læreplanen via alle de strukturer som de er vant med, og som heter klasserom, prøver, evalueringer, gruppearbeid og presentasjoner. De må på en måte klare å åpne seg for en ny forståelse for at nå uttrykker kanskje denne personen sin kunnskap med en annen tilnærming, på en annen måte, men han kan egentlig det samme. Men fordi han har lært det på en annen måte, i en annen kontekst, og har utøvd sitt yrke på et noe annet vis, så må han få lov til å nærme seg problemstillingene annerledes, han må få uttrykke kunnskapene på en annen måte, og vise ferdigheten. Og du må ha evnen som fagkonsulent til å si at dette er likeverdig kunnskap i faget.

I en "skolsk" preget vurderingsprosess kan det være vanskelig for den voksne å få aksept for at læring utenfor opplæringsinstitusjonene kan være like mye verdt som læring innenfor institusjonene. Vurderingssituasjonen kan oppleves som vond; mange voksne har et vanskelig forhold til skoleverket, noe som kan skyldes lær-

ingsproblem eller problem med å mestre en skolesituasjon. I tillegg kan fagkonsulenter ha for lite kunnskap om faget i praksis, det vil si yrkesutøvelse på arbeidsplassene, til å kunne konvertere arbeidspraksis i skoleteori, og omvendt. Evalueringsgruppen for Realkompetanseprosjektet hevder (Delrapport 1, s. 46) at prosjektet ” har vist at det har vært vanskelig å få skolefolk ut av sin vante tenkning vedrørende vurderingsgrunnlag”.

Et alternativ til å rekruttere fagkonsulenter fra skoleverket kunne være å bruke personer fra prøvenemnder og opplæringskontor, fra næringslivet, fra arbeidsmarkedsetaten og fra annen offentlig virksomhet. Fra andre land kjenner en også til at psykologer har vært konsulenter i prosessene. Forutsetningen må da være, innenfor det valgte målesystemet, at slike personer legger skolens læreplaner til grunn for arbeidet sitt.

Det understrekes fra fagkonsulenthold at ved siden av fagkompetansen og kjennskap til læreplanen er *kommunikasjonsevnen* en viktig egenskap hos en god fagkonsulent. Denne erkjennelsen har ført til at en i hvert fall i ett fylke har innført eller utvidet emnet *kommunikasjon* i forbindelse med opplæringen av fagkonsulenter på fylkesplan. Under gjennomgangen av emnet legger en blant annet vekt på evnen til å lytte, evnen til å se forbi utslag av kulturforskjeller, og evnen til å få den voksne til å fortelle – direkte og indirekte – om egen kompetanse, gjerne gjennom beskrivelse av hvordan relevante praktiske gjøremål i arbeidsliv og dagligliv utføres. I det samme fylket har en også lagt inn et emne om *veiledningspedagogikk* på opplæringsprogrammet, for å styrke fagkonsulentene i deres oppgaver etter gjennomført kompetansevurdering.

3.4 Opplæring i kompetansevurdering

Realkompetanseprosjektet har utarbeidet et opplæringsprogram for bruk av metoder og verktøy rettet mot kompetansevurdering i forhold til videregående opplæring. Programmet er blitt utvidet i prosjektperioden, som en følge av meldte behov og erfaringer blant prosjektdeltakerne. Programmet skal kvalitetssikre arbeidet med kartlegging, vurdering, dokumentasjon og verdsetting for å oppnå legitimitet og nasjonal likhet.

Opplæringsprogrammet består av 1) informasjon om kompetansereformen, Realkompetanseprosjektet, aktuelle lover og forskrifter, begreper, og den fylkeskommunale organiseringen, og 2) en praktisk innføring i bruk av aktuell(e) metode(r) og verktøy. Opplæringen er i prosjektperioden gitt av lærere i videregående skole eller andre fagpersoner som har vært med på å utvikle metoden(e) og/eller verktøyet.

