

# **FORSLAG TIL NASJONALT RAMMEVERK FOR KVALIFIKASJONER I HØYERE UTDANNING**

**Rapport fra en arbeidsgruppe**

**April 2007**

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
1 Bakgrunn .....	5
1.1 Definisjon og formål med et kvalifikasjonsrammeverk .....	5
1.2 Kvalifikasjonsrammeverkets funksjon i utdanning og arbeidsliv .....	7
1.3 Internasjonal utvikling/historikk .....	9
1.4 Kvalifikasjonsrammeverk i enkelte andre land .....	10
1.5 Annen internasjonal tilnærming til kvalifikasjonsrammeverk .....	11
1.6 Prosessen i Norge .....	12
2 Overordnede problemstillinger .....	15
2.1 Terminologi .....	15
2.2 Læringsutbytte – hva og hvorfor .....	17
2.3 Forslaget til rammeverk – problemstillinger og valg .....	20
2.3.1 Hvem kvalifikasjonsrammeverket henvender seg til .....	20
2.3.2 Inngangsnivået til høyere utdanning .....	21
2.3.3 Inndelinger .....	21
2.3.4 Nivå for deskriptorene .....	23
2.3.5 Studiepoeng i forhold til kvalifikasjonsrammeverket .....	24
2.4 Forholdet mellom realkompetanse og kvalifikasjonene som er beskrevet i rammeverket .....	25
3 Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning .....	27
3.1 Innledning .....	27
3.2 Forslag til deskriptorer .....	29
4 Konsekvenser for universiteter og høyskoler .....	32
5 Videre prosess .....	34
Vedlegg 1: Forholdet mellom EQF og det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning .....	35
Vedlegg 2: Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i noen andre land .....	40
1 Irland .....	40
2 Skottland .....	41
3 England, Wales og Nord-Irland .....	43
4 Frankrike .....	45
5 Østerrike .....	49
6 Australia .....	49
7 Danmark .....	51
8 Finland .....	53
9 Sverige .....	53
Vedlegg 3: Norske kvalifikasjoner – dokumentasjon av grader innenfor 1. og 2. syklus i høyere utdanning – forslag til mal for vitnemål .....	54

## Sammendrag

Arbeidet med kvalifikasjonsrammeverk for hele eller deler av utdanningssystemet vies i dag stor oppmerksomhet i mange land og også på europeisk nivå. På ministerkonferansen i Bergen 19.-20. mai 2005 vedtok de 45 landene som deltar i Bologna-prosessen, et overordnet rammeverk for kvalifikasjoner i Det europeiske området for høyere utdanning (EHEA). Innenfor EU har Europakommisjonen utarbeidet et forslag til kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF), som i øyeblikket er til behandling i Europaparlamentet. Kvalifikasjonsrammeverk ventes å få stor betydning som verktøy for å gjøre utdanningssystemene mer forståelige, øke mobiliteten innenfor og mellom land, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring. Alle landene i Bologna-prosessen har forpliktet seg til å utarbeide nasjonale rammeverk som er i overensstemmelse med kvalifikasjonsrammeverket for EHEA innen 2010.

I Norge nedsatte det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet en arbeidsgruppe i desember 2005 for å vurdere behovet for et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, hvilken betydning det vil ha og hvordan det bør utformes. Denne rapporten er resultatet av arbeidet i gruppen. Som grunnlag for sine forslag har arbeidsgruppen tatt utgangspunkt i arbeidet som er gjort på europeisk nivå og i en del andre land, samt eksisterende beskrivelser av studieprogrammer og kvalifikasjoner fra norske læresteder.

Et grunnleggende element i kvalifikasjonsrammeverk er at kvalifikasjonene beskrives ved læringsutbytte heller enn innsatsfaktorer. Dette gjør dem enklere å sammenligne, samtidig som det gjør det lettere å måle kompetanse ervervet utenfor det formelle utdanningssystemet opp mot formelle kvalifikasjoner. Målet er å beskrive læringsutbyttet på en måte som så klart som mulig viser forholdet og sammenhengen mellom ulike kvalifikasjoner og mulige veier gjennom utdanningssystemet. I Norge har vi allerede et oversiktlig og godt integrert system for høyere utdanning, men samtidig finnes det kvalifikasjoner som ikke uten videre er lette å plassere i forhold til nivåene i gradssystemet. Slik sett vil denne rapporten bare være første skritt i en prosess. Når det er enighet om et rammeverk på nasjonalt nivå, må alle eksisterende kvalifikasjoner gjennomgås og innplasseres. Videre må studieprogrambeskrivelser og vitnemål gjennomgås og revideres for å sikre at de faktisk beskriver læringsutbytte. Først når alt dette er på plass, kan kvalifikasjonsrammeverket få den funksjonen det er tiltenkt i nasjonal og internasjonal sammenheng.

Kapittel 1 i rapporten beskriver bakgrunnen for arbeidet. Trekk ved den internasjonale utviklingen er nærmere drøftet i vedlegg 1 og 2. I kapittel 2 gjennomgår arbeidsgruppen en del metodespørsmål og begrunner valg som er gjort. Det anbefales her at NOKUT revurderer bruken av "holdninger" som kategori for læringsmål i forskriften om standarder og kriterier for akkreditering av studieprogrammer, jf. kapittel 2.3.3.

Kapittel 3 inneholder selve forslaget til nivåbeskrivelser (deskriptorer) for et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Beskrivelsene skal dekke alle typer høyere utdanning og har som mål å beskrive hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som kan forventes av *alle* kandidater med fullført utdanning fra det aktuelle nivået. Gradering av prestasjonene skjer gjennom karaktersystemet. Videre har det vært et mål å formulere beskrivelsene på en måte som legger til rette for vurdering av realkompetanse ervervet utenfor det formelle utdanningssystemet opp mot formelle kvalifikasjoner, jf. også kapittel 2.4.

Kapittel 4-5 handler om oppfølgingen videre. For å stimulere til at kvalifikasjonsrammeverket raskt får gjennomslag i studieplaner/programbeskrivelser ved institusjonene, foreslår arbeidsgruppen at Universitets- og høyskolerådet får i oppgave å koordinere et utviklingsprosjekt der de nasjonale fagrådene og profesjonsrådene blir sentrale medspillere. Arbeidet bør igangsettes straks. Når det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er fastsatt, må også selve kvalifikasjonene beskrives på en måte som er i tråd med rammeverket. Arbeidsgruppen har utarbeidet et forslag til mal for vitnemål som forhåpentligvis kan brukes som en ressurs i det videre arbeidet, jf. vedlegg 3.

# 1 Bakgrunn

## Innledning

Kvalitet, kvalitetsutvikling og kvalitetssikring er sentrale temaer i internasjonalt samarbeid om utdanning i ulike sammenhenger, bl.a. Bologna-prosessen for høyere utdanning og København-prosessen for yrkesopplæring. Avgjørende i denne sammenheng har vært spørsmål knyttet til transparens, dvs. i hvilken grad det enkelte lands utdanningsstruktur og -system er gjennomsiktig og forståelig for andre land. Et vesentlig element i Bologna-prosessen har vært å skape en utdanningsstruktur som, selv om den ikke er identisk, i alle fall er sammenlignbar fra land til land. Det er innført en felles gradsstruktur, og på ministerkonferansen i Bergen i mai 2005 ble det vedtatt felles europeiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring av høyere utdanning. Disse stiller igjen krav til kvalitetssystemene i det enkelte land. For også å kunne sammenligne *innholdet* i gradene har en sett behov for å utvikle et begrepsapparat knyttet til utdanningsstrukturen som fokuserer på kompetanse, og som er forståelig for andre land. Ministrene forpliktet seg derfor til å utarbeide nasjonale rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning som er i samsvar med et felles europeisk rammeverk.

## 1.1 Definisjon og formål med et kvalifikasjonsrammeverk

Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan defineres som en systematisk beskrivelse av nivåene i et lands utdanningssystem, med vekt på beskrivelse av det enkelte nivå's læringsutbytte og sluttkompetanse.

Nasjonale rammeverk tar sikte på å vise den indre sammenhengen i systemet og mulige veier gjennom det. Nivåene i det formelle utdanningssystemet vil være et viktig strukturerende element, men beskrevet på en måte som gjør det mulig å innplassere også andre typer kompetanse og se hvordan ulike formelle og uformelle kvalifikasjoner står i forhold til hverandre. Beskrivelsen kan omfatte hele utdanningssystemet eller være begrenset til visse nivåer. Hensikten er bl.a. å:

- Sette hovedfokus på studentenes læringsutbytte
- Lette planleggingen av utdanningsløp for enkeltpersoner
- Støtte utdanningsinstitusjonene i deres utvikling av studieprogrammer og kvalifikasjoner
- Legge til rette for livslang læring
- Gjøre kvalifikasjonene mer forståelig for andre utdanningsinstitusjoner, for yrkeslivet og samfunnet generelt
- Lette godkjenningen av kvalifikasjoner over landegrensene og dermed mobilitet av studenter og yrkesutøvere
- Sikre bedre utnyttelse av kompetanse til glede for både den enkelte og samfunnet

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket vil være knyttet opp mot de europeiske rammeverkene som er utarbeidet, jf. nedenfor. Rammeverkene som er utviklet på europeisk nivå, både innenfor Bologna-prosessen og EU, er tenkt som sett av felles referansepunkter mellom de nasjonale rammeverkene som vil gjøre det lettere å "oversette" en kvalifikasjon fra ett lands system til et annet. De refereres derfor gjerne til som "meta-rammeverk". En

kvalifikasjon vil alltid være direkte forankret i et nasjonalt rammeverk, og bare indirekte i det europeiske. De europeiske rammeverkene er ikke forpliktende for landene, men vil i praksis være normgivende.

### **Kvalifikasjonsrammeverk i forhold til det norske høyere utdanningssystemet**

I motsetning til i mange andre land har Norge et enhetlig system for høyere utdanning med en felles lov som regulerer virksomheten ved både statlige og private universiteter og høyskoler. Gradsstrukturen og dermed de ulike nivåene i høyere utdanning er fastsatt ved kongelig resolusjon med hjemmel i loven. Strukturen omfatter tre nivåer, lavere og høyere grad (unntaksvis integrerte løp som leder direkte til høyere grad) og doktorgrad. Ved innføringen av Kvalitetsreformen ble de tre nivåene beholdt, mens gradsstrukturen ble sterkt forenklet. Gjennom gradsstrukturen fastsettes også utdanningenes lengde, mens faglig innhold og organisering i hovedsak fastsettes av institusjonene selv. Med Kvalitetsreformen har en også lagt vekt på å endre en tradisjonell orientering mot eksamen til en vektlegging av læringsprosessen. Vekten på læringsutbyttebeskrivelser som følger av arbeidet med kvalifikasjonsrammeverk, kan ses i forlengelsen av dette. Et annet viktig element i Kvalitetsreformen var etableringen av NOKUT som et frittstående kvalitetssikringsorgan med myndighet tillagt delvis direkte i loven og delvis ved delegasjon fra departementet.

Noen av elementene i et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk er allerede formelt innarbeidet i det norske systemet:

- Et system med studiepoeng som beskriver omfanget av høyere utdanning
- Godskrivning av studiepoeng for studentene ved overgang fra en institusjon til en annen
- Realkompetansevurdering ved søknad om opptak og fritak/avkorting av studier på grunnlag av realkompetanse
- Diploma Supplement som gir en beskrivelse av det faglige innholdet i vedkommende studium og dermed tydeliggjør innholdet i det norske utdanningssystemet overfor andre lands institusjoner og arbeidsgivere. Diploma Supplement slik malen er utformet i dag, sier imidlertid ikke noe om læringsutbyttet i det enkelte studium.
- Nasjonale rammeplaner med beskrivelse av overordnede mål og konkretiserte kompetansekrav for enkelte utdanninger
- NOKUTs standarder og kriterier for akkreditering av studier på ulike nivåer

Et nasjonalt rammeverk vil ikke virke normerende i seg selv, men vil bygge på elementer som er fastsatt i lov og forskrift. Det vil primært være et informasjonsverktøy, et middel til å beskrive utdanningssystemets nivåer og grader på en slik måte at det kan benyttes både nasjonalt og internasjonalt og fungere i forhold til både arbeidsliv og utdanning. Heller enn å virke standardiserende eller sentraliserende kan det beskrives som et middel til å sette mangfold i system.

### **Korte yrkesrettede utdanninger - fagskoleutdanning**

Korte utdanninger på nivået over videregående opplæring består av en variert og heterogen gruppe av programmer som behandles ulikt fra land til land. I noen land er deler av disse programmene anerkjent som høyere utdanning (*Tertiary Short Cycle, TSC*), i andre land er ingen av utdanningene godkjente som høyere utdanning. Samme type utdanning kan bli anerkjent som høyere utdanning i ett land, mens den i et annet land kan bli plassert i gruppen *post-secondary non-tertiary* (ISCED 4)<sup>1</sup> uten noen forbindelse til høyere utdanning. Slik

---

<sup>1</sup> Se s. 10 om ISCED

utdanning finnes på universitets- og høyskolenivå, men også innenfor videregående opplæring, voksenopplæring og bedriftsopplæring. Det finnes altså mange typer utdanninger i denne gruppen.

En komparativ studie av 35 land i Europa utført av EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) i 2003 slår fast at denne sektoren representerer mer enn 2,5 millioner studenter (1,7 millioner i TSC og over 800 000 i ISCED 4-programmer). En av konklusjonene i rapporten er at TSC- og "post-secondary non-tertiary"-utdanning gir viktige bidrag til å utvikle livslang læring, og at TSC kan gi den fleksibiliteten som er nødvendig for å gjøre adgangen til høyere utdanning mulig for alle. Den kan være et trinn på veien mot en grad innenfor høyere utdanning i et livslangt læringsperspektiv. Studien viser også at dette er fleksible utdanninger som er i stand til å tilfredsstille behovene i et arbeidsmarked i endring og studentenes valg og interesser.

Fagskoleutdanning er en del av tertiærutdanningen i Norge. Lov om fagskoleutdanning trådte i kraft 20. juni 2003. Ansvar for fagskoleutdanningen er lagt til Universitets- og høyskoleavdelingen i Kunnskapsdepartementet. Fagskolebegrepet er en samlebetegnelse for en rekke ulike utdanninger. Teknisk fagskole har vært en kategori utdanning som tidligere var regulert i egen lov, men begrepet har ingen plass i den nye fagskoleloven. Loven 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 på fulltid. Godkjenning av fagskoleutdanning er lagt til NOKUT. Fagskoleutdanning er per definisjon utdanning på tertiærnivået, men det er ikke, i motsetning til høyere utdanning, krav om at den skal være forskningsbasert.<sup>2</sup> Fagskoleutdanning vil derfor ikke bli beskrevet i kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i denne omgang, men vil bli tatt inn i et eventuelt senere nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for alle nivåene i utdanningssystemet.

## *1.2 Kvalifikasjonsrammeverkets funksjon i utdanning og arbeidsliv*

Enkelte elementer i et kvalifikasjonsrammeverk er som sagt på plass, men det er ikke gitt en systematisk beskrivelse av hvilken kompetanse eller hvilke kvalifikasjoner de ulike utdanningsnivåene fører fram til. Flere forhold tilsier at en slik helhetlig beskrivelse bør foreligge. Det vil være til nytte for ulike interessenter som for eksempel utdanningssektoren/tilbydere av utdanning, de utdanningssøkende/studentene og de ferdige kandidatene, studie- og yrkesveiledere, arbeidsgivere/arbeidsmarkedet, aktuelle myndigheter og samfunnet for øvrig.

### **Utdanningssektoren**

Innenfor den fastsatte gradsstrukturen har universitetene og høyskolene stor grad av frihet til å etablere studier og fastsette det faglige innholdet. Innenfor det enkelte fagmiljø eksisterer det utvilsomt en klar formening om hva som er relevante krav til de enkelte utdanningsnivåene. Men disse kravene er sjelden eksplisitt formulert på en slik måte at det er mulig å foreta sammenlikninger. Slike sammenlikninger er imidlertid blitt mer og mer nødvendige av hensyn til studentmobilitet, etablering av tverrfaglige utdanninger og et ønske på noen institusjoner om internasjonal akkreditering.

---

<sup>2</sup> Jf lov om universiteter og høyskoler § 1-3.

En del utdanninger i Norge styres av nasjonale rammeplaner. Til en viss grad kan en si at det for disse utdanningene allerede foreligger et slags "kvalifikasjonsrammeverk". Rammeplanene inneholder målformuleringer og kompetansekrav, og fagplaner som utarbeides ved institusjonene, må være innrettet slik at studentene når disse målene. Tilsvarende målformuleringer finnes som regel ikke for åpne, mer tradisjonelle universitetsstudier. Formulerte målkrav til sluttkompetanse eller -kvalifikasjoner hos disse studentene vil måtte få konsekvenser for hvordan et studieprogram bygges opp for at målene skal nås.