Fagkonsulenter understreker behovet for opplæring og kontinuerlig erfaringsutveksling gjennom større gruppesamlinger, gjerne på regionalt og nasjonalt nivå, for å sikre enhet i vurderingen av likeverdig kompetanse. Begrepsavklaring og nasjonale retningslinjer vil kunne skape et bedre grunnlag for felles praksis, men kompetansevurdering vil alltid være forbundet med skjønn, og det er ønskelig å holde en viss felles standard også i skjønsspørsmål. Erfaringer viser at holdninger og praksis blant fagkonsulenter også kan endre seg over tid, slik at det kan være behov for sammenligning og korrigerende tiltak:

Den utviklinga som vi har sett tydeligst, det er at de som gjør mange vurderinger, ser etter hvert mye mer realkompetanse ifra arbeidsplassen enn de som gjør få vurderinger. Vi kan forklare det ut ifra at de får oppdatert innsikten sin i hva som foregår ute på arbeidsstedet, og hva det er mulig å få kompetanse i ute på arbeidsstedet i forhold til på skolen. [...] Og det som er veldig viktig, synes vi, det er at de får møtes. Altså, de får møtes og diskutere: Hva ligger det i den her

typen praksis som er likeverdig i forhold til opplæring i videregående skole? Sånn at de holder et enhetlig nivå på det, altså alle de som gjør disse vurderingene, har mulighet til å utvikle en diskusjon om denne opplæringa. Det er faktisk den viktigste garantien for den kvaliteten vi har.

Det er også ønskelig med et visst samarbeid om praksis og standard over fylkesgrensene, innenfor hvert enkelt fagmiljø, for å sikre lik vurdering i alle fylker. Fagmiljøenes størrelse kan variere meget fra fylke til fylke, og samarbeid over fylkesgrensene kan være nødvendig for å skape nasjonal likhet.

Fra fagkonsulenthold peker en på den sentrale stillingen konsulentene har i vurderings- og godkjenningssprosessen. En vanlig, og hyppig brukt, fremgangsmåte i de fleste fylker er at konsulenten møter den voksne, mottar dokumentasjon, gjennomfører en kartleggingssamtale, vurderer innholdet av dokumentasjon og samtale, og verdsetter dette i forhold til læreplankrav. Oppgaven stiller krav til så vel faglig som psykologisk innsikt, samt evnen til å kommunisere med de voksne:

Og det er kjempeviktig [: å gjøre dem frimodige nok til å sette ord på hva de har gjort], fordi at vi vet jo veldig godt om veldig mange av disse hva slags skolehistorie de har. Kanskje har de ikke annet enn sjuårig, eller niårig grunnskole. Mange som er godt voksne, har ikke fullført det heller. Og kjempelite sjøtillit. Så de trenger mye oppbacking. [...] Og det er klart at da vet de jo, om de ikke bruker de rette ordene. [...] Du må jo liksom lirke det litt fram, så kommer det jo ...

Fagkonsulentens maktposisjon er unik og åpenbar. Posisjonen medfører et stort ansvar, og fagkonsulentene ønsker opplæring og nettverk for å kunne utføre sine oppgaver på en forsvarlig måte – en måte som gir legitimitet både innenfor og utenfor utdanningssystemet.

Kostnadene til opplæring (dagens opplæringstilbud) dekkes i prosjektperioden av fylkeskommunene, som har fått statlig tilskudd for å bære denne utgiften. Realkompetanseprosjektet har i samme periode dekket utgiftene for foredragsholdere på opplæringsprogrammet. Det er i dag forholdsvis stor forskjell fylkene imellom hvor langt en er kommet i opplæring av fagkonsulenter og vurdering av voksnes kompetanse. Forskjellene skyldes flere forhold, deriblant økonomi. Ulikheten mellom fylkeskommunene hva gjelder tilbud til de voksne påpekes også i evalueringen av Realkompetanseprosjektet (Delrapport 1, s. 50). Økonomiske forhold på fylkesplan bør ikke få hindre gjennomføringen av et nasjonalt enhetlig system for vurdering av likeverdig kompetanse, og for tilbud om opplæring til voksne etter gjennomført kompetansevurdering. Det kan være behov for særlige tiltak og ressurser for å sikre dette.

3.5 Læreplanen som målestokk

Kompetansevurdering er et ledd i virksomheten for å motivere og stimulere den voksne til å delta i en omfattende og langsiktig nasjonal kompetansereform. Arbeidslivets, samfunnets og individets behov for kompetanse skal være basis for reformen. Fagkonsulenter har pekt på at nasjonale læreplaner er utarbeidet i en viss faglig og historisk sammenheng, og at de kan oppleves som snevre målestokker ved kompetansevurdering i forhold til utfordringer og oppgaver i dagens og morgendagens arbeidsliv og samfunnsliv:

Men læreplanen er jo ikke hele livet, for å si det sånn, det er jo ikke hele produksjonen i ei bedrift. Det er den skolske delen av det.

Det forekommer at fagkonsulenter ser bort fra læreplankrav, og legger yrkeskrav eller fagkrav til grunn ved vurdering av likeverdighet:

Jeg mener at vi kan erstatte enkelte mål eller småmål [hovedmoment] med samme vekt, bare det er innen fagområdet. Som for eksempel ved friksjon. Det står ikke lenger noe i læreplanen om at elevene skal kunne noe om friksjon. Men friksjon er absolutt naturfag, og absolutt fysikk. Og da mener jeg at hvis den voksne ikke kan noe om et annet mål, for eksempel elektrisitet, men kan veldig mye om friksjon, da mener jeg at han kan noe som er likeverdig med det som står i læreplanen.

Det kan synes som om mange fagkonsulenter deler denne holdningen, men den møter også motstand innenfor miljøet.

I evalueringsrapporten for Realkompetanseprosjektet pekes det også på dilemma i forbindelse med å bruke læreplanen som ramme for godkjenning av likeverdig kompetanse. Det hevdes (s. 71) at det store flertall av prosjektledere mener at en bør forholde seg ganske fritt til læreplanen, noe som skulle medføre at kandidatene ikke vurderes i forhold til hovedmomentene, bare til målene for de enkelte fagene. Evalueringsgruppen refererer også et synspunkt (s. 72) som at læreplanverket muligens bør revideres slik at det får inkludert delmål opp mot arbeidslivet.

Det er åpenbart behov for retningslinjer på dette punktet, av hensyn til likebehandling av de voksne, og for å ivareta legitimitet og et enhetlig nasjonalt system.

3.6 Verktøy og metodikk

I henhold til mandatet for Realkompetanseprosjektet skal prosjektet per juli 2002 ha utviklet og etablert en ordning for dokumentasjon av realkompetanse. Sammen med fylkeskommunene skal prosjektet også ha videreutviklet og utprøvd ulike metoder og modeller for vurdering og verdsetting av realkompetanse inn mot videregående opplæring. Prosjektet skal videre ha bidratt til at fylkeskommunene har etablert hensiktsmessige ordninger for kartlegging av dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse i forhold til videregående opplæring.

I prosjektperioden er det utviklet metodikk og verktøy for registrering, kartlegging, vurdering, verdsetting og dokumentasjon av realkompetanse. Metodikken og verktøyet er fortsatt under utprøving. En spesifikk vurdering av metodikk og verktøy antas å ligge utenfor mandatet for denne undersøkelsen. Fagkonsulentene har imidlertid pekt på noen generelle faktorer ved verktøy og metode som er relevante for godkjenning av likeverdig kompetanse.

- Verktøyet bør være utformet slik at det kan registrere og dokumentere den voksnes totale realkompetanse ved registreringstidspunktet
Dette impliserer blant annet at det er naturlig at den voksnes sluttdokumentasjon etter vurderingsprosessen bør bestå av en mappe¹¹ med cv og kompetansebevis, samt eventuell dokumentasjon som viser all formell og uformell kompetanse og arbeidserfaring (vitnemål, attester, sertifikater, annen dokumentasjon). Følgende vedtak ble fattet ved behandlingen av St.meld. nr. 42 (1997–98) *Kompetansereformen*: "Stortinget ber Regjeringen etablere et system som gir voksne rett til å dokumentere sin realkompetanse uten å gå veien om tradisjonelle prøveordninger." Det er ikke urimelig å tolke dette vedtaket slik at voksnes rett til å dokumentere sin realkompetanse omfatter rett til å få dokumentasjon av faktisk, total real-

¹¹ Det engelske ordet "portfolio", som brukes av Realkompetanseprosjektet, bør unngås – både fordi det ikke er en tillatt form innenfor norsk språk (i motsetning til "portefølje"), og fordi det er uten mening for den alminnelige språkbruker.

kompetanse etter gjennomført kartlegging og kompetansevurdering, og ikke bare dokumentasjon av kompetanse i forhold til læreplankrav. Realkompetansevurderingen skal avdekke hva de voksne kan, og ikke bare hva de kan sammenlignet med faglig nivå og innhold i dagens videregående skole.