For fagmiljøene vil et kvalifikasjonsrammeverk kunne lette arbeidet med å formulere klare mål og dermed virke veiledende ved utarbeidelse av nye studieplaner og studieprogram. Med en foreliggende mal med beskrivelse av hvilken kompetanse den enkelte utdanning generelt skal føre til for den enkelte student, vil en ha et sikrere grunnlag for å drøfte hvilket innhold, disipliner og metoder den enkelte utdanning skal romme. Med en generell ramme om gradsstrukturen, som kan beskrives, har institusjonene også sikkerhet for at utdanningen kan sammenliknes internasjonalt.

### **Studentene**

For kommende studenter vil et kvalifikasjonsrammeverk virke veiledende ved valg av studium/utdanning. Det viser veier gjennom utdanningssystemet og hvordan de ulike nivåene bygger på hverandre. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket vil dessuten virke førende for utarbeidelsen av studieprogrambeskrivelser ved institusjonene. Studentene vil dermed få opplysninger om hvilken sluttkompetanse de oppnår etter endt studium. Samtidig vil rammeverket lette mobilitet over landegrensene ved at studenter som er inne i et studieløp, lettere får godkjent avlagt eksamen og dermed kan kombinere studier fra flere land og være sikret godkjenning av det totale studieløpet.

### **Ulike myndigheter og organer**

De fleste europeiske land har nå etablert nasjonale kvalitetssikringsorganer. Men internasjonalisering av kvalitetssikring forutsetter at evalueringsmetodene som anvendes og de kriteriene som legges til grunn ved evalueringene, er gjennomsiktige. I Bologna-prosessen er det som nevnt vedtatt felles retningslinjer som alle impliserte europeiske kvalitetssikringsorganer skal følge i sitt arbeid. Det antas at det for NOKUT vil være en fordel å kunne forholde seg til et felles rammeverk for høyere utdanning som utgangspunkt for sitt arbeid med nasjonale evalueringer og akkrediteringer.

NOKUT har også som oppgave å avgjøre etter søknad fra enkeltpersoner om utdanning fra en utenlandsk høyere utdanningsinstitusjon, eller en norsk institusjon som ikke går inn under loven, skal godkjennes som likestilt med akkreditert norsk høyere utdanning. Det vil si at NOKUT foretar en nivåvurdering av den aktuelle utdanningen. Et nasjonalt rammeverk som er knyttet opp mot de europeiske rammeverkene, vil gjøre det enklere å foreta internasjonale sammenlikninger av ulike typer høyere utdanning.

Også Statens lånekasse og ulike autorisasjonsmyndigheter vil ved behandling av søknader om henholdsvis støtte til studier i utlandet eller autorisasjon i Norge på grunnlag av utenlandsk utdanning, ha stor nytte av et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner som er knyttet opp mot europeiske rammeverk.

### **Arbeidslivet**

Kvalitetsreformen medførte et enklere gradssystem. En rekke spesielle grader, som tross alt var kjent og innarbeidet i arbeidslivet, ble opphevet og erstattet av de nye gradene bachelor og



master. Innføring av nye gradsbetegnelser kan imidlertid innebære usikkerhet blant mottakerne av de uteksaminerte kandidatene. Et rammeverk med en klar beskrivelse av forventede kvalifikasjoner og kompetanse vil fremme forståelsen for det nye gradssystemet og dermed gjøre det enklere å vurdere nyutdannede søkere på arbeidsmarkedet, særlig når rammeverket etter hvert får gjennomslag i institusjonenes egne beskrivelser av hvilken kompetanse ulike studieprogrammer fører fram til. Det vil også bli lettere å vurdere realkompetanse oppnådd i arbeidslivet og innpasse slik kompetanse i et formelt utdannings- og kompetansesystem. Det kan nevnes at i en del europeiske land som har innført tilsvarende nytt gradssystem, er det for tiden stor usikkerhet knyttet til hvordan kandidater med graden bachelor vil bli mottatt i arbeidslivet.

### ***1.3 Internasjonal utvikling/historikk***

#### **Bologna-prosessen**

På sitt møte i Berlin i 2003 besluttet utdanningsministrene i Bologna-prosessen at det skulle utarbeides et overordnet rammeverk for kvalifikasjoner på europeisk nivå, samtidig som de oppfordret deltakerlandene til å utvikle nasjonale rammeverk ”der kvalifikasjonene søkes beskrevet i form av arbeidsinnsats, nivå, læringsutbytte, sluttkompetanse og profil”. Det faglige grunnlaget for beslutningen var lagt gjennom et Bologna-seminar i København samme år. Arbeidet med kvalifikasjonsrammeverk har deretter stått sentralt i prosessen. En gruppe ledet av Mogens Berg, Danmark, utarbeidet et forslag til europeisk rammeverk til ministerkonferansen i Bergen i mai 2005, støttet av et seminar om beskrivelse av kvalifikasjoner i form av læringsutbytte i Edinburgh i juli 2004. Gruppens rapport ble i sin tur diskutert på et seminar i København i januar 2005 før den endelige versjonen ble lagt fram for ministrene i Bergen.

Ministerkonferansen i Bergen gjorde følgende vedtak:

*Vi vedtar det overordnede rammeverket for kvalifikasjoner i Det europeiske området for høyere utdanning, med tre nivåer for grader (inkludert, i nasjonal sammenheng, muligheten for kvalifikasjoner mellom gradsnivåene), allmenne deskriptorer for hvert gradsnivå basert på læringsutbytte og kompetanse, og et definert omfang av studiepoeng for første og andre nivå. Vi forplikter oss til å utarbeide nasjonale rammeverk for kvalifikasjoner som er forenlige med det overordnede rammeverket innen 2010, og til å ha begynt arbeidet innen 2007. Vi ber oppfølgingsgruppen om å rapportere om innføringen og den videre utviklingen av det overordnede rammeverket.*

*Vi understreker betydningen av å sikre komplementaritet mellom det overordnede rammeverket for EHEA og det foreslåtte bredere rammeverket for kvalifikasjoner for livslang læring, inkludert både allmennutdanning og yrkesutdanning og -opplæring, som nå er under utvikling både innenfor EU og i deltakerland. Vi ber Europakommisjonen om fullt ut å rådføre seg med alle parter som deltar i Bologna-prosessen etter hvert som arbeidet skrider fram.*

Det siste avsnittet refererer til Europakommisjonens arbeid med et kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, dvs. for hele utdanningssystemet, jf. neste avsnitt. Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning som er vedtatt i Bologna-prosessen, finnes på [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).

## **EUs forslag om et kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF)**

EUs arbeid med kvalifikasjonsrammeverk springer ut av den såkalte Lisboa-strategien, som har som mål at EU skal bli den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden. Lisboa-prosessen har et sterkt fokus på anerkjennelse av kvalifikasjoner og på å bedre kompetanseutnyttelsen både innad i enkeltland og ved mobilitet mellom land, og EQF er tenkt å fungere som en slags katalysator for bedre flyt av kompetanse og kvalifikasjoner i Europa. Etter en konsultasjonsprosess der også Norge deltok framla EU-kommisjonen sitt formelle forslag til EQF i september 2006. Forslaget er videresendt til Rådet og Europaparlamentet for videre behandling med sikte på en felles anbefaling våren 2007. Saken vil deretter også bli behandlet i EFTA med tanke på tilslutning eller avvisning.

Kjernen i EQF er åtte felles referansenivåer basert på læringsutbytte. Beskrivelsene av de åtte nivåene gjengir kvalifikasjoner i form av kunnskap og ferdigheter samt kompetanse. Beskrivelsene skal dekke både allmennutdanning og fag- og yrkeskompetanse fra avsluttet obligatorisk grunnskole og oppover. Beskrivelsene av de tre øverste nivåene skal være kompatible med beskrivelsene av de tre nivåene innenfor høyere utdanning i rammeverket som ble vedtatt av Bologna-prosessen ministerkonferanse i Bergen. En nærmere drøfting av forholdet mellom de to rammeverkene finnes i vedlegg 1.

Konkrete kvalifikasjoner må fortsatt utvikles og beskrives på nasjonalt nivå, regionalt nivå og på bransje-/sektornivå. EQF skal med andre ord ikke erstatte eksisterende kvalifikasjonsrammeverk og -systemer, men bidra til at godkjenning av kvalifikasjoner mellom land blir enklere. EQF skal etablere en felles europeisk referanse til læringsutbytte og kompetansenivåer. Det skal utvikles og implementeres på frivillig basis og skal ikke medføre noen juridiske forpliktelser for landene, men forslaget inneholder likevel føringer for hvordan det skal følges opp i det enkelte land. Godkjenning av yrkeskvalifikasjoner i tilknytning til regulerte yrker reguleres av det nye kvalifikasjonsdirektivet. EU-kommisjonens forslag til EQF finnes på [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html).

### ***1.4 Kvalifikasjonsrammeverk i enkelte andre land***

Fire europeiske land har utviklet kvalifikasjonsrammeverk basert på læringsutbytte: Danmark, Skottland, Irland og England, Wales og Nord-Irland (EWNI). Ungarn er i ferd med å utarbeide et nasjonalt rammeverk, og Sverige har foretatt en gjennomgang av gradssystemet innenfor høyere utdanning. Det skotske og det irske rammeverket dekker hele utdannings-systemet fra grunnskole til doktorgrad. De andre rammeverkene inkluderer så langt ikke kvalifikasjoner oppnådd utenfor universitets- og høyskolesektoren, men en utvidelse til alle nivåer forberedes i Danmark.

De landene som har utviklet kvalifikasjonsrammeverk til nå, har gjort det av litt ulike grunner. I Irland var formålet primært å rydde opp i et uoversiktlig utdanningssystem og synliggjøre forbindelser og veier gjennom systemet. I Danmark var motivasjonen derimot et ønske om å dreie de høyere utdanningsinstitusjonenes tenkning om studietilbudet i retning av læringsutbytte og resultater heller enn innsatsfaktorer.

En kortfattet beskrivelse av situasjonen med hensyn til nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i noen land finnes i vedlegg 2.

## ***1.5 Annen internasjonal tilnærming til kvalifikasjonsrammeverk***

Flere internasjonale organisasjoner er opptatt av temaet kvalifikasjonsrammeverk. Det følgende er ikke ment som en uttømmende oversikt, men som noen eksempler på annen internasjonal tilnærming.

OECD har en del aktiviteter knyttet til både livslang læring og kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte, jf. bl.a. rapporten *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning*.<sup>3</sup> OECD peker i denne rapporten på at utvikling av kvalifikasjonsrammeverk er en mekanisme som fremmer livslang læring.

UNESCO utarbeidet tidlig på 1970-tallet International Standard Classification of Education (ISCED) som et instrument for å kategorisere utdanningsnivåer for innsamling av sammenlignende statistikk både nasjonalt og internasjonalt. Standarden ISCED97 ble vedtatt i 1997, og erstattet den internasjonale utdanningsstandarden fra 1976. Norge er forpliktet til å bruke ISCED97 i alle internasjonale leveringer til UNESCO, OECD og Eurostat. SSB startet dataleveringene etter ISCED97 våren 1999. Det benyttes et omfattende sett av innsamlings-tabeller for utdanningsdata, som hentes inn én gang i året. ISCED atskiller seg fra kvalifikasjonsrammeverk ved at det ikke er læringsutbyttebasert, men fokuserer på innhold i og lengde av studier. Det er altså primært et statistikkverktøy.

International Labour Organization (ILO) er FNs internasjonale organisasjon for arbeidslivet og har som hovedmålsetning bl.a. å gi støtte til utvikling av demokrati og grunnleggende arbeidstakerrettigheter og bidra til økt sysselsetting, fattigdomsbekjempelse og beskyttelse av arbeidstakere. ILOs standarder har form av konvensjoner og rekommandasjoner. I ILOs rekommandasjon om utvikling av menneskelige ressurser: utdanning, opplæring og livslang læring (2004) står det om utvikling og iverksetting av utdannings- og opplæringspolitikk, punkt e, at medlemmene skal:

*utvikle et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som tilrettelegger for livslang læring, hjelper foretak og arbeidsformidlingsbyråer til å sammenholde etterspørsel og tilbud når det gjelder kvalifikasjoner, gir den enkelte arbeidstaker veiledning med hensyn til valg av opplæring og yrkeskarriere, og gjør det lettere å få godkjent tidligere læring og tidligere ervervede ferdigheter, kompetanse og erfaring. Dette rammeverket skal være åpent for ny teknologi og skiftende trender i arbeidsmarkedet og anerkjenne regionale og lokale forskjeller, uten at det blir mindre oversiktlig på nasjonalt nivå.<sup>4</sup>*

ILOs rekommandasjoner er ikke bindende, men dette er en sterk understreking av verdien av nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Norge har godkjent rekommandasjonen og forelagt den for Stortinget i sin helhet.

---

<sup>3</sup> Se [http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_32165840\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_201185_32165840_1_1_1_1,00.html).

<sup>4</sup> Se [http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/tcm/37tcm/dref\\_195/rec195en.pdf](http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/tcm/37tcm/dref_195/rec195en.pdf).

## **1.6 Prosessen i Norge**

### **Utgangspunkt**

I lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 er det tatt inn en hjemmel for fastsettelse av et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i lovens § 3-2:

*Departementet kan gi forskrift om et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner og mål for grader og yrkesutdanninger og om institusjonenes adgang til å gi grader og yrkesutdanninger i samarbeid med andre institusjoner.*

Tilsvarende hjemmel finnes ikke i lovverket for de andre nivåene i utdanningssystemet.

### **Prosess**

Et kvalifikasjonsrammeverk berører alle parter i utdanningssystemet, og det har derfor vært helt nødvendig at representanter for sektoren har deltatt i utviklingsarbeidet. I tillegg ønsket Kunnskapsdepartementet å gi prosessen en bred forankring som også inkluderte andre utdanningsnivåer, relevante myndighetsorganer og partene i arbeidslivet. Disse hensynene ble ivarettatt ved at prosjektet ble organisert med en arbeidsgruppe og en referansegruppe, jf. nedenfor.

Når det gjelder den faglige siden av et norsk rammeverk i form av nivåbeskrivelser og beskrivelser av læringsutbytte, arrangerte Universitets- og høyskolerådet et seminar i Bergen i mars 2005 som et bidrag til begrepsutviklingen og -forståelsen på området. Det var ca. 150 deltakere fra universiteter og høyskoler, i hovedsak studiedirektører og dekaner, samt fra NOKUT, UFD og andre. Steven Adam fra University of Westminster i England var invitert som hovedinnleder. Seminaret var viktig for å spre informasjon og kunnskap om rammeverkstankegangen i sektoren. Nivåbeskrivelsene fra det europeiske rammeverket ble diskutert, og det ble utarbeidet konkrete innspill til det videre arbeidet i Norge. UHRs utdanningsutvalg har satt ned en gruppe som skal arbeide videre med oppfølgingen på institusjonsnivå.

I tillegg arrangerte departementet et åpent nasjonalt oppstartmøte for rammeverksarbeidet den 17. februar 2006. Formålet var å informere om prosessen og å innhente foreløpige synspunkter. Det var også innledninger om utviklingen av kvalifikasjonsrammeverk i henholdsvis Finland og Flandern. Også dette møtet hadde svært god oppslutning, med ca. 140 deltakere fra universitets- og høyskolesektoren og andre interesserte parter.

### **Arbeidsgruppe**

Arbeidsgruppen som ble nedsatt av det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet i desember 2005, har bestått av medlemmer fra Universitets- og høyskolerådet, studentorganisasjonene og NOKUT i tillegg til departementet. Gruppen hadde sitt første møte den 16.01.06 og har i alt hatt 8 møter. Den har hatt følgende medlemmer:

Underdirektør Guri Bakken, Universitets- og høyskolerådet  
Seniorrådgiver Etelka Tamminen Dahl, Universitets- og høyskolerådet  
Studiedirektør Bjørn Monstad, Universitets- og høyskolerådet  
Fagpolitisk ansvarlig Sara Henriksen, Norsk studentunion  
Nestleder Maria Aasen-Svensrud, Studentenes landsforbund  
Rådgiver Sverre Redtrøen, NOKUT

Rådgiver Grete Gåra Alvern, Kunnskapsdepartementet  
Seniorrådgiver Nina Rieker, Kunnskapsdepartementet (til 01.09.06)  
Underdirektør Torgund Pedersen, Kunnskapsdepartementet (fra 01.09.06)  
Avdelingsdirektør Sverre Rustad, Kunnskapsdepartementet (leder)

## **Mandat**

Prosjektet for utvikling av et nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning i Norge skal:

- Vurdere begrunnelsene for og gevinstene ved etablering av et rammeverk som grunnlag for en anbefaling om omfang og detaljeringsnivå.
- Vurdere hvilke prinsipper og elementer rammeverket skal bygge på. Et hovedelement vil være nivåbeskrivelser med vekt på læringsutbytte. Det må vurderes om det er behov for definerte nivåer i tillegg til de formelle gradsnivåene.
- Vurdere behovet for horisontale inndelinger (fagområde, profil) og eventuelt foreslå kategorier for dette.
- Avklare hvilken rolle studiepoeng skal spille i rammeverket.
- Gi anbefaling om formell forankring av rammeverket, f.eks. i forskrift, og om hvordan det skal forvaltes og utvikles videre etter etablering.
- Sørge for helhetstenkning og nødvendig koordinering med andre nivåer og sektorer i forhold til at rammeverket for høyere utdanning er planlagt å inngå i et helhetlig rammeverk for livslang læring i Norge.
- Ta hensyn til erfaringer fra andre land i arbeidet.