- **Verktøyet bør være utformet slik at det fremmer målet om å registrere og godkjenne likeverdig, og ikke bare lik, kompetanse**
Dette impliserer blant annet at en ved utformingen av verktøyet bør utnytte verktøyets muligheter til å bidra til å få frem likeverdig kompetanse, som ikke nødvendigvis behøver være beskrevet i læreplaner. Et verktøy som er nært knyttet opp til læreplankrav og -formuleringer, kan hindre godkjenning av likeverdig kompetanse.
- **Verktøyet og metodikken bør være utformet slik at de fremmer en fri, utvungen og positiv kommunikasjon mellom den voksne og fagkonsulenten**
Dette impliserer blant annet at en ved utforming, valg og bruk av verktøy og metodikk bør ta hensyn til at mange voksne føler seg ukomfortable i situasjoner som er preget av skolemiljø, registrering, evaluering, intervju og lignende. Det tilsier at det bør være en viss fleksibilitet når det gjelder valg av verktøy og metodikk, avhengig av hva som vil gi best resultat for den voksne.
Betydningen av den direkte kommunikasjonen (samtalen) mellom den voksne og fagkonsulenten fremheves av mange fagkonsulenter. Det hevdes at samtalen ikke kan erstattes av en kompetansevurdering på grunnlag av innsendte papirer: "Selv så rart det enn kan høres ut så kan jeg mye ... jeg kan antakelig dobbelt så mye som det jeg har papirer på at jeg kan. Og hvis jeg ikke skal få lov til å bli vurdert ut fra det, så blir jeg ikke vurdert ut fra min realkompetanse." Personer med lese- og skrivevansker vil ha problemer dersom vurderingen baseres på innsendte skriftlige egenmeldinger. Det pekes også på at samtalen er viktig for å kunne vurdere om en person er egnet for yrkesmålet.
- **Verktøyet, metodikken og sluttdokumentasjonen bør være utformet og beskrevet slik at resultatet etter gjennomført vurdering er kvalitetssikret, gjennom tilgjengelighet og etterprøvnbarhet**
Retten til klagebehandling antas også å gjelde voksne som får vurdert sin realkompetanse. Dette bør medføre et (selvfølgelig) krav om at fagkonsulenten skal dokumentere sin vurdering og sitt vedtak, og at dette skjer på en måte som sikrer adgangen til innsyn, etterprøving, og eventuelt klagebehandling.

Yrkesprøving er en metode innenfor kompetansevurdering, der en gjennom praktisk prøving kartlegger en persons faktiske kompetanse i forhold til en yrkesutdanning. Hovedformålet med yrkesprøving har vært å få bekreftet kompetansen til innvandrere og flyktninger som ikke kan dokumentere sin utdanning og praksis fra hjemlandet. Yrkesprøvingen brukes også der dokumentert utdanning og praksis ikke direkte kommuniserer med norske læreplaner og yrkesutdanninger. En kartlegging og dokumentasjon av den faktiske kunnskapen kan gi den voksne godkjenning for likeverdig kompetanse, og føre til avkorting av videregående opplæring.

I og med at det er norske læreplaner og norske krav og standarder som legges til grunn ved vurderingen av utenlandsk utdanning og praksis, blir det meget vesentlig å få avklart begrepet *likeverdig kompetanse*. Dersom begrepsavklaringen åpner for å godskrive kompetanse som ikke omfattes av norske læreplaner, men som faktisk dekkes av læreplaner i andre land, eller er tilegnet gjennom fagarbeid under fremmede forhold eller i andre land, vil det være naturlig å tilrettelegge yrkesprøvingen slik at den voksne får vist hvilken fagkunnskap han/hun virkelig har, og ikke bare hva han/hun kan i forhold til en norsk læreplan.

3.7 Verdsetting av innvandrernes kompetanse

Fagkonsulenter nevner det som et problem å skulle verdsette realkompetansen til innvandrere, også innvandrere som har fagbrev fra sine hjemland og mange års arbeidserfaring i tillegg. Å skulle bruke norske læreplaner som parametere, uten formell mulighet til å akseptere utenforliggende kunnskap som likeverdig med norske læreplankrav, oppleves til dels som sneversynt og fordomsfullt:

Nordmenn har jo veldig store nisseluer, som sitter høgt og langt nedpå hos oss. Det er jo bare vi som kan noe, så det er veldig vanskelig å få godkjent utenlandsk utdanning.

Fagkonsulentene uttrykker forståelse for at voksne innvandrere må ha kompetanse innenfor helse, miljø og sikkerhet i henhold til særnorske krav, og at det kan være nødvendig å få tilleggsopplæring innenfor fag som er regulert av sertifiseringsordning eller lisenskrav. Når det likevel har oppstått et generelt ønske om å få gå ut over læreplangrensene, og godkjenne utenlandsk fagkompetanse som likeverdig med norsk i større grad enn nå, begrunnes dette blant annet med henvisning til at innvandrernes medbrakte nasjonale kompetanse vil komme så vel norsk arbeidsliv som samfunnsliv til gode, i en verden som blir stadig mer internasjonal. En antar også at Norge i noen grad faktisk allerede har forpliktet seg til å godkjenne utenlandsk opplæring, i samsvar med internasjonale avtaler. Dette må i tilfelle reflekteres gjennom retningslinjer og praksis.

3.8 Evaluering ved eksamen eller prøving av voksnes realkompetanse

Det hevdes at mange voksne som nå får sin realkompetanse vurdert i forhold til læreplaner for videregående opplæring, har eller har hatt et problematisk eller reservert forhold til skolesystem og opplæring.¹² Dette kan blant annet skyldes ulike læringsvansker. For voksne med slike problemer kan det bety mye å få dokumentere likeverdig kompetanse på en ikke-skolsk måte, blant annet gjennom andre prøve- eller eksamensformer. Praktiske eller praktisk-teoretiske prøver vil i mange tilfeller kunne være den beste, og kanskje også eneste, måten å få fram deres likeverdige kompetanse på. Å erstatte praktiske eller praktisk-teoretiske prøver på arbeidsplassen med skriftlige skoleeksamener eller prosjektrapporter for privatister vil kunne føre til problemer for disse voksne, blant annet for mennesker med lese- og skrivevansker. Deres læringsvansker kan være den direkte årsak til at de ikke har fått opplæring i ung alder. Det er grunn til å anta at læringsvansker er et større problem i gruppen av voksne som ønsker realkompetansevurdering enn i en tradisjonell elevgruppe, og det antydes fra konsulenthold at læringsproblemer også avholder voksne fra å be om realkompetansevurdering for å komme videre. Ved valg av prøveformer, et valg som ikke sjelden kan være begrunnet med økonomiske, og ikke pedagogiske, forhold, bør en ta tilbørlig hensyn til at forutsetningene i denne kandidatgruppen kan være annerledes, til tross for at kompetansen er likeverdig. Det må anses som uheldig om prøveformen – og vurderingsformen i det hele – skulle redusere muligheten til å gå ut i yrkeslivet eller gjennomføre et avkortet og tilrettelagt opplæringsløp på grunnlag av likeverdig kompetanse.

3.9 Opptak til høyere utdanning på grunnlag av likeverdig kompetanse

¹² Undersøkelsen har avdekket mange spørsmål og interessante forskningsoppgaver som ikke kan løses innenfor tidsrammene for dette oppdraget.

Våren 2000 fremmet UFD (den gang KUF) konkrete forslag til endringer i lov om universitet og høyskoler (Ot.prp. nr. 58) for å sikre at fremtidige opptak også kunne skje på grunnlag av realkompetanse, og dermed på grunnlag av kunnskaper som var likeverdige med formelle kunnskaper ervervet i videregående skole, og nødvendige for vedkommende studium. I lovens § 37, punkt 2, heter det at departementet kan gi nærmere regler om dokumentasjon, saksbehandling og samordning. Departementet har imidlertid valgt å være tilbakeholden med å gi helt spesifikke retningslinjer for hvordan opptak på grunnlag av likeverdig kompetanse kan skje. Det er blitt understreket at de ulike lærestedene må utvise et fornuftig skjønn, og læresteder og fagmiljøer er blitt oppfordret til å drøfte hva som er "nødvendige kunnskaper" for hvert enkelt studium.

Tidlige erfaringer ved opptak har vist at personer som har søkt studieplass med grunnlag i realkompetanse, har støtt på problem når det gjelder å få denne kompetansen vurdert som likeverdig i forhold til søkere med grunnlag i formell kompetanse og konkurransepoeng. Dette har ført til at fagkonsulenter i enkelte tilfeller har rådet voksne til å ta privatisteksamen og legge denne til grunn for en søknad i stedet for å søke opptak med grunnlag i en realkompetanse og et fullverdig kompetansebevis. Denne løsningen strir mot intensjonene bak Realkompetanseprosjektet, og svekker den likeverdige kompetansens status og legitimitet. Det foreligger eksempel på at departementet har måttet foreta grep for å løse konkrete problemsaker. Det kan imidlertid være ønskelig, og også nødvendig, at konkrete pålegg får generell gjennomslagskraft på nasjonalt nivå, gjerne gjennom en forskrift eller presisering, for å unngå lignende hendelser.