Rammeverket som utvikles, skal:

- Gi en klar, konsistent beskrivelse av systemet av formelle kvalifikasjoner i høyere utdanning i en form som gjør det mulig å vurdere kompetanse ervervet på andre måter og i andre sammenhenger opp mot de formelle kvalifikasjonene.
- Være i samsvar med det overordnede rammeverket som er vedtatt på europeisk nivå, jf. kommunikeet fra ministerkonferansen i Bergen.
- Møte behovene til lærende, høyere utdanningsinstitusjoner og arbeidsmarked.
- Legge til rette for livslang læring.
- Bidra til å forenkle godkjenning av norsk høyere utdanning i utlandet og utenlandsk høyere utdanning i Norge.
- Bidra til å forenkle overgangen mellom utdanning og arbeidsliv.

## **Referansegruppe**

På møtet 17. februar 2006 ble det opplyst at departementet ville sette ned en bredt sammensatt referansegruppe som skulle ha som oppgave å gi innspill til det videre arbeidet med kvalifikasjonsrammeverket. Departementet sendte kort etter møtet et brev der interesserte parter ble invitert til å sitte i referansegruppen. 24 personer meldte seg, og disse representerte universitetene, de vitenskapelige høyskolene, høyskolene, fagskolene, de videregående skolene, Voksenopplæringsforbundet, VOX, SAFH, Utdanningsforbundet, Forskerforbundet, SIU, NHD, HSH, YS, NHO, studentorganisasjonene og NOKUT.

Referansegruppen har hatt to møter. Utenom møtene har medlemmene kommet med skriftlige innspill til arbeidsgruppens arbeid.

## **Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for hele utdanningssystemet**

På forsommeren 2006 ble det opprettet et forprosjekt for å utrede eventuell utvikling av et overordnet nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for hele utdanningssystemet i Norge. Forprosjektet ble ledet av Kunnskapsdepartementet og hadde i tillegg med representanter fra Utdanningsdirektoratet og Vox. Forprosjektgruppen anbefalte at det settes i gang et prosjektarbeid for å utarbeide forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for fag- og yrkesopplæringen samt vurdere videre utvikling av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og utarbeide forslag til videre strategi. Ledermøtet i departementet sluttet seg til anbefalingen. Det vil bli nedsatt en bredt sammensatt referansegruppe. Fristen for arbeidet ble satt til utgangen av 2008.

Det har vært løpende kontakt mellom deltakerne i de to prosjektgruppene for å sikre at rammeverkene som utvikles, senere kan inngå i et eventuelt felles overordnet rammeverk.

## **Nordisk samarbeid**

De nordiske landene har fått midler fra EUs Leonardo da Vinci-program til et felles toårig prosjekt (2007-2008) der de gjennom en seminarrekke skal debattere og utveksle erfaringer om forholdet mellom nasjonale kvalifikasjonssystemer og EQF. Utbildnings- og kulturdepartementet i Sverige er prosjektkoordinator. Landene står overfor felles oppgaver når det gjelder å relatere nasjonale kvalifikasjoner til de overordnede nivåene i EQF, men det er opp til det enkelte land å finne sine egne strategier. Hensikten med samarbeidsprosjektet er først og fremst å sørge for god informasjon og analyse som grunnlag for nasjonale beslutninger. Ingen av de nordiske landene har i dag nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, men alle er i gang med å vurdere om de skal ha det og utarbeide forslag til løsninger, jf. vedlegg 2.

## 2 Overordnede problemstillinger

### 2.1 Terminologi

I løpet av arbeidet med et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har det vært behov for å drøfte terminologien som brukes. De viktigste begrepene ble drøftet første gang allerede på det nasjonale oppstartmøtet 17.02.2006. Senere har arbeidsgruppen hatt flere diskusjoner om hva en legger i ulike sentrale begreper. De beskrivelsene som legges fram i denne terminologilisten, er resultatet av disse diskusjonene.

Det er viktig å poengtere at de beskrivelsene av en term som arbeidsgruppen har drøftet, ikke er leksikalske, men kontekstuelle. Beskrivelsene skal med andre ord ses i sammenheng med et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.

Arbeidsgruppen har i forbindelse med læringsbegrepene tatt utgangspunkt i Blooms taksonomi (1956) i revidert form (Anderson og Krathwohl 2001) og Krathwohls kunnskapsdimensjoner (2002) bearbeidet av Pettersen (2005).<sup>5</sup>

<b>TERM</b>	<b>BESKRIVELSE</b>
<b>Kvalifikasjonsrammeverk i høyere utdanning</b>	Systematisk beskrivelse av universitets- og høyskolegrader og yrkesutdanninger i forhold til nivå og oppnådd kompetanse
<b>Kvalifikasjon</b>	Dokumenterte kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som gir rett til vitnemål for grad/tittel
<b>Læringsutbytte/læringsresultat</b>	De kunnskaper og ferdigheter en kandidat forventes å inneha (skal ha) ved avsluttet program eller emne
<b>Kunnskap</b>	Faktakunnskap Begrepskunnskap Prosedyre kunnskap Metakognitiv kunnskap
<b>Ferdighet</b>	Evne til å kunne bruke tilegnete kunnskaper og/eller utøvende eller skapende evner
<b>Holdning</b>	Evne til selvstendig, systematisk og kritisk resonnering om kunnskaps-teoretiske og etiske problemstillinger i egen utdanning og over verdspørsmål i mellommenneskelige forhold, både som yrkesutøver og vanlig samfunnsmedlem

<sup>5</sup> Se Pettersen, Roar, *Kvalitetslæring i høyere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk* (Oslo, 2005).

<b>Kompetanse</b>	<p>Generelle ferdigheter som oppnås gjennom fagstudier, og som kan ha overføringsverdi innenfor fremtidig yrkesutøvelse. Eksempler:</p> <p>Selvstendighet          Ansvarlighet          Læringskompetanse          Kommunikativ kompetanse          Mellommenneskelige ferdigheter</p> <p>Kunnskaper, ferdigheter og holdninger i en dynamisk kombinasjon<sup>6</sup></p>
<b>Realkompetanse</b>	Kompetanse som er tilegnet på en annen måte enn gjennom formell utdanning, og som anses som relevant for opptak til studier eller for avkorting av studier
<b>Vurdering/ Eksamen</b>	Vurdering av hvorvidt en student har nådd de læringsresultatene som er satt som mål for emnet
<b>Akkreditering</b>	En faglig vurdering av om en institusjon (for høyere utdanning) eller et studietilbud oppfyller et gitt sett av standarder og kriterier. <sup>7</sup>
<b>Studieprogram<sup>8</sup></b>	<p>Et flerårig studium som fører til</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Høgskolekandidatgrad, 120 studiepoeng</li> <li>- Bachelorgrad, 180 studiepoeng</li> <li>- Bachelorgrad, 240 studiepoeng (utøvende og skapende musikkutdanning)</li> <li>- Mastergrad, 60/90/120 studiepoeng</li> <li>- Ph.d.-grad, 3 år</li> </ul>
<b>Studieplan Fagplan Rammeplan</b>	En helhetlig plan for et studium: mål for og innhold i studiet, forventet læringsutbytte, oppbygging av studiet, lærings- og vurderingsformer samt andre obligatoriske krav
<b>Emne</b>	Den minste enheten som kan inngå i et studieprogram. Emnenes omfang er målt i studiepoeng.
<b>Emnebeskrivelse</b>	En plan for et emne: mål for og innhold i emnet, forventet læringsutbytte, lærings- og vurderingsformer samt andre obligatoriske krav

<sup>6</sup> Definisjon benyttet i prosjektet *Tuning Educational Structures in Europe*, se <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

<sup>7</sup> Definisjon benyttet av NOKUT.

<sup>8</sup> I Felles studentsystem (FS) brukes studieprogramnavn også for kortere studier.



## 2.2 Læringsutbytte – hva og hvorfor

Arbeidsgruppen har lagt til grunn en forståelse av begrepet ”læringsutbytte” i tråd med beskrivelsen i Stephen Adams rapport *Using Learning Outcomes*, som ble utarbeidet i forbindelse med utviklingen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning.<sup>9</sup>

Etter en gjennomgang av ulike definisjoner av begrepet læringsutbytte konkluderer Adam med at de ulike utsagnene har mer til felles enn det som skiller. En syntese av ulike definisjoner blir uttrykt på følgende måte:

### Læringsutbytte

*... is a written statement of what the successful student/learner is expected to be able to do at the end of the module/course unit, or qualification.*

På denne måten signaliserer bruken av begrepet et sterkere fokus på hva eleven/studenten presterer/har lært etter en læringssekvens, enn hva som oppfattes å ha vært vanlig i læreplaner som er sentrert om målsettinger for undervisningen/læringen. Det fastslås av Adam at læringsutbytte av undervisningen og målene for den, ikke er det samme. Målformuleringer har etter hans mening fokus på undervisningen og lærerens intensjoner med den, mens læringsutbyttebegrepet mer dekker det som studenten skal kunne prestere som resultat av læringen. Men kanskje er disse begrepene mer beslektet enn det Adam hevder. Planlegging av undervisning og tilrettelegging av læringsmiljøet krever i alle tilfelle en grundig analyse av de elementene som inngår, enten en tar utgangspunkt i målsettings- eller læringsutbyttebeskrivelser. En slik planlegging bør inneholde en analyse av følgende elementer, enkeltvis og i sammenheng: av krav/forventninger, av studentgruppen: faglige og intellektuelle forutsetninger, av tilgjengelige ressurser: grupperom, IKT-utstyr, bibliotek, arbeidsplasser mm., av læringsprosessen: fagstoff, undervisningsformer, arbeidsmåter, av evalueringsfunksjonen: diagnose, motivering, informasjon, utvalg/prognose. All denne analyse- og vurderingsvirksomheten har som overordnet hensikt å legge et sikrest mulig grunnlag for å kunne nå målsettingene/gi det læringsutbyttet som er beskrevet.

Som en ser, er målsettinger og læringsutbytte noe som defineres etter å ha gjort en analyse av krav og forventninger. Etter en totalanalyse av alle elementene må de innledende mål- og læringsutbyttebeskrivelsene vurderes og justeres. De endelige formuleringene skal være et speilbilde av hva en forventer at en kandidat skal dokumentere etter gjennomført og bestått modul. Enten disse er formulert som målsettinger eller læringsutbytte, blir på sett og vis to sider av samme sak. Når en skal vurdere om studentene har oppnådd det læringsutbyttet som er beskrevet i planen, er det dokumentasjonsformene som kan si noe om det. Den virkelig utfordrende oppgaven er å lage ”vurderingssituasjoner” som viser om kandidaten har kunnskapene, forståelsen og evnen til å anvende, analysere, syntetisere og evaluere disse i ulike sammenhenger (jf. for eksempel Blooms taksonomi).<sup>10</sup> Fagpersonale som skal lage gode og relevante vurderingssituasjoner som skal dekke alle disse nivåene, må derfor selv ha et høyt kunnskapsnivå, en grunnleggende forståelse og gode evner til å anvende, analysere, syntetisere og

---

<sup>9</sup> Se [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf)

<sup>10</sup> En grei oversikt over Blooms taksonomi kan finnes på denne adressen: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>

Et praktisk eksempel på trinn i prosedyren for å utvikle læringsutbyttebeskrivelse kan finnes på: [http://www.funderstanding.com/outcome\\_based\\_edu.cfm](http://www.funderstanding.com/outcome_based_edu.cfm)

evaluere. Dette gjelder ikke bare for kompliserte teoretiske temaer, men er også gyldig for gode vurderingssituasjoner i forbindelse med dokumentasjon av anvendt kunnskap i praksissammenhenger. Som Adam sier, bruk av læringsutbytte som begrep i forbindelse med læring kan ikke skilles fra undervisning, læring og vurdering. Å forstå forholdet mellom disse tre er helt grunnleggende for å kunne lage gode læringssekvenser. Hovedpoenget er at læringsutbytte er resultat av en integrert forståelse av sammenhengen mellom undervisnings- og læringssekvenser, og vurdering.

### **Positive og negative sider ved bruk av læringsutbyttetermen**

Det er i hovedsak langs to linjer at det øves kritikk mot at læringsutbytteperspektivet blir det dominerende innenfor høyere utdanning. Den ene er av kunnskapsteoretisk/filosofisk karakter, den andre mer praktisk/teknisk.

Hva angår førstnevnte, er hovedinnvendingene basert på at læring i høyere utdanning ikke kan avgrenses av eller reduseres til en serie læringsutbyttebeskrivelser som foreskriver læringsprosessen. En ubetinget tro på at læringsutbyttebeskrivelser er svaret på læringsutfordringene innenfor høyere utdanning, baserer seg på en forestilling om at læring og kunnskapsutvikling er noe som skjer systematisk og kontinuerlig, at kunnskap lar seg kategorisere i et objektivt system, at det er én logisk progresjon mellom de ulike kunnskapselementene, og at det er mulig for ethvert menneske å lære enhver ting på ethvert nivå bare læringsmiljøet er optimalt tilrettelagt.

Generelle allmenne studier er pr. definisjon ”åpne”. Det vil derfor være et paradoks om en for disse studienes vedkommende skulle bli veldig detaljert og spesifikk i læringsutbyttebeskrivelsene på programnivå. Detaljene hører i stedet hjemme i emnebeskrivelsene. Annen høyere utdanning, som medisin, odontologi, jus, sykepleier- og lærerutdanning m.fl., som sikter seg inn mot spesifikke yrkesfunksjoner, må forholde seg konkret til de profesjonskrav som er nedfelt i samfunnets bestemmelser for utøving av de aktuelle yrkene. Denne type studier er derfor heller ikke ukjent med læringsutbyttebeskrivelser som ” . . . etter gjennomføring av denne modulen skal kandidaten kunne takle situasjon A på en måte som tar hensyn til alle berørte parter . . . ”, ” . . . etter gjennomføring av denne modulen skal kandidaten kunne vurdere hvilke løsninger som er mest hensiktsmessige, krone eller implantat . . . ”.

For å bringe på det rene om kandidatene behersker disse kunnskapene og ferdighetene må de prøves i situasjoner som er relevante for verifisering. Denne formen for øving og prøving bør være lagt opp slik at den bidrar til en utdyping av innsikten slik at den kan nyttes også i andre sammenhenger. Det er først da det er mulig å finne ut om kandidatene har nådd utover det elementære kunnskaps-, forståelses- og anvendelsesnivå, og om de har utviklet en dypere innsikt på forståelsesnivåer som hos Bloom betegnes som analyse, syntese og evaluering.

På denne bakgrunn kan det hevdes at akademiske studier skal ha som læringsutbytte å gi studentene evne til å tenke, reflektere, anvende, analysere, syntetisere og evaluere. Dette gjelder både rene ”teoristudier” og studier med stort innslag av ”praksis”, for eksempel typiske profesjonsstudier.

De praktisk/tekniske innvendingene mot læringsutbyttebeskrivelser henger sammen med hvordan de utformes og hvordan de implementeres. Beskrivelsene kan ha en tendens til å bli enten for spesifikke eller for generelle. Eller som Stephen Adam selv sier det:

*.....The creation of learning outcomes is not a precise science and they require considerable thought to write.*

Godt utformede og relevante læringsutbyttebeskrivelser vil likevel kunne være nyttige i flere sammenhenger: for dem som skal skrive planen for et emne/kurs, for kvalitetssikringen av planen, for studentene og for informasjon, nasjonalt og internasjonalt, om hva studiet gir av kompetanse.

Adam oppsummerer at mange av utfordringene ved bruk av læringsutbyttebeskrivelser kan bli løst såfremt det gjøres grundig arbeid i utformingen. Mye avhenger av hvordan de blir formulert og hvorledes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og forståelse er integrert i formuleringene.

### **Forholdet mellom læringsutbytte og kompetanse**

Kompetanse og “kompetanser” blir brukt i forbindelse med læringsutbytte på flere måter. Begrepet kompetanse kan i vid forstand dekke ord som evne, dyktighet, ferdighet, forståelse med mer. En kompetent person kjennetegnes ved å ha kunnskaper og ferdigheter og evne til å nyttiggjøre seg disse i ulike sammenhenger.

I Tuning-prosjektet, der fagmiljøer på ulike områder har gått sammen om å definere felles beskrivelser av kjernen i faget, beskrives læringsutbytte i form av “kompetanser”.<sup>11</sup> Her er “kompetanser” og ferdigheter definert som ”det å vite og forstå” (teoretisk kunnskap og forståelse på et fagfelt), ”det å vite hvordan en skal handle” (praktisk og operasjonell bruk av kunnskapen i visse situasjoner) og ”det å vite hvordan en skal være sammen med andre” (det å ha integrert verdier og ferdigheter som ligger til grunn for å kunne fungere godt i større og mindre sosiale grupper). Prosjektet har vist at det er mulig å finne fram til enighet blant fageksperter i Europa om hvilke ”kompetanser” studentene skal ha tilegnet seg for å få tildelt en grad på ulike fagområder. I tillegg har det vært med på å tydeliggjøre sammenhengen mellom læringsutbytte, undervisning, læring og vurdering, samtidig med at generelle kunnskaper i redskapsfag som språk – lesing, skriving – matematikk, IKT og teamarbeid også er tatt hensyn til.

### **Fra beskrivelse av studiets innhold til beskrivelse av forventede resultater**

Studie- og fagplaner tar som regel utgangspunkt i hva som er målsettingen(e) for studiet. Innholdet er satt opp som temaer med tilhørende litteraturoversikt, samt en oversikt over metoder, teorier, prosesser og arbeids- og vurderingsformer. Disse elementene er typiske for systemer der det legges sterk vekt på innsatsfaktorer. Denne måten å lage studie- og fagplaner på har en lang tradisjon i norsk høyere utdanning, og foregår gjerne slik at fagstaben først bestemmer hva som skal være innholdet i modulen/emnet, og deretter lar dette bestemme hvordan vurderingsformer og læringsmiljøet for øvrig skal tilrettelages. Dette lærer-/kunnskapssentrerte fokuset peker ikke tydelig nok mot resultatene av læringen. I et mer resultatorientert system legger beskrivelsene mindre vekt på innsatsfaktorene. Fokus er her orientert mot resultatene av utdanningen, og mindre mot virkemidlene en har tatt i bruk for å nå dem.

Når studietilbud planlegges og organiseres rundt læringsutbyttebeskrivelser, flyttes vektleggingen fra innholdet (hva som undervises) til resultatet (hva studentene er i stand til å utføre etter gjennomført kurs). Denne vekten på studentsentrert læring er imidlertid ikke så original og ny som den kan synes. Problemstillingen har vært sentral i pedagogisk forskning i hele etterkrigstiden, men har for alvor blitt satt på den utdanningspolitiske dagsorden gjennom Bologna-prosessen og innføringen av Kvalitetsreformen. Med en voksende og mer differensiert studentpopulasjon har også studieprogresjon og gjennomstrømming blitt en større utfordring. På denne bakgrunn vil en fornuftig bruk av læringsutbyttebeskrivelser kunne være med på å bidra til at mange gode målsettinger blir oppfylt, så som at studentene fullfører sine utdanninger innenfor en stipulert tidsramme, og at det fremgår tydeligere enn før hvilke kunnskaper, ferdigheter og typer kompetanse en skal ha etter å ha fullført og bestått studiene. Når

---

<sup>11</sup> Se <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

læringsutbyttebeskrivelser blir vanlig i Diploma Supplement, vil også det gi viktig informasjon på dette området.

### **Læringsutbytte og kvalitetssikring**

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)<sup>12</sup> synes å være på vei fra et innsatsbasert til et resultatbasert system for kvalitetssikring av høyere utdanning. En slik utvikling kan være med på å skape større gjennomsiktighet (transparens), noe som vil kunne bidra til å lette og effektivisere godkjenning og innpassing av høyere utdanning mellom europeiske land. Ved å benytte seg av eksterne referansepunkter som er basert på læringsutbyttebeskrivelser og knyttet opp mot de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene, vil en kunne få lagt et godt grunnlag for en felles forståelse av standarder, kvalitet og nivå, noe som i sin tur vil være retningsgivende for akkreditering av nye utdanningstilbud i de ulike landene. Kvalitetssikringen vil dermed bli forbedret gjennom at standarder blir tydeligere, mer holdbare og pålitelige ved at de baseres på nivådeskriptorer, kvalifikasjonsdeskriptorer og eksempler på god praksis.

### **Avsluttende kommentar**

Den tradisjonelle innsatsorienterte læreplanen er mer fokusert på lærerens rolle og innholdet i studiet og mindre på studenten. Med læringsutbyttebeskrivelser som et viktig element i studieplanene kommer resultatene av læringen – og dermed studentene – mer i fokus. Endringen i fokus avspeiler også økte krav til en mer differensiert tilrettelegging av læringen, bl.a. som en følge av at stadig større deler av årskullene tar høyere utdanning. Dette har vært med på å understreke behovet for at kunnskaper, forståelse, kompetanse osv. må uttrykkes i form av læringsutbyttebeskrivelser. Denne måten å tenke på er i tråd med målene i Bologna-prosessen, som understreker behovet for en grunnleggende modernisering av strukturer og prosesser innenfor høyere utdanning i Europa.

Bruk av læringsutbyttebeskrivelser innenfor høyere utdanning vil kunne gi vesentlige bidrag til å realisere målsettingene i Bologna-prosessen, bla, ved at mobiliteten for studenter blir enklere gjennom felles gradssystemer og ved at det utvikles et "felles språk" for kvalifikasjoner, kvalifikasjonsrammeverk, kvalitet, nivå, nivåbeskrivelser mv. Kvalifikasjonsrammeverk bygget på dette grunnlaget blir mer transparente og kan lettere innordnes under det overordnede europeiske kvalifikasjonsrammeverket. Læringsutbyttebeskrivelser vil også kunne fungere som en "felles valuta" mellom yrkesfaglig opplæring og høyere utdanning, og på den måten støtte opp om livslang læring.

## ***2.3 Forslaget til rammeverk – problemstillinger og valg***

### **2.3.1 Hvem kvalifikasjonsrammeverket henvender seg til**

Hensikten med et kvalifikasjonsrammeverk er som tidligere nevnt å gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for yrkeslivet, andre utdanningsinstitusjoner og samfunnet generelt. Brukerperspektivet er viktig. Rammeverket vil primært være et informasjonsverktøy som har som formål å beskrive utdanningssystemets nivåer og grader på en slik måte at det kan benyttes både nasjonalt og internasjonalt og fungere i forhold til både arbeidsliv og videre utdanning. Kvalifikasjonene kan være oppnådd både gjennom formell utdanning og på andre måter.

Hovedmålgruppene er (jf. også kapittel 1.2):

---

<sup>12</sup> Se <http://www.enqa.eu/>

- utdanningssøkende og studenter
- foresatte
- rådgivere/karriereveiledere
- fagpersonale
- arbeidsgivere
- myndighetene (departementene, Lånekassen, NOKUT, NAV)

For de fleste av disse gruppene vil det likevel være beskrivelsene av studieprogrammer og kvalifikasjoner ved de høyere utdanningsinstitusjonene som er av størst interesse. Arbeidsgruppen har derfor sett det slik at institusjonene er den viktigste målgruppen for rammeverket, jf. kapittel 4. Det er likevel et viktig mål at deskriptorene skal være umiddelbart forståelige for alle interesserte parter.

### 2.3.2 Inngangsnivået til høyere utdanning

Høyere utdanning bygger normalt på bestått videregående opplæring. De fleste utdanninger har generell studiekompetanse som opptakskrav. For generell studiekompetanse gjelder krav om både utdanning/praksis og bestemte fag. Kravene fastsettes av Kunnskapsdepartementet i forskrift.<sup>13</sup>

Inngangsnivået til høyere utdanning er del av videregående opplæring og er derfor ikke tatt med i kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Den samme vurderingen ble gjort ved utarbeidelsen av rammeverket for høyere utdanning på europeisk nivå. Siden kvalifikasjonene beskrives i form av læringsutbytte, er det dessuten av mindre betydning om de er ervervet gjennom et fullt studieløp ved en høyere utdanningsinstitusjon eller helt eller delvis på annet grunnlag. Som beskrevet i kapittel 2.4 er det for eksempel fullt mulig å få en grad i høyere utdanning uten å ha fullført videregående opplæring. Dette er også et argument for ikke å inkludere inngangsnivået i rammeverket.

### 2.3.3 Inndelinger

Arbeidsgruppen har diskutert hensiktsmessigheten av å definere nivåer ut over de formelle gradsnivåene bachelor, master og ph.d. i kvalifikasjonsrammeverket. Innenfor 1. syklus eksisterer for eksempel fortsatt graden høyskolekandidat med en normert studietid på 2 år. Videre opererer enkelte andre land med slike inndelinger, det vil si at deres kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning har definerte nivåer innenfor de tre syklusene. En slik utforming er i overensstemmelse med vedtaket fra ministerkonferansen i Bergen i 2005, der det heter:

*Vi vedtar det overordnede rammeverket for kvalifikasjoner i Det europeiske området for høyere utdanning, med tre nivåer for grader (inkludert, i nasjonal sammenheng, muligheten for kvalifikasjoner mellom gradsnivåene)....*

Enkelte land, for eksempel Skottland, har dessuten etablert det som gjerne betegnes som ”credit and qualifications frameworks”, der det er mulig å innplassere mindre studieenheter eller enkeltemner direkte i rammeverket uten at de er del av en full kvalifikasjon.

<sup>13</sup> Se <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regelverk/rundskriv/045061-250024/dok-bn.html> og <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2007/Rundskriv-F-08-07.html?id=448819>.

Når arbeidsgruppen likevel har valgt å holde seg til de formelle gradsnivåene bachelor, master og ph.d., er det fordi dette svarer til strukturen som er definert i Bologna-prosessen og fordi det har vært et mål å holde rammeverket så enkelt og oversiktlig som mulig. Videre er hovedmodellen i den nye gradsstrukturen helhetlige studieprogrammer, mens det tidligere fantes et utall studieenheter særlig på lavere grads nivå som kunne kombineres på forskjellige måter. Dette reduserer behovet for å beskrive nivåer under bachelornivået og/eller enkelte fag og emner. For arbeidslivets parter vil det også være mest interessant hvilken kompetanse en kandidat kan ventes å ha etter fullført studium.

Enkelte land har også et skille i rammeverket mellom kategorier av kvalifikasjoner på hvert nivå. Ofte skilles det mellom "akademiske" og yrkesrettede kvalifikasjoner, et skille som i noen land er lovfestet, for eksempel Finland og Nederland. Også Danmark har en egen "professionsbachelor"-grad som atskiller seg fra den ordinære bachelorgraden, med én deskriptor for hver i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. I slike tilfeller er det gjerne en sammenheng mellom typen grad og typen utdanningsinstitusjon den er tatt ved.

Norge har ikke dette skillet, verken mellom grader eller institusjoner. Mens en rekke treårige studier ved høyskolene tidligere falt under kategorien "yrkesutdanninger" i lov om universiteter og høyskoler, leder de nå til bachelorgraden. De eneste utdanningene som fortsatt fastsettes som "yrkesutdanning", er allmennlærerutdanning og faglærerutdanning med normert studietid på fire år.<sup>14</sup> Arbeidsgruppen har derfor valgt å ikke foreslå separate deskriptorer for ulike typer utdanning. Dette var også konklusjonen da temaet ble diskutert i en av parallellsesjonene på det nasjonale oppstartmøtet for arbeidet med kvalifikasjonsrammeverk 17.02.06. Derimot vil det kunne finnes ulike typer av kvalifikasjoner på samme nivå i rammeverket, tilsvarende det som i Irland er kalt "award types", jf. vedlegg 2. Et eksempel er den fireårige faglærerutdanningen, som befinner seg på samme nivå som bachelorgraden selv om den altså er lengre og kategorisert som "yrkesutdanning" i gradsforskriften. Andre eksempler er den erfaringsbaserte mastergraden, som atskiller seg fra andre mastergrader både når det gjelder opptakskrav og innhold, og dr.philos.-graden i forhold til ph.d. I alle tre tilfellene befinner kvalifikasjonene seg på samme nivå, og arbeidsgruppen har ment at det ikke ville tjene målet om klarhet og oversiktighet å operere med separate deskriptorer.

En annen type "award type" er kvalifikasjoner som representerer avsluttede studier, men der sluttkompetansen ikke når opp til det som beskrives i deskriptoren for det aktuelle nivået. I det norske systemet vil høgskolekandidatgraden være et eksempel på en slik kvalifikasjon innenfor første syklus.

Når det gjelder inndelingen av læringsutbytte i kategoriene "kunnskaper", "ferdigheter" og "generell kompetanse" i deskriptorene, har det vært mye diskusjon om det i både arbeidsgruppen og referansegruppen. For eksempel er det klart at det ikke kan trekkes noe absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter, i og med at ferdighetene som beskrives, delvis er av teoretisk eller kognitiv art og dermed kanskje like gjerne kunne vært beskrevet under kunnskaper. For arbeidsgruppen har det veid tungt at tilsvarende inndelinger benyttes i kvalifikasjonsrammeverkene i mange andre land og også i EU-kommisjonens forslag til rammeverk for livslang læring (EQF). EQF vil danne utgangspunktet når det nå settes i gang et arbeid med å utvikle et kvalifikasjonsrammeverk for fag- og yrkesopplæringen i Norge, jf. kapittel 1.6, og det er avgjørende at rammeverkene for de ulike nivåene er kompatible.

---

<sup>14</sup> Se Forskrift om grader og yrkesutdanninger, beskyttet tittel og normert studietid ved universiteter og høyskoler. Forskriften finnes på <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20051216-1574-002.html>.

I beskrivelser av læringsmål spesielt i rammeplaner i Norge har det vært vanlig å bruke ”holdninger” som kategori i tillegg til ”kunnskaper” og ”ferdigheter”. Kategoriene går tilbake til Blooms taksonomi, jf. kapittel 2.2. Arbeidsgruppen er imidlertid av den oppfatning at selv om utvikling av holdninger slik det er definert i termlisten i kapittel 2.1. er relevant, går dette naturlig inn i beskrivelsene av generell kompetanse, samtidig som begrepet ”holdninger” i seg selv lett kan skape uheldige assosiasjoner eller misforståelser. Arbeidsgruppen har derfor konkludert med at holdninger ikke er egnet som kategori. Dette er ikke til hinder for at det kan settes læringsmål for holdninger i studieplaner ved institusjonene, som på mange områder vil gå ut over minimumsbeskrivelsene i de nasjonale deskriptorene. Arbeidsgruppen vil imidlertid anbefale at NOKUT vurderer sine formuleringer på dette punktet i forskriften om standarder og kriterier for akkreditering av studieprogrammer.<sup>15</sup>

### 2.3.4 Nivå for deskriptorene

#### Gjennomsnittsverdier kontra terskelverdier

Arbeidsgruppen har brukt mye tid på å diskutere nøyaktig hva de nasjonale deskriptorene for hvert gradnivå skal beskrive. På emnenivå finnes det mange eksempler, for eksempel fra Storbritannia, på at beskrivelser av læringsutbytte uttrykkes som *terskelverdier*, dvs. minstekrav for at emnet skal godkjennes som bestått. Prestasjoner ut over dette beskrives da ved hjelp av karakterer. I det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning beskriver deskriptorene en *typisk prestasjon*. Også i Tuning-prosjektet har en hatt en diskusjon om deskriptorenes natur, og konkludert med at de uttrykker *generelt forventet læringsutbytte*.

Arbeidsgruppen finner det vanskelig å bruke begreper som ”gjennomsnittsverdier” og ”terskelverdier” om beskrivelser på nasjonalt nivå. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket må inneholde beskrivelser som viser hvilke generelle forventninger en skal kunne ha til *alle* kandidater som har gjennomført høyere utdanning i Norge. Formuleringene bør være ugraderte, dvs. at en unngår begreper som ”god”, ”i høy grad”, ”gjennomsnittlig” osv. Da reduseres mulighetene for eventuelle konflikter mellom graderte kvalifikasjonskrav/forventninger og de kvalitative karaktertrinnbeskrivelsene. Alle kandidater skal for eksempel kunne søke og håndtere informasjon – men det er karakteren på oppgaver der denne ferdigheten er satt på prøve, som viser i hvilken grad studenten mestrer kravet.

Arbeidsgruppen har med andre ord forsøkt å formulere deskriptorer som favner alle prestasjoner som omfattes av karakterskalaen for bestått. Videre gradering av prestasjonene skjer ved hjelp av karakterer. Det at beskrivelsene i det nasjonale rammeverket er utformet på denne måten, vil legge føringer for de høyere utdanningsinstitusjonenes beskrivelser av læringsutbytte på *studieprogramnivå* og bety at også disse må angi generelle forventninger heller enn minstekrav. Dette utelukker ikke at beskrivelser på *emnenivå* kan være bygd opp på en annen måte, selv om beskrivelsene må vise en klar sammenheng.

---

<sup>15</sup> Jf. Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning: ”Studiets mål skal være klart formulert. Av målene skal det framgå hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger studentene skal ha ved slutført studium...” (uthevet her). Se [http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk\\_utdanning/Forskrifter\\_Kriterier\\_mm/NOKUTs\\_forskrift\\_veglegg\\_2.pdf](http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrifter_Kriterier_mm/NOKUTs_forskrift_veglegg_2.pdf).

## Progresjon mellom nivåene

Kvalifikasjonsrammeverket må beskrive en progresjon fra lavere til høyere nivå – det må altså kunne stilles høyere krav for eksempel når det gjelder evne til problemløsning til en ph.d.-kandidat enn til en kandidat med bachelorgrad. I det formaliserte utdanningssystemet er det et tidselement med i bildet, jf. også punkt 2.3.5 om studiepoeng. Lavere grad har normalt et omfang på tre år/180 studiepoeng, og høyere grad 2 år/120 studiepoeng.

At en utdanning bygger på en annen eller medfører tidsbruk ut over den normerte studietiden for en grad, betyr imidlertid ikke at den automatisk ligger på et høyere nivå i kvalifikasjonsrammeverket. Videreutdanninger f.eks. for sykepleiere eller lærere kan i stedet gi kunnskap i bredden, for eksempel i form av undervisningskompetanse i et nytt fag for lærernes vedkommende. Det blir derfor en vurdering i hvert enkelt tilfelle hvilket nivå utdanningen befinner seg på. For at en videreutdanning i for eksempel sykepleie skal kunne godkjennes som del av en mastergrad, må det godtgjøres at graden som helhet fyller kravene til utdanning på masternivå, noe som skjer gjennom akkreditering fra NOKUT. Tilsvarende må det til en konkret vurdering av innholdet i det fjerde året i allmennlærerutdanningen før det eventuelt kan inngå i og akkrediteres som del av en mastergrad.

Det avgjørende for plassering av en kvalifikasjon i rammeverket er altså hvilket læringsutbytte den dokumenterer og på hvilket nivå dette befinner seg. På denne måten kan rammeverket være et hjelpemiddel til å klargjøre forholdet mellom ulike kvalifikasjoner i beskrivelser på vitnemål, Diploma Supplement og andre dokumenter som utstedes av de høyere utdanningsinstitusjonene.

Med de generelle beskrivelsene som er typiske for et kvalifikasjonsrammeverk på nasjonalt nivå, har det vært en stor utfordring for arbeidsgruppen å formulere deskriptorer som er internt konsistente mellom nivåene og som samtidig viser en klar progresjon, jf. videre drøfting i kapittel 3.

### 2.3.5 Studiepoeng i forhold til kvalifikasjonsrammeverket

Arbeidsgruppen har som et punkt i mandatet fått i oppdrag å ”avklare hvilken rolle studiepoeng skal spille i rammeverket”.

Arbeidsgruppens forslag til kvalifikasjonsrammeverk bygger på den fastsatte hovedstrukturen for høyere utdanning, der de tre syklusene i rammeverket tilsvarer de tre hovednivåene i gradsstrukturen. Gradsstrukturen og normert studietid for de ulike gradene er fastsatt i forskrift med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler. Studiene som leder fram til de ulike gradene, organiseres gjerne i studieprogrammer sammensatt av mindre studieenheter som fag eller emner.

Begrepet studiepoeng er fastsatt og definert slik i lovens § 3-8: ”Et fullt studieår er normert til 60 studiepoeng”. Studiepoeng er altså en måleenhet for normert studietid. Basert på bestemmelsen om at 60 studiepoeng tilsvarer ett års normert studietid, fastsetter utdanningsinstitusjonene selv omfanget av de ulike fag, emner eller emnegrupper som et studieprogram består av ved et bestemt antall studiepoeng. Normalt omregnes også studiepoeng til arbeidsbelastning ved at ett studiepoeng tilsvarer 25-30 timers arbeid (mellom 1500 og 1800 timer pr år).<sup>16</sup> Det norske studiepoengsystemet samsvarer med det europeiske ECTS- systemet (European Credit Transfer System).

---

<sup>16</sup> Se ECTS-håndboken av 14.02.2005 [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf).



Ordningen med studiepoeng er dermed knyttet til studietid og forventet arbeidsinnsats av studentene i løpet av denne tiden. Selv om det internasjonalt har vært gjort forsøk på å knytte studiepoeng til læringsutbytte på fagnivå, blant annet i Tuning-prosjektet, sier studiepoengene i henhold til definisjonen ovenfor ikke noe om verken læringsutbytte, hvilken kompetanse en utdanning fører fram til, eller hvilket nivå den befinner seg på, jf. kapittel 2.3.4.

Arbeidsgruppen mener likevel at omfanget av en grad målt i studiepoeng gir viktig informasjon til samfunnet omkring og ikke minst internasjonalt. Videre er det uproblematisk å angi et omfang i studiepoeng for kvalifikasjoner på bachelor- og masternivå i Norge siden dette er forskriftsfestet for hver grad. For det europeiske kvalifikasjonsrammeverket er det oppgitt ”indicative credit ranges” som følger:

- kvalifikasjoner på nivå 1 har normalt et omfang på 180-240 studiepoeng
- kvalifikasjoner på nivå 2 har normalt et omfang på 90-120 studiepoeng, med et minstekrav om 60 studiepoeng på høyere grads nivå

Arbeidsgruppen mener at de samme angivelsene kan brukes for nivåene i det norske kvalifikasjonsrammeverket, med et tillegg om at kvalifikasjoner på høyere grads nivå normalt tilsvarer et samlet omfang på minimum 300 studiepoeng, siden det i det norske systemet også finnes enkelte integrerte studieløp som fører direkte til en høyere grad. For ph.d.-studier anbefales det ikke angitt studiepoeng, selv om noen institusjoner bruker det for kursdelen av graden. Dette er heller ikke gjort på europeisk nivå.

#### ***2.4 Forholdet mellom realkompetanse og kvalifikasjonene som er beskrevet i rammeverket***

Søkere som ikke har generell studiekompetanse og som er 25 år eller eldre i opptaksåret, kan søke om opptak til høyere utdanning på grunnlag av realkompetanse. Realkompetanse er den samlede kompetansen en person har skaffet seg gjennom lønnet eller ulønnet arbeid, utdanning, organisasjonserfaring eller på annen måte. Realkompetansen vurderes i forhold til det studiet søkeren har søkt opptak til. Vurderingen foretas av den enkelte utdanningsinstitusjonen og kan skje på ulike måter. Først etter å ha gjennomført ett år av studiet får personer som er tatt opp på grunnlag av realkompetanse, generell studiekompetanse og dermed rett til å søke andre studier uten ny realkompetansevurdering.

Realkompetanse kan videre danne grunnlag for avkorting av studiet ved at studenten fritas fra å avlegge eksamen i emner der han eller hun anses å ha tilsvarende kompetanse fra før, jf. lov om universiteter og høyskoler § 3-8. I andre land finnes det eksempler på at hele grader er tildelt på grunnlag av realkompetanse. I Norge har vi et element av det samme i universitetenes likelydende reglementer for dr.philos.-graden, der det heter at ”fakultetet kan gi søkere som på annen måte har godtgjort tilsvarende kvalifikasjoner [som eksamen av høyere grad] i vedkommende fag, adgang til å framstille seg til doktorgradsprøven”.

Som beskrevet tidligere er det et bærende prinsipp i utviklingen av kvalifikasjonsrammeverk at kvalifikasjonene beskrives i form av læringsutbytte. Det blir dermed underordnet hvordan kunnskapene, ferdighetene og kompetansen er ervervet. Kvalifikasjonsrammeverket legger til rette for livslang læring og fleksibilitet i utdanningssystemet ved å bidra til at det forventede

læringsutbyttet av formelle kvalifikasjoner beskrives så presist som mulig. Dermed blir det lettere å måle kompetanse ervervet på andre måter opp mot de formelle kravene.

Prinsippet bak Kompetansereformen i Norge er at realkompetanse skal gi samme rettigheter og muligheter som formell kompetanse. Det følger av dette at personer med realkompetanse skal kunne oppnå *de samme kvalifikasjonene* som det store flertallet som kvalifiserer seg gjennom ordinære studier. Med andre ord er det ikke aktuelt å innføre egne kvalifikasjoner for realkompetansestudenter.

## 3 Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning

### 3.1 Innledning

I arbeidet med nivåbeskrivelser (deskriptorer) for rammeverket har arbeidsgruppen tatt utgangspunkt i tre kilder:

- rammeverkene som er utarbeidet på europeisk nivå, jf. omtale i kapittel 1;
- kvalifikasjonsrammeverk fra andre land, jf. vedlegg 2;
- beskrivelser av studieprogram og kvalifikasjoner fra norske høyere utdanningsinstitusjoner.

Når det gjelder de sistnevnte, har gruppen sett på et utvalg studieprogrambeskrivelser fra institusjoner som har kommet langt med hensyn til å beskrive læringsutbytte. Videre har Universitets- og høgskolerådet tidligere foretatt en innsamling av vitnemål, som gruppen har hatt tilgang til.

For øvrig har arbeidsgruppen orientert seg om enkelte sektorvise kvalifikasjonsrammeverk på europeisk nivå.<sup>17</sup> Et annet viktig initiativ er Tuning-prosjektet, der fagmiljøer på ulike områder har gått sammen om å definere felles beskrivelser av kjernekompetanse/læringsutbytte i faget. Disse beskrivelsene kan igjen benyttes som referanse av enkeltinstitusjoner i de ulike landene ved utarbeidelse og revisjon av studieplaner og programbeskrivelser.

I utarbeidelsen av forslaget til deskriptorer har arbeidsgruppen lagt vekt på at de skal:

- passe for alle typer høyere utdanning
- være enkle og kunne forstås av alle
- vise en klar progresjon mellom nivåene

Som tidligere redegjort for er deskriptorene ment å beskrive kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som er felles for alle kandidater med fullført utdanning fra det aktuelle nivået. Det har vært et mål å beskrive denne kjernen av kompetanse så inngående og så konkret som mulig. Detaljingsnivået i deskriptorene er bestemt av dette.

Deskriptorene skal passe for alle typer høyere utdanning, også utøvende kunstutdanning. Det siste byr på spesielle utfordringer, og selv om beskrivelsene har vært forelagt representanter for aktuelle miljøer, kan det være behov for en ekstra gjennomgang for å se om de bedre kan tilpasses kunstutdanningenes egenart uten at det går på bekostning av andre hensyn.

Ved utarbeidelsen av deskriptorene har arbeidsgruppen tatt utgangspunkt i at de skal beskrive læringsutbytte som er

- oppnådd gjennom studiet
- målbart

---

<sup>17</sup> Se [www.jointquality.org](http://www.jointquality.org), under "Descriptors", for eksempler.

Videre skal de beskrive kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse på en måte som legger til rette for å vurdere realkompetanse ervervet utenfor det formelle utdanningssystemet opp mot beskrivelsene, jf. kapittel 2.4. Studentene har foreslått å ta inn i deskriptoren for 2. syklus at kandidatene skal kjenne til forsknings- og utviklingsarbeidet *ved institusjonen der de har studert*. Arbeidsgruppen er enig i at dette er ønskelig, men mener at prinsippet om at deskriptorene skal beskrive læringsutbytte/sluttkompetanse innebærer at de ikke kan referere til en bestemt institusjon eller forhold ved gjennomføringen av studiet. Et slikt krav ville også vanskeliggjøre realkompetansevurdering. Forslaget er derfor avvist.

Til møtet i referansegruppen 08.11.06 la arbeidsgruppen fram et forslag der det var et krav under generell kompetanse alt fra 1. syklus at kandidatene skulle kunne kommunisere *på morsmålet og minst ett annet språk*. Referansegruppen ga imidlertid en klar tilbakemelding om at dette ikke er realistisk pr. i dag, og formuleringene er derfor tatt ut. Arbeidsgruppen kunne ønske at det var mulig å inkludere et slikt krav. Formålet med kvalifikasjonsrammeverket er imidlertid ikke å fastsette nye krav til de høyere utdanningsinstitusjonene, men å beskrive hva ferdige kandidater faktisk kan forventes å kunne, jf. kapittel 1.

Som drøftet i kapittel 2.3.4 beskriver deskriptorene *generelle forventninger* til en kandidat fra det aktuelle nivået. Innenfor denne overordnede beskrivelsen *graderes* faktiske prestasjoner ved hjelp av karaktersystemet. Karakteristisk for kunnskapene, ferdighetene og kompetansen som beskrives, er at de er tilegnet i en studiekontekst, men også kan benyttes i andre sammenhenger.

### **Begrepsbruk**

På det nevnte referansegruppemøtet ble det stilt spørsmål ved bruken av begrepene ”fag/fagområde” i deskriptorene. Ser en på hva som er alminnelig språkbruk ved institusjonene, brukes ”fagområde” noen ganger for å beskrive en gruppe av relaterte fag (”Institutt for ... tilbyr undervisning og forskning over et bredt fagområde”), mens det andre ganger beskriver områder *innenfor* et fag eller studium (”Oppgaven er et selvstendig arbeid innen et sentralt fagområde i studiet”). I forslaget nedenfor er begrepene forsøkt brukt i tråd med den sistnevnte forståelsen.

Når det gjelder progresjon mellom nivåene, har arbeidsgruppen benyttet en gradering der sekvensen ”kjenne til” - ”ha kunnskap om” - ”ha innsikt i” danner en stigende orden. Dette er forsøkt gjennomført konsekvent. Andre begreper kan benyttes, men arbeidsgruppen har vært opptatt av å få fram en klar beskrivelse av progresjon, jf. kapittel 2.3.4.

### **Leseveiledning for deskriptorene**

- Deskriptorene leses fra venstre mot høyre
- Deskriptorene er kumulative, dvs. at hvert nivå bygger på det foregående. Kompetanse som er beskrevet på ett nivå, beskrives ikke på nytt på det neste med mindre den utvikles videre.
- Den underforståtte innledningsteksten for hvert strekpunkt er: *En kandidat med fullført utdanning fra dette gradsnivået skal....*

### 3.2 Forslag til deskriptorer

	Kunnskaper	Ferdigheter	Generell kompetanse
<b>1. syklus</b>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ha kunnskap om sentrale temaer og problemstillinger innenfor fagområdet</li> <li>- ha kunnskap om grunnleggende teorier, metoder og begreper innenfor fagområdet</li> <li>- kjenne til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet</li> <li>- kunne holde seg oppdatert om sentral kunnskap innenfor fagområdet</li> <li>- ha kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner og egenart</li> <li>- kjenne til relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunne analysere fagstoff og trekke egne slutninger</li> <li>- kunne reflektere over egen faglig eller kunstnerisk praksis og justere denne under veiledning</li> <li>- kunne anvende faglige kunnskaper på praktiske og teoretiske problemstillinger</li> <li>- kunne treffe og begrunne faglig relaterte beslutninger</li> <li>- kunne anvende relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet</li> <li>- kunne søke, behandle og vurdere informasjon kritisk</li> <li>- kunne skrive en resonnerende tekst</li> <li>- beherske fagområdets normer for dokumentasjon</li> <li>- beherske relevante faglige verktøy og teknikker, herunder digitale verktøy</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunne planlegge og gjennomføre arbeidsoppgaver som strekker seg over tid</li> <li>- kunne utføre prosjektbasert arbeid</li> <li>- kunne videreutvikle sine kunnskaper, ferdigheter og forståelse gjennom videre studier og yrkesliv</li> <li>- kunne arbeide både selvstendig og som deltaker i en gruppe</li> <li>- kunne formidle informasjon, teorier, ideer, problemstillinger og løsninger om eget fagområde både skriftlig og muntlig</li> <li>- kunne kommunisere om faglige temaer med andre med bakgrunn innenfor fagområdet</li> <li>- kunne bidra til utvikling av god praksis innenfor fagområdet gjennom utveksling av synspunkter og erfaringer</li> </ul>

	Kunnskaper	Ferdigheter	Generell kompetanse
<b>2. syklus</b>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ha bred generell kunnskap innenfor faget/disiplinen og dybdekunnskaper innenfor et avgrenset område</li> <li>- ha grunnleggende kunnskap om vitenskapelig eller kunstfaglig teori og metode, inklusive forskningsetikk</li> <li>- kjenne til fagets/fagområdets vitenskapelige/kunstfaglige problemstillinger og den aktuelle internasjonale debatt om disse</li> <li>- ha innsikt i fagets og utdanningens plass i / relevans for samfunnet</li> <li>- kunne tilegne seg og anvende kunnskap på nye områder innenfor faget/fagområdet</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunne arbeide selvstendig med problemløsning på grunnlag av faglige kunnskaper</li> <li>- kunne granske kritisk eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet</li> <li>- kunne anvende sine faglige kunnskaper kritisk og reflektere over egen faglig praksis</li> <li>- kunne anvende sine kunnskaper på nye områder</li> <li>- kunne strukturere og formulere komplekse faglige resonnementer</li> <li>- kjenne til og kunne bruke relevante metoder for forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte</li> <li>- kunne gjennomføre et avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer</li> <li>- beherske IKT-verktøy som er nødvendige for å gjennomføre et selvstendig arbeid innenfor fagområdet</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- selvstendig kunne fortsette egen kompetanseutvikling og spesialisering</li> <li>- kunne kommunisere om faglige problemstillinger, analyser og konklusjoner på eget fagområde både med spesialister og til allmennheten</li> <li>- beherske relevante kommunikative og/eller kunstneriske sjangere</li> <li>- kunne delta i den offentlige debatten der den berører faget/fagområdet</li> </ul>

	Kunnskaper	Ferdigheter	Generell kompetanse
<b>3. syklus</b>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ha kunnskap om forskningsfronten på sitt fagområde</li> <li>- ha innsikt i generelle vitenskaps-teoretiske/kunstteoretiske problemstillinger</li> <li>- beherske fagområdets vitenskapsteori og metode</li> <li>- kunne vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder i forsknings- og utviklingsprosjekter</li> <li>- kunne bidra til utvikling av nye teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og vurdere disse kritisk</li> <li>- ha innsikt i relevante forskningsetiske problemstillinger</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunne formulere problemstillinger for, planlegge og gjennomføre forsknings- og utviklingsoppgaver</li> <li>- kunne drive forskning eller faglig/kunstnerisk utviklingsarbeid på internasjonalt nivå og i en internasjonal sammenheng</li> <li>- kunne analysere komplekse faglige spørsmål og utfordre den etablerte kunnskapen på fagområdet</li> <li>- kunne treffe beslutninger på faglig grunnlag ut fra et komplekst dokumentasjonsgrunnlag</li> <li>- kunne anvende sine kunnskaper og erfaringer på nye måter</li> <li>- kunne veilede andre i forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet</li> <li>- kunne gi undervisning innenfor fagområdet med utgangspunkt i egen forskning</li> </ul>	<p><b>Forslag:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunne lede komplekse arbeidsoppgaver og prosesser i tråd med etiske krav og retningslinjer</li> <li>- kunne arbeide innenfor en tverrfaglig gruppe og påta seg ansvar for helheten</li> <li>- kunne delta i debatter innenfor sitt fagområde i internasjonale fora</li> </ul>

## 4 Konsekvenser for universiteter og høyskoler

Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er en beskrivelse av det formelle utdannings-systemet og nivåene i høyere utdanning med vekt på læringsutbytte. Beskrivelsene skal passe for alle typer utdanning. De må derfor være generelle og på et overordnet nivå. Samtidig er det viktig at de kan konkretiseres og overføres ned til det enkelte fag/emne/studietilbud, fordi kvalifikasjonskravene som stilles, skal være etterprøvbare. Det vil si at det i løpet av utdanningen blir testet, eller som et minimum må være mulig å teste, om studentene/kandidatene har oppnådd de kunnskapene og ferdighetene og den kompetansen som er beskrevet.

Beskrivelsene på institusjonsnivå vil være mer konkrete, inneholde en rekke fagspesifikke krav og kunne operere med andre kategorier i tillegg til dem som er definert på nasjonalt nivå. Samtidig må beskrivelsene av studieprogrammer og kvalifikasjoner reflektere de nasjonale deskriptorene. Når den nasjonale deskriptoren for bachelorgraden for eksempel spesifiserer at kandidatene skal kunne skrive en resonnerende tekst, må det tas hensyn til det i planleggingen av studieprogrammet. Det må videre framgå av studieplanen/programbeskrivelsen og vitnemålet hvordan kunnskapene, ferdighetene og kompetansen som studieprogrammet skal lede fram til, er oppøvd og, der det er relevant, testet. Etter hvert som fagpersonalet får erfaring med denne måten å planlegge læringsmoduler på, vil det forhåpentligvis føre til mer helhetlige studieprogrammer, der emnebeskrivelsene gjenspeiles i studieplanen.

For enkelte utdanninger er faglig innhold og organisering fastsatt i nasjonale rammeplaner. Rammeplanene inneholder beskrivelser av overordnede mål og kompetansekrav for utdanningene, mens institusjonene fastsetter nærmere bestemmelser om faglig innhold i sine fagplaner. For de øvrige utdanningene – det store flertallet – har institusjonene selv myndighet til å fastsette faglig innhold og organisering, som beskrives i studieplaner og emnebeskrivelser.

Tradisjonelt har slike beskrivelser gitt en oversikt over pensum, undervisning og eksamener knyttet til studiet, mens det har vært mindre fokus på hvilken kompetanse kandidatene skulle ha etter fullført utdanning. Som en følge av Kvalitetsreformen har institusjonene foretatt en gjennomgang av studieprogrammer og beskrivelser, men det er ikke lagt systematisk vekt på beskrivelse av læringsutbyttet for hvert studieprogram, selv om enkelte institusjoner har igangsatt arbeid også på dette området. Studieplanene er fortsatt i mange tilfeller orientert mot innsatsfaktorer heller enn utbytte.

Som tidligere nevnt kan vekten som legges på læringsutbytte i kvalifikasjonsrammeverket, ses i forlengelsen av Kvalitetsreformen, der et hovedmål er å sette studentenes læring i sentrum. Beskrivelse av forventet læringsutbytte blir også vektlagt i forbindelse med tildeling av ”ECTS label”.<sup>18</sup> Tilsvarende fastslår NOKUTs kriterier for akkreditering av studietilbud at beskrivelsen av studieprogrammet skal klargjøre mål, hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger kandidatene skal ha ved sluttført studium, samt hva slags kompetanse studiet gir i forhold til videre studier og/eller yrkeskompetanse. Arbeidsgruppen har annetsteds i rapporten argumentert for at NOKUT bør revurdere bruken av ”holdninger” som kategori, jf. kapittel 2.3.3.

---

<sup>18</sup> Se [http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/label\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/label_en.html).



Som resultat av at det fastsettes et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, må universitetene og høyskolene sette i gang en prosess med sikte på systematisk revidering av alle studieplaner. Dette vil være et langsiktig arbeid. Ved utarbeiding av nye emne- og programbeskrivelser forutsettes det at beskrivelsene tar utgangspunkt i det nasjonale rammeverket, samt at NOKUTs kriterier blir ivarettatt. Dette betyr at beskrivelse av studentenes læringsutbytte må stå sentralt. Som før må det være tydelig hvilke emner/delemer som bygger på hverandre og retter seg mot en sluttkompetanse på programnivå.

Videre må selve kvalifikasjonene beskrives på en måte som er forankret i det nasjonale rammeverket. Mange vitnemål beskriver hva *studenten har vært gjennom* i løpet av studiet heller en hva *kandidaten kan*. Også her må det derfor foretas en gjennomgang. Arbeidsgruppen har utarbeidet et forslag til mal for vitnemål som kan fungere som en ressurs i det videre arbeidet, jf. vedlegg 3. Det presiseres at dette ikke er ment å ha noen normerende funksjon.

### **Behov for samordnet innsats i sektoren**

De høyere utdanningsinstitusjonene arbeider bevisst og systematisk med problemstillinger omkring undervisning og læring, ofte gjennom egne avdelinger eller seksjoner. Dette gir et godt utgangspunkt for arbeidet som er beskrevet ovenfor.

Denne rapporten peker flere steder på nytten som institusjonene og fagmiljøene kan ha av å utvikle nye emner og studieprogrammer ut fra perspektivet som beskrives her. Revisjon av eksisterende studier og emner kan også gjennomføres på måter som gir motivasjon til fagmiljøer og på tvers av institusjoner. Erfaringene fra flere europeiske land viser at dette faglige arbeidet er krevende, men også svært motiverende. Ikke minst viser Tuning-prosjektet en positiv virkning av at dyktige fagfolk fra ulike land kommer sammen og drøfter seg frem til enighet om "kompetanser" studentene skal ha tilegnet seg gjennom et gitt bachelor-program.

Arbeidsgruppen foreslår at det iverksettes tiltak som kan støtte en tilsvarende positiv utvikling ved norske institusjoner. Evalueringen av karakterbruk som nylig er foretatt, viser behov for økt transparens også i norsk sammenheng. Lov om universiteter og høyskoler sikrer de norske institusjonene stor faglig selvstendighet. Dette er ikke til hinder for et frivillig faglig samarbeid inspirert av prosessene som nå skjer innenfor høyere utdanning i Europa. På samme måte som europeiske høyere utdanningsinstitusjoner bruker disse prosessene for å sikre seg et internasjonalt kvalitetsstempel, bør norske universiteter og høyskoler i fellesskap posisjonere seg tydelig i det utdanningslandskapet som er under utvikling.

Først når det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket kommer i aktiv bruk ved institusjonene, kan det sies å være innført. Dette er en forutsetning for å nå målene om bl.a. forståelighet, gjennomsiktighet og overføringsverdi som er drøftet tidligere, jf. kapittel 1. Arbeidsgruppen foreslår at Universitets- og høgskolerådet får i oppgave å koordinere et utviklingsprosjekt for iverksetting av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, gjerne på utvalgte fagområder i første omgang. I et slikt prosjekt vil de nasjonale fagrådene og profesjonsrådene være sentrale medspillere. Arbeidsgruppen vil understreke at dette arbeidet ikke bør vente til kvalifikasjonsrammeverket er formelt fastsatt, men bør igangsettes straks.

## 5 Videre prosess

Den foreliggende rapporten inneholder arbeidsgruppens forslag til et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. I mandatet gis gruppen også i oppgave å ”gi anbefaling om formell forankring av rammeverket, f.eks. i forskrift, og om hvordan det skal forvaltes og utvikles videre etter etablering.” Arbeidsgruppen anser imidlertid at dette er for tidlig.

Kvalifikasjonsrammeverk er fortsatt et relativt nytt fenomen også internasjonalt, og avhengig av hvordan det nasjonale systemet er utformet, har noen land forankret sine rammeverk i lov og forskrift, mens de i andre land er fastsatt ved konsensus mellom de involverte partene. Ved innføringen i Norge mener gruppen det er viktig å ”skynde seg langsomt”, å høste videre erfaringer fra den internasjonale utviklingen og framfor alt å få reaksjoner på forslaget før det tas stilling til hvordan det skal behandles videre. Eventuelt må det også foretas en juridisk vurdering av om innholdet i rammeverket er av en slik karakter at det bør fastsettes i forskrift.

I løpet av arbeidet med rapporten er det varslet fra Kunnskapsdepartementets side at den vil bli sendt på en formell høring. Høringen bør omfatte statlige og private høyere utdanningsinstitusjoner, student- og fagorganisasjoner, partene i arbeidslivet og det bredere spekteret av interesserte parter som er reflektert i sammensetningen av referansegruppen. Arbeidsgruppen foreslå at det settes en romslig høringsfrist for å gi rom for diskusjon i aktuelle miljøer.

I neste omgang må det foretas en gjennomgang av alle eksisterende kvalifikasjoner for å innplassere dem i rammeverket. Siden rammeverket bygger på hovednivåene i den eksisterende gradsstrukturen, vil dette være uproblematisk i de fleste tilfeller. Det finnes imidlertid også kvalifikasjoner der nivåplasseringen ikke uten videre er gitt, jf. kapittel 2.3.4. Mekanismen for innplassering av nye kvalifikasjoner i rammeverket vil være akkreditering fra NOKUT, alternativt at de innføres ved institusjoner som selv har myndighet til å etablere studietilbud på det aktuelle nivået, jf. lov om universiteter og høyskoler § 3-3.

Også etter at rammeverket er formelt fastsatt, vil det sannsynligvis være behov for justeringer. Arbeidsgruppen vil derfor anbefale at det evalueres etter en relativt kort periode, for eksempel to år.

## **Vedlegg 1: Forholdet mellom EQF og det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning**

Det er flere land som deltar i utviklingen av Bologna-prosessen enn det er som omfattes av Europakommisjonens forslag til kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF), som er begrenset til EU- og EØS-landene.

Norge sluttet seg til Bologna-rammeverket i 2005 og har også støttet utviklingen av EQF. I likhet med andre land har Norge hele tiden understreket viktigheten av samsvar mellom de høyeste nivåene i EQF og Bologna-rammeverket. I forslaget til EQF er dette i noen grad etterkommet, blant annet i form av henvisninger, men ikke fullt ut. Det betyr at vi pr. i dag har to europeiske rammeverk å forholde oss til for de høyeste nivåene.

Som overordnede meta-rammeverk på europeisk nivå har EQF og Bologna-rammeverket både likheter og ulikheter. Begge benytter seg av nivåer og deskriptorer. Kvalitetssikring er likeså et hovedanliggende i forhold til begge rammeverkene. Begge er blitt til etter omfattende konsultasjonsprosesser med berørte parter. De skiller seg først og fremst ved at Bologna-rammeverket gjelder høyere utdanning, mens EQF er et rammeverk for livslang læring, og dermed ment å dekke både formell, uformell og ikke-formell læring i alle faser av livet. Det faktum at EQF er ment å dekke en mer kompleks læringsvirkelighet, avspeiler seg i deskriptorene, som er ment å være mer generelle enn deskriptorene i Bologna-rammeverket, jf. nedenfor.

Deskriptormetodologien er forskjellig, men ifølge eksperter ikke inkompatibel. Grunnen til forskjellen er at noen nasjonale kvalifikasjoner som kan innpasses på EQF nivå 6, 7 og 8 ifølge EU-kommisjonen ikke nødvendigvis vil høre hjemme i et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. De generiske deskriptorene i EQF sies allikevel å være compatible med læringsutbyttebeskrivelsene i Bologna-deskriptorene, noe som er angitt med bruk av asterisker i det endelige EQF-forslaget.

Dublin descriptors <sup>19</sup>	EQF <sup>20</sup>		
3rd cycle	Level 8		
	Knowledge	Skills	Competence
<ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field;</li> <li>- have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity;</li> <li>- have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication;</li> <li>- are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas;</li> <li>- can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise;</li> <li>- can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-The most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research.</li> </ul>

<sup>19</sup> The Dublin descriptors do not make any distinction between knowledge, skills or competence.

<sup>20</sup> In the EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual. In the EQF, skills are described as cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments). In the EQF, competence is described in terms of responsibility and autonomy.

Dublin descriptors	EQF		
2nd cycle	Level 7		
	Knowledge	Skills	Competence
<ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with Bachelor's level, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context;</li> <li>- can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study;</li> <li>- have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgements with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgements;</li> <li>- can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously;</li> <li>- have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking.</li> <li>- Critical awareness of knowledge issues in a field and at the interface between different fields.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specialised problem-solving skills required in research and/ or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches.</li> <li>- Take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams.</li> </ul>

Dublin descriptors	EQF		
1st cycle	Level 6		
	Knowledge	Skills	Competence
<ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;</li> <li>- can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;</li> <li>- have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;</li> <li>- can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;</li> <li>- have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles.</li> </ul>	<p>Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts.</li> <li>- Take responsibility for managing professional development of individuals and groups.</li> </ul>

Dublin descriptors	EQF		
Short cycle	Level 5		
	Knowledge	Skills	Competence
<ul style="list-style-type: none"> <li>- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides and underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle;</li> <li>- can apply their knowledge and understanding in occupational contexts;</li> <li>- have the ability to identify and use data to formulate responses to well-defined concrete and abstract problems;</li> <li>- can communicate about their understanding, skills and activities, with peers, supervisors and clients;</li> <li>- have the learning skills to undertake further studies with some autonomy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change.</li> <li>- review and develop performance of self and others.</li> </ul>

## Vedlegg 2: Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i noen andre land

### 1 Irland

Irlands National Qualifications Framework ble introdusert i 1999. Hensikten var å innføre et felles, lett forståelig godkjenningssystem for utdanning og opplæring på alle nivåer, for elever og studenter, foreldre og for utdanningstilbydere. All læring skulle godskrives, også læring oppnådd gjennom erfaring på arbeidsplassen eller i andre uformelle sammenhenger. Dokumentasjon basert på dette rammeverket er nå i vanlig bruk på mange områder.

Det irske rammeverket for kvalifikasjoner ble utviklet for å skape et enhetlig system i utdannings- og opplæringssystemet. Rammeverket måler kvalifikasjoner og kunnskap og ikke først og fremst bruk av tid. National Qualifications Authority of Ireland (NQAI), som er det offentlige organet som er etablert for å iverksette, regulere og håndtere kvalifikasjonsrammeverket, presiserer at dette rammeverket skal relatere alle landets utdannings- og opplæringsprogrammer til hverandre. Et mer fleksibelt og integrert system av kvalifikasjoner er viktig fordi kunnskap må tilegnes gjennom hele livet. Systemet er også utviklet med tanke på å møte et framtidig kvalifikasjonsbehov blant en mer sammensatt gruppe av elever og studenter, herunder en økende andel voksne personer. Rammeverket er først og fremst utviklet med tanke på de lærende. De er de som vil ha størst nytte av det.

Det irske rammeverket omfatter all utdanning, også fagopplæring. Det er inndelt i ti nivåer, hvorav fem nivåer beskriver utdanning på nivå under høyere utdanning. De neste fem nivåene beskriver høyere utdanning. Det første av disse nivåene er delt i tre, mens de to øverste nivåene korresponderer med nivåene i det europeiske rammeverket for høyere utdanning. Hvert kvalifikasjonsnivå er uttrykk for et spesifikt kompetanseinnhold som igjen er basert på utdannings- og arbeidsprogrammer i arbeidsliv, skole, samfunn, høyskoler og universiteter. Det er utformet egne, mer generelle nivåbeskrivelser for alle ti nivåene. Tre indikatorer brukes for å plassere utdanningsprogrammer og kvalifikasjoner i rammeverket:

- kunnskap (bredde, type)
- ferdigheter og evner (omfang, spesialisering)
- kompetanse (lære å lære, innsikt, rolleforståelse etc.)

Hvert nivå har sin deskriptor beskrevet i form av læringsutbytte. Hvert nivå vil ha flere *award types* (bachelorgrad, høyskolekandidat, diplom). Hver *award type* har ulike *named awards* (for eksempel bachelorgrad i språk). Alle kvalifikasjoner står i forhold til hverandre og angir videre påbygning, såkalte *progression routes*.

Intensjonen er ikke bare å lage en referanseramme for eksisterende programmer, men også å bistå ved utviklingen av nye programmer. Disse nye programmene skal være basert på læringsutbytte (*learning outcomes*).



## Det irske rammeverket for kvalifikasjoner

- 10 - Doctoral Degree
- 9 – Masters Degree & postgraduate Diploma
- 8 – Honours Bachelors Degree and Higher Diploma
- 7 – Ordinary Bachelors Degree
- 6 – Advanced Certificate Higher Certificate
- 5 – Level 5 Certificate
- 4/5 – Leaving Certificate
- 4 – Level 4 Certificate
- 3 – Level 3 Certificate & Junior Certificate
- 2 – Level 2 Certificate
- 1 – Level 1 Certificate

For å håndtere utviklingen av de mange titler, diplomer og sertifikater i det irske utdanningssystemet er det opprettet to egne offentlige organer (ett relatert til livslang læring/yrkeskompetanse og ett for høyere utdanning). Disse har myndighet til å opprette og utvikle titler, diplomer og sertifikater på de ti nivåene og angi hvilke faglige standarder som skal knyttes til hver enkelt tittel, diplom eller sertifikat, men har ingen direkte relasjoner til NQAI, som er ansvarlig for metodikken knyttet til kvalifikasjonsrammeverket.

## 2 Skottland

Det skotske kvalifikasjonsrammeverket (*Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF 2003*) er omfattende og ambisiøst. Formålet med SCQF er todelt:

1. SCQF skal bidra til å hjelpe personer i alle aldre og livssituasjoner til å oppnå passende utdanning og opplæring i løpet av den enkeltes levetid.
2. Rammeverket skal gi informasjon til arbeidsgivere, elever/studenter og allmennheten om hvordan ulike kvalifikasjoner relaterer seg til hverandre, og hvordan ulike typer kvalifikasjoner kan bidra til å forbedre kompetanse i arbeidsstyrken.

Rammeverket prøver med andre ord å knytte sammen hele det skotske utdanningssystemet inkludert grunnskole, videregående opplæring, høyere utdanning og livslang læring. Det skal redegjøre for forholdet mellom kvalifikasjoner og gi informasjon om poeng og muligheter for videre utdanning. Det skal støtte utvikling av overganger mellom kvalifikasjoner og bidra til å utvikle muligheter for godkjenning av utdanning fra andre nivåer. I tillegg skal det hjelpe elever/studenter med karriereplanlegging.

To mål anvendes for å plassere kompetanse- og opplæringsprogrammene i SCQF-rammeverket. Disse målene er:

1. kompetansenivåene opplæringen er ment å gi
2. omfanget av kompetansen uttrykt i egne SCQF-studiepoeng

Studiepoeng brukes for å kvantifisere omfanget av opplæringen og å gi den en verdi. Beregningen av SCQF-studiepoeng er basert på den totale tiden som en ”gjennomsnittlig” elev på et spesifikt nivå forventes å bruke for å oppnå en bestemt kompetanse (eller sett av kompetanser) (1 SCOTCAT studiepoeng = 10 arbeidstimer). Bruken av studiepoeng kan bidra til å lette overgangen for elever/studenter fra ett program til et annet, men det er opp til den enkelte institusjon å avgjøre hvor mye avkorting det kan gis for tidligere opplæring.

SCQF har 12 nivåer der en på hvert nivå kan oppnå en bestemt kompetanse i form av et vitnemål, et diplom, et sertifikat eller lignende:

Table of main qualifications			
SCQF level	SQA National Units, Courses and Group Awards	Higher Education	Scottish Vocational Qualifications
12		Doctorates	
11		Masters	SVQ 5
10		Honours Degree Graduate Diploma/Certificate*	
9		Ordinary Degree Graduate Diploma/Certificate*	
8		Higher National Diploma Diploma in Higher Education	SVQ 4
7	Advanced Higher	Higher National Certificate Certificate in Higher Education	
6	Higher		SVQ 3
5	Intermediate 2 Credit Standard Grade		SVQ 2
4	Intermediate 1 General Standard Grade		SVQ 1
3	Access 3 Foundation Standard Grade		
2	Access 2		
1	Access 1		

\* These qualifications are differentiated by volume of outcomes and may be offered at either level

Hvert av de 12 SCQF-nivåene innebærer en nivålokalisering av én eller flere kvalifikasjoner. Overgang til et høyere kvalifikasjonsnivå fører til endringer i

- kompleksitet og dybde når det gjelder kunnskap og forståelse
- koblinger til akademisk, yrkesfaglig eller fagmessig praksis
- graden av integrering, uavhengighet og kreativitet
- omfanget og kvaliteten på utførelse/praksis
- forhold til andre elever/kolleger når oppgaver skal løses

I det skotske rammeverket stilles det fire konkrete krav til kvalifikasjonene som må oppfylles:

- De skal være basert på læringsutbytte
- De skal være basert på vurdering
- De skal være kvalitetssikret
- Omfanget skal defineres i studiepoeng

Hvert av SCQF-nivåene fra to til tolv kan beskrives ut fra et sett av indikatorer. Disse indikatorene er hentet fra følgende fem kompetanseområder:

- kunnskap og forståelse (hovedsakelig fagbasert)
- praksis (anvendt kunnskap og forståelse)
- generelle kognitive ferdigheter (vurdering, kritisk analyse)
- kommunikasjon, tallforståelse og IT-ferdigheter ("grunnleggende ferdigheter")
- selvstendighet, pålitelighet og samarbeidsevne

SCQF-nivåene er ikke direkte relatert til antall fulltids studieår. Over et livsløp vil en person kunne gå fra høyere til lavere nivåer eller på tvers av kvalifikasjoner, etter som en får ny opplæring og tilegner seg ny kunnskap. At to eller flere opplærings- eller studieprogrammer befinner seg på samme nivå, innebærer bare at de i store trekk er sammenlignbare. Det innebærer derimot ikke at de har samme formål, innhold eller kompetanseprofil.

Det fremste kjennetegnet ved det skotske rammeverket er at det forsøker å integrere indikatorer på kompetansenivå, -innhold og -omfang i et felles system, der kompetansenivåene dermed ikke er direkte relatert til omfanget på studiene eller opplæringen. Det at en ikke har denne koblingen gjør imidlertid at det skotske systemet ikke umiddelbart er enkelt å forstå for andre.

At en i Skottland også kan gå fra ett kompetansenivå til et lavere avhengig av videre- og etterutdanning, er et interessant aspekt som viser hvordan livslang læring er tenkt integrert i systemet. Dette betyr ikke at en formelt "mister kompetanse", selv om det aktualiserer problemstillinger knyttet til "holdbarheten" av ulike typer kompetanse over tid.

En felles komité (Joint Advisory Committee, JAC) bestående av det skotske kvalitetssikringsorganet (QAA – Scotland), interesseorganisasjonen til skotske universiteter (Universities Scotland) og de to departementene som har ansvaret for utdanning i Skottland, er ansvarlig for implementeringen og håndteringen av det skotske kvalifikasjonsrammeverket. Rammeverket er ikke lovregulert. Utviklingen er derfor i stor grad konsensusbasert med utgangspunkt i drøftelsene i den felles komiteen (JAC).

### ***3 England, Wales og Nord-Irland***

På 1980-tallet så en et behov for kvalitetssikring og en mer nasjonal standard på fag- og yrkesopplæringen i Storbritannia. I 1991 startet arbeidet med å utvikle NVQ (National Vocational Qualifications) der yrkeskvalifikasjoner ble beskrevet innenfor 5 kompetansenivåer. I 1997 ble dette NVQ-systemet harmonisert med andre kvalifikasjonssystemer og dannet grunnlaget for dagens National Qualification Framework (NQF), som inkluderer alle offentlig godkjente kvalifikasjoner.

Dagens NQF ble introdusert i 2004. Rammeverket er delt inn i 8 nivåer + "entry level" og er et resultat av samarbeid mellom ulike interesserte parter. De 4 øverste nivåene i NQF er en

parallell til og ses i forhold til det nasjonale Framework for Higher Education Qualification Levels.

Hvert nivå i NQF er beskrevet med generelle indikatorer der en beskriver ferdigheter og kunnskap i forhold til arbeidsoppgaver. Eksempel: "Level 2 qualifications recognise the ability to gain a good knowledge and understanding of a subject area of work or study, and to perform varied tasks with some guidance or supervision. Learning at this level involves building knowledge and/or skills in relation to an area of work or a subject area and is appropriate for many job roles." Indikatorene er generelle og er ment å være til hjelp for enkeltindivider, lærere, rådgivere og arbeidsgivere.

Inkludert i NQF ligger nivådeskriptorer som skal sees som en guide til beskrivelse av forventet læringsutbytte. Deskriptorene er ordnet i en tredelt matrise der "Intellectual skills and attributes", "processes" og "accountability" blir beskrevet i forhold til hvert nivå. Beskrivelsene er til hjelp for dem som skal tilby og utvikle opplæringstiltak. Mye av det som er utarbeidet i Storbritannia, har lagt grunnlaget for det vi nå ser i EQF.

En oversikt over alle akkrediterte kvalifikasjoner er samlet i databasen openQUALS ([www.qca.org.uk/openquals](http://www.qca.org.uk/openquals)). Det er i dag til sammen ca. 5 000 beskrevne kvalifikasjoner i Storbritannia.

Ansvarlige institusjoner er QCA (Qualification and Curriculum Authority) i England, ACCAC (Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales) og CCEA (Northern Ireland Council for Curriculum Examinations and Assessment). Disse statlige institusjonene utvikler og implementerer rammeverket, og godkjenner "awarding bodies" som er ansvarlige for kvalitetssikring, blant annet bestemmelser om vurdering, og for å utstede dokumentasjon. Det er i dag 115 awarding bodies i England, Wales og Nord-Irland. I tillegg har staten og utdanningsinstitusjonene roller i utviklingen og kvalitetssikringen av systemene.

Fra 2006 til 2008 foregår det pilotprosjekter for utprøving av et rammeverk som skal inkludere credits, CQF (Credit and Qualification Framework). Credits er relatert til estimert arbeidsmengde som skal til for å oppnå forventet læringsutbytte. 1 credit = 10 timers opplæring. Det antas at innføringen av credits vil gjøre det lettere å sammenligne de ulike nivåene (spesielt i forhold til høyere utdanning), og er nyttig i forbindelse med oppdatering av tidligere oppnådde kvalifikasjoner (en del sertifikater går ut på dato). Hver kvalifikasjon deles inn i flere moduler/units, der minste unit er 10 timer.

Det overbyggende nasjonale kvalifikasjonssystemet (NQF) ble utviklet i Storbritannia fordi de manglet en samlet beskrivelse av kvalifikasjoner, systemene var dårlig koordinert og det ikke forelå noen overordnet kvalitetssikring av utdanningssystemene. Dette innebærer en helhetlig systemtenkning rundt beskrivelse av kvalifikasjoner. I det britiske systemet finnes veldig mange interessenter og kontrollorganer. Innføringen av NQF i Storbritannia har til nå vært en toppstyrt prosess, men de ansvarlige myndigheter ser nå et behov for en "bottom-up"-prosess via finansieringen av pilotprosjektene som skal prøve ut innføring av credit.

Det britiske systemet med rammeverk og databasen openQUALS gjør det mulig å finne en samlet oversikt over kvalifikasjoner. Registeret er tilgjengelig for alle og gjør det lettere for enkeltindivider å foreta valg mht. opplæring og kompetanseheving.

Nivåene i kvalifikasjonsrammeverket avgrenses av indikatorer. Hvert nivå inneholder beskrivelse av forventet læringsutbytte (deskriptorer). Beskrivelsene er nå under revurdering. Kvalifikasjonene beskrives i form av læringsutbytte, noe som gjør rammeverket lettere å forstå for arbeidslivet og gir økt mulighet til å sammenligne ikke-formell og uformell læring med formelle kvalifikasjoner.

Pilotprosjektene som er i gang, kobler credits inn i kvalifikasjonsrammeverket. Det er en trend som kan ses i forhold til høyere utdanning (ECTS), og til at et lignende system er under utvikling innen fag- og yrkesopplæring (ECVET). Dette skaper diskusjoner da innføring av credit relateres til omfang av opplæring og kan stå i kontrast til prinsippet om vurdering av læringsutbytte.

#### **4 Frankrike**

Frankrike utviklet et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk ut fra egne nasjonale behov, og ikke ut fra europeiske eller andre utenforliggende forhold. Rammeverket ble utviklet på slutten av 1960-tallet grunnet et forholdsvis fragmentert og uoversiktlig utdannings- og opplærings-system der bare utdanninger som sorterte under det franske utdanningsdepartementet var nasjonalt anerkjent. Utdanninger fra eksempelvis private utdanningstilbydere hadde ingen formell, nasjonal godkjenning, noe som skapte problemer ikke minst i forhold til yrkesmobilitet.

Rammeverket ble utviklet i samarbeid mellom Staten og partene i arbeidslivet for å bedre transparensten og anerkjennelsen av ulike kvalifikasjoner. Partssamarbeid er sterkt framtrepende og har lang tradisjon i forhold til Frankrikes arbeid med kvalifikasjoner. Det ble utviklet to kvalifikasjonsrammeverk med tilhørende deskriptorer.

1. Ett fra 1967 med 6 nivåer hvor deskriptorene tar utgangspunkt i antall år med studier. Dette rammeverket er kun for utdanninger som sorterer under det franske utdanningsdepartementet.<sup>21</sup>
2. Ett fra 1969 med 5 nivåer<sup>22</sup> hvor nivådeskriptorene er delt i to kategorier, som begge tar utgangspunkt i en arbeidssituasjon:
  - a. Definition: beskriver hvilket nivå av utdanning en normalt har/vil kunne sidestilles med
  - b. Indications: beskriver ansvar, selvstendighet, dybden av kunnskap, osv.

Rammeverkene har forblitt uforandret siden de ble utviklet på slutten av 1960-tallet<sup>23</sup>. Systemet rundt har imidlertid gjennomgått en utvikling fram til dagens system. Faktorer som et økende antall utdanningstilbydere og stadig flere diplomer innenfor høyere utdanning førte fram til dagens system, som vil bli nærmere beskrevet i avsnittet under.

Det er viktig å understreke at rammeverkstenkningen og operasjonaliseringen av systemet har utviklet seg over mange år i Frankrike og at både myndigheter, utdanningssektoren og partene

---

<sup>21</sup> Dette har historiske årsaker som det ikke er nødvendig å gå nærmere inn på i denne sammenheng.

<sup>22</sup> I rammeverket er nivå 1 det høyeste og nivå 5 det laveste.

<sup>23</sup> Frankrike vurderer p.t. å utarbeide et nytt rammeverk. Både deskriptorer og antall nivåer vil bli vurdert.

i arbeidslivet har hatt tid til å bli komfortable med alle dens implikasjoner<sup>24</sup>. Rammeverk er således godt innarbeidet i det franske systemet.

### **Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)**

Nasjonale rammeverk opprettes for å fylle nasjonale behov. Et rammeverk gir imidlertid liten mening uten et velfungerende system for forvaltning av rammeverket med nivåinnplassering, informasjon og andre tilhørende oppgaver.

Frankrike ønsket økt transparens og anerkjennelse av ulike kvalifikasjoner. For å oppnå disse målene har en utviklet et nasjonalt system hvor nivåinnplassering av ulike diplomer, sertifikater og vitnemål i rammeverket utgjør kjernen. Frankrike nivåplasserer og registrerer *diplomer, sertifikater og vitnemål* og derigjennom *utdannings- og opplæringsløp* i forhold til hvilken sluttkvalifikasjon de gir. Eksempelvis vil hver av Frankrikes ca. 8 000 ulike mastere ha sitt eget punkt i registeret.

Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) ble opprettet ved lovs form i 2002 (loi de la modernisation sociale n°2002-73). RNCP er et register og en database over ulike diplomer, sertifikater og vitnemål (*certifications à finalité professionnelles*) anerkjent av Staten og partene i arbeidslivet. Det er et komplett register for all kvalifiserende utdanning i Frankrike (fag- og yrkesopplæring, profesjonsutdanning, høyere utdanning) – både offentlig og privat. Det understrekes at også generelle akademiske utdanninger innen høyere utdanning registreres.

Frankrike vil innen utgangen av 2007 ha et helhetlig system hvor all kvalifiserende utdanning og opplæring er nivåplassert og registrert i forhold til det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Pr. september 2006 er 95 % av all kvalifiserende utdanning, med unntak av høyere utdanning, registrert. I løpet av 2007 vil også registreringen av de resterende diplomene, først og fremst master- og doktorgrader, være fullført. Registeret vil da inneholde ca. 16 000 ulike diplomer, sertifikater og vitnemål mot dagens 3 400.

Registeret inkluderer sektorkvalifikasjoner (*Certificats de Qualification Professionnelle (CQP)*), som ikke er nivåbestemt, men registrert på ett av 360 fagfelt.

RNCP gir, foruten nivået i rammeverket, en svært detaljert beskrivelse av sluttkvalifikasjonen, utdanningen og opplæringen som fører fram til kvalifikasjonen og hvilken jobbprofil som naturlig knyttes opp til kvalifikasjonen.

Registrering i RNCP krever utfyllende informasjon om kvalifikasjonen og utdanningen/opplæringen. Informasjonen er inndelt i hovedkapitler så som *Tittel på diplom/sertifikat/vitnemålet; Utsteder av diplom/sertifikat/vitnemålet; Nivå i forhold til rammeverket; Oppnådde kvalifikasjoner* - med fokus på konkrete kunnskaper og ferdigheter; *Hvilke typiske yrker eller arbeidsoppgaver en kan inneha; Hvordan en oppnår kvalifikasjonen* - med link til utdanningstilbydere og detaljerte læreplaner.

Av spesiell interesse er fokuset på læringsutbytte og koblingen til yrkeslivet ved at informasjon i registeret viser til konkrete kunnskaper, ferdigheter og kompetanse.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Implikasjoner så som: krav til utdanningstilbydere om å spesifisere læringsutbytte; nivåene kan ha betydning for både lønn og stillingsinnplassering, noe som direkte impliserer partene i arbeidslivet; osv.

## Registrering i RCNP

Et diplom/sertifikat/vitnemål kan registreres i RNCP enten automatisk eller ved søknad.

- Automatisk registrering innebærer at utdanningstilbyderen sender inn informasjon om diplom/sertifikat/vitnemålet og utdanningen som fører fram til kvalifikasjonen, men at diplom/sertifikat/vitnemålet registreres uten ytterligere vurdering. Dette gjelder for diplomer/sertifikat/vitnemål som faller inn under ansvarsområdet til 7 spesifiserte franske departementer<sup>26</sup>.
- Registrering etter søknad innebærer at utdanningstilbyder søker om å få diplom/sertifikat/vitnemålet nivå plassert og registrert. Søknadsprosedyren er relativt omfattende, men en kan si at noen faktorer tillegges spesiell vekt: målet for utdanningen med klare læringsutbytter; innplassering i arbeidslivet; mulighet til å få realkompetansevurdering.

Det stilles krav til utdanningstilbyder om klart læringsutbytte og klart mål for utdanningen/opplæringen.

Ethvert diplom/sertifikat/vitnemål som registreres har vært gjenstand for en konsultasjon med partene i arbeidslivet. Mangler en slik konsultasjon, vil ikke diplom/sertifikat/vitnemålet bli registrert. Det er i det hele tatt sterkt fokus på båndene mellom utdanning/opplæring og yrkesliv, bl.a. ved at utdanningstilbyder må bevise at utdanningen/opplæringen fyller et behov i yrkeslivet. Rent konkret må utdanningstilbyder legge fram bevis for at minst 3 årskull har fått relevant arbeid før tilbyder kan søke om å få diplom/sertifikat/vitnemålet registrert.

Alle nyregistreringer i RNCP offentliggjøres i *Le Journal Officiel*, som tilsvarende *Norsk lysningsblad*. Et diplom/sertifikat/vitnemål registreres for maks 5 år av gangen. Fortsatt registrering krever ny, oppdatert søknad. Diplomer/sertifikat/vitnemål i yrker hvor kravspesifikasjonene kan forandre seg fort eller ofte blir kun registrert for 2 eller 3 år.

Mulighet til å få realkompetansevurdering knyttes som et krav til utdanningene for at de skal bli registrert, noe som fremmer livslang læring. Frankrike har åpnet for at en ikke bare kan få avkorting av studier med realkompetansevurdering, men også få tildelt hele grader.

Registrering i RNCP er ikke obligatorisk. Det foreligger imidlertid en rekke incentiver som gjør det fornuftig og hensiktsmessig for tilbydere å registrere sine tilbud. Registrering i registeret oppfattes som et nasjonalt "kvalitetsstempel"; er/skal bli en forutsetning for ulike finansieringsordninger; knyttes på sikt opp til retten til å utstede *Diploma Supplement* og *Certificate Supplement*, osv.

Fra franske myndigheters side anses RNCP som et regulerende verktøy for å få en større transparens og oversikt over kvalifikasjoner, samt fremme koblingen og sammenhengen

---

<sup>25</sup> Databasen ([www.cncp.gouv.fr/index.php?page=30](http://www.cncp.gouv.fr/index.php?page=30)) vil om kort tid også bli tilgjengelig på engelsk, tysk og spansk – et bevisst valg for å øke kunnskapen om fransk utdanning internasjonalt. Databasen er søkbar på mange kategorier så som tittel, myndighet ansvarlig for utstedelsen av diplom, nivå i rammeverket, bransje, kode, osv.

<sup>26</sup> I Frankrike hører ikke all utdanning inn under Utdanningsdepartementet. Eksempelvis vil mange sivilingeniørutdanninger falle inn under Forsvarsdepartementets ansvarsområde. Grunnen til at utdanninger under 7 departementer registreres automatisk har historiske og politiske årsaker, som det er liten grunn til å gå nærmere inn på i denne sammenheng.

mellom utdannings- og opplæringssektoren og yrkeslivet. Et rammeverk med læringsutbyttebaserte deskriptorer tvinger dessuten utdannings- og opplæringstilbydere til å fokusere på nettopp læringsutbytte – en faktor som både forenkler kandidatenes inntreden i yrkeslivet, samt realkompetansevurdering.

### **Commission Nationale de la Certification Professionnelle (CNCP)**

CNCP behandler søknader om å bli registrert i RNCP og forvalter registeret for øvrig. Kommisjonen ble opprettet ved lovs form i 2002 (loi de la modernisation sociale n°2002-73) og er underlagt den franske arbeidsministeren. Lederen av kommisjonen utnevnes av statsministeren. Kommisjonen er tverrdepartemental med medlemmer fra både departement, partene i arbeidslivet, representanter fra handelskamre, representanter fra regionalt nivå og fra ulike organisasjoner<sup>27</sup>. Medlemmene har et mandat på 5 år, som kan fornyes én gang.

CNCP har et omfattende mandat ved at kommisjonen både behandler søknader om å bli registrert i RNCP samt oppdaterer registeret. Kommisjonen følger utviklingen av kvalifikasjoner og utdanninger og kan komme med anbefalinger til tilbydere i forhold til innhold og struktur på en utdanning og opplæring. I tillegg gjøres et omfattende informasjonsarbeid både i forhold til utdanningssektoren, yrkeslivet og allmennheten.

CNCP trer sammen i snitt 1-2 ganger i måneden og støtter seg i det daglige arbeidet både på en mindre kommisjon, bestående av et antall representanter fra den fulle kommisjonen<sup>28</sup>, og et permanent sekretariat på 14 ansatte.

Frankrike har en helhetlig systemtenkning rundt kvalifikasjoner. I forhold til nasjonal kompetansepolitikk arbeider myndigheter, utdanningssektoren og partene i arbeidslivet tett sammen. Innplassering av utdanninger i nivåer med klare deskriptorer gir en bedre mulighet til å sammenligne kvalifikasjoner både nasjonalt, mellom ulike fag og sektorer, og internasjonalt. Systemet fokuserer på læringsutbytte, noe som antas både å lette tilgangen til arbeidslivet og til realkompetansevurdering. Alle utdanningstilbydere bevisstgjøres i forhold til sluttkompetanse og har også krav om å relatere dette direkte til arbeidslivet.

Tilbyder av utdanning og opplæring har krav om å spesifisere mål for utdanningen/opplæringen og må legge fram bevis for at minst 3 årskull har fått relevant arbeid før det kan søkes om å få diplom/sertifikat/vitnemålet registrert. Et slikt krav innebærer en mulighet til å kvalitetssikre utdanningsmålet. Det fremmer også koblingen og sammenhengen mellom utdanningssektoren og yrkeslivet. Realkompetansevurdering knyttes direkte til utdanningstilbyder ved at muligheten for å bli realkompetansevurdert knyttes som et krav til tilbyder for å få registrert diplom/sertifikat/vitnemålet.

Det franske systemet med rammeverk og register er gjennomsliktig, systematisk og også sporbart. Ikke bare myndighetene, men også eksempelvis partene i arbeidslivet og allmennheten har tilgang til data om hva utdannings- og opplæringssystemet faktisk produserer.

---

<sup>27</sup> CNCP har i alt 44 representanter hvorav 16 representanter fra diverse departement, 5 representanter fra arbeidstakersiden, 5 representanter fra arbeidsgiversiden, 3 representanter fra franske handelskamre, 3 representanter fra franske regioner og 12 representanter med rådgivende funksjon fra diverse organisasjoner.

<sup>28</sup> 10 representanter fra departementene, 5 representanter fra arbeidstakersiden, 5 representanter fra arbeidsgiversiden.



## **5 Østerrike**

Østerrike ser EQF og utviklingen av nasjonale rammeverk for kvalifikasjoner (NQF) som et viktig virkemiddel for mer gjennomsliktighet i utdanningssystemene, som igjen vil bidra til økt mobilitet både innenfor utdanningssystemet og arbeidsmarkedet. Videre anser de et NQF som en viktig katalysator for verdsetting av uformell og ikke-formell kompetanse. Østerrike har derfor vurdert arbeidet med å utvikle et NQF på basis av EQF som svært viktig.

I Østerrike pågår det også en parallell prosess med å utvikle et NQF for høyere utdanning med utgangspunkt i Bologna-prosessen. Dette arbeidet foregår separat, men en forsøker å se sammenhengen til et NQF for de lavere nivåene. Østerrike anser det som en utfordring å utvikle et NQF som ivaretar alle ulikehetene innenfor VET og de kortere høyere utdanningene. Disse utdanningsnivåene preges av mange ulike tilbud og aktører, og det er vanskelig å overskue alle implikasjonene i forhold til et NQF.

Østerrike har startet en innledende prosess for å utvikle et NQF, og i juni 2006 ble det satt ned en intern styringsgruppe i departementet som er ansvarlig for den videre prosessen. Styringsgruppen består av ekspedisjonssjefene i de ulike avdelingene samt oppnevnte koordinatorene i hver avdeling. Det legges vekt på at utvikling av et NQF skal være en åpen prosess hvor mange ulike aspekter og tilnæringsmåter blir ivare tatt. Styringsgruppen har derfor i denne innledende fasen av arbeidet et åpent mandat som gir muligheter til å justere kursen underveis etter hvert som nye problemstillinger dukker opp. Det foreligger heller ikke noen politisk beslutning som grunnlag for arbeidet, men gruppen skal forberede et politisk beslutningsgrunnlag for den videre prosessen. Det er dermed vanskelig å tidfeste når Østerrike vil implementere et NQF.

Den interne styringsgruppen har allerede bestilt tre ulike forskningsoppdrag. Det er:

1. Beskrivelse av NQF i andre land inkludert en klassifisering av de ulike nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene.
2. Beskrivelse av forskjellige måter å definere ulike kvalifikasjonsnivåer som ISCO og ISCED og hvordan de kan anvendes i Østerrike.
3. Mulige scenarier for utvikling av et NQF i Østerrike, inkludert en tidsangivelse.

Østerrike ønsker å ha en mest mulig åpen prosess og involvere alle som kan ha nytte av et slikt arbeid. De vil derfor også sette ned en ekstern styringsgruppe hvor alle interesserte parter innenfor utdanning og arbeidsmarkedet på høyt nivå vil delta. Den omfatter alle berørte departementer og partene i arbeidslivet, inklusive lærerorganisasjonene. Den interne styringsgruppen er i ferd med å utarbeide mandat for den eksterne styringsgruppen.

Østerrike vil også etablere undergrupper for hvordan formell, uformell og ikke-formell læring kan knyttes til NQF. Det antas at det vil være enklest å utvikle et NQF for den formelle delen av opplæring og at den delen først vil kunne implementeres.

## **6 Australia**

Australian Qualifications Framework (AQF) ble opprettet etter initiativ fra de australske myndighetene, der et eget Advisory Board bestående av ulike interessenter sørger for implementering og håndtering av rammeverket. AQF består av 13 nasjonale kvalifikasjonsnivåer innen utdanning og opplæring som bygger på hverandre. Tanken er at

kvalifikasjonsrammeverket skal utgjøre et gjenkjennelig kvalitetssikret nasjonalt system for godkjenning av utdanning som fremmer livslang læring og bidrar til et sømløst og variert utdannings- og opplæringsystem.

De 13 nivåene er gjengitt i tabellen nedenfor. AQF-kvalifikasjonene i tabellen er gruppert etter den utdanningssektoren de i alminnelighet hører inn under.

School Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
Senior Secondary Certificate of Education	Advanced Diploma Diploma Certificate IV Certificate III Certificate II Certificate I	Doctoral Degree Masters Degree Graduate Diploma Bachelor Degree Associate Degree; Advanced Diploma Diploma

AQF-kvalifikasjonene skal gjenspeile den kunnskap og kompetanse en person har oppnådd gjennom utdanning, opplæring, arbeids- og livserfaring. Dette kvalifikasjonssystemet er ment å hjelpe alle elever, arbeidsgivere og personer innenfor utdannings- og opplæringssektoren til å oppnå en kompetanse som er allment anerkjent i arbeidslivet. Integrasjon med grunnutdanning og livslang læring synes dermed viktig.

Et interessant aspekt ved det australske rammeverket er at selv om det til dels er meget detaljert, er det i tillegg mulig å få utstedt en såkalt "statement of attainment", som betyr at selv om en kandidat ikke klarer å kvalifisere seg til en bestemt kompetanse i henhold til systemet, er det likevel mulig å få anerkjennelse for de ferdigheter som faktisk er oppnådd. Ved å underkaste seg en individuell vurderingsprosess der arbeidserfaring inkluderes, kan derfor kandidater likevel oppnå kompetanse i forhold til rammeverket.

Et annet viktig aspekt ved det australske rammeverket er at det skisserer de ulike veiene som leder fram til bestemte typer kompetanse. Studenter og voksne som søker kompetanseheving, kan derfor søke til kvalifikasjonsrammeverket for å se hvilke kurs, sertifikater og utdanningsløp som trengs for å ende opp i bestemte yrker eller med en bestemt kompetanse. Ikke minst

er det vektlagt