I evalueringsrapporten for Realkompetanseprosjektet som forelå i juni 2001 (Delrapport 1) vises det til at høyskolene ser det som en betydelig utfordring å skulle rangere kandidater med store forskjeller i bakgrunn og erfaring (: voksne med likeverdig realkompetanse og søkere med formelle kunnskaper). Av rapporten fremgår det også at man særlig fra frivillig sektor og fra arbeidslivssiden er kritisk til at det er akademisk personale som skal kunne vurdere opptak på grunnlag av realkompetanse (s. 60):

Spørsmålet man stiller seg er hvilke muligheter disse har for å vurdere kompetanse som er ervervet på andre læringsarenaer, og man er redd for at siktemålet om "likeverdighet" mellom kompetanse ervervet i arbeidsliv og kompetanse ervervet gjennom utdanning ikke nås.

Det har vært reist kritikk mot UFDs tilbakeholdenhet med å gi kriterier for opptak på grunnlag av likeverdig kompetanse. Kritikerne viser til at situasjonen krever en overordnet nasjonal regulering og koordinering for å unngå at det skal oppstå forskjellsbehandling.

4 Aktuelle forskningstema

Tidsrammen rundt prosjektet (3 månedesverk) tillater ingen omfattende datainnsamling eller dyptgående analyser av årsaksforhold. Dette er et utredningsprosjekt, og ikke et forskningsprosjekt. Undersøkelsen har likevel avdekket mange forhold som antas å ha betydning for realisering av Kompetansereformen, herunder intensjonene med en realkompetansevurdering, og forestillingen om hva en likeverdig kompetanse kan bety for den enkelte, i opplæringsammenheng og i forhold til arbeidslivet. De følgende punktene presenterer forskningstema som kan være aktuelle i forbindelse med dette. Andre mulige tema antydes i rapportteksten.

I evalueringsrapporten for Realkompetanseprosjektet vises det til (Delrapport 1, s. 49) at det i fylkeskommunene delvis hersker en viss forbitrelse over at den nye forskriften til Opplæringsloven som ga voksne rett til videregående opplæring kom på det aktuelle tidspunktet:

Forskriften oppfattes av flere fylkeskommunale aktører å komme *for tidlig* i forhold til utprøvingen i prosjektet. En følge av dette er at en del prosjekter kommer inn i en driftsfase før utprøvingen er avsluttet og erfaringene høstes.

Realkompetanseprosjektets uttalte strategi for avklaring av begrepet *likeverdig kompetanse* har vært å samle erfaring for å kunne formulere teori (jf. statusrapport 2001). 12 000 voksne har fått vurdert sin realkompetanse i perioden 1999–2002. Det kan synes som om tiden for analyser og refleksjon er inne.

• Voksnes forståelse av *likeverdig kompetanse*

Utredningen omfatter ingen undersøkelse av hvordan begrepet *likeverdig kompetanse* forstås av de voksne som ønsker å få sin realkompetanse vurdert. Det har heller ikke vært rom for å undersøke hvordan de voksne opplever kompetansevurderingen og resultatene av den. Fagkonsulenter har antydnet at tilbudet om kompetansevurdering i prosjektperioden først og fremst er mottatt av de yngste og mest ressurssterke voksne, og at det må andre stimuleringsiltak til dersom en skal nå ut til voksne i bred skala.

• Gjennomføring av opplæring på grunnlag av kompetansevurdering

Undersøkelsen har avdekket en viss usikkerhet omkring i hvilken grad kompetansevurdering fører til tilbud om tilrettelagt opplæring. Det rår også usikkerhet om i hvilken grad et slikt tilbud fører til at den voksne gjennomfører en opplæring, i samsvar med intensjonene, med tanke på yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Det kan likeledes være grunn til å sammenligne opplærings-/studieprogresjonen mellom voksne som er tatt opp etter realkompetansevurdering og elever/studenter som er tatt opp på grunnlag av formelle kriterier.

• Nasjonal ulikhet i tilbud og tilrettelegging

Økonomi og politiske vedtak på fylkesplan synes å skape ulike forutsetninger for realkompetansevurdering og tilrettelagt opplæring for voksne i et nasjonalt perspektiv.

• Realkompetansevurdering og dokumentasjon i internasjonalt perspektiv

Det er registrert et ønske fra flere hold innenfor Realkompetanseprosjektet om å få utredet, og harmonisert, realkompetansevurdering og dokumentasjon av realkompetanse, herunder likeverdig kompetanse, i internasjonalt perspektiv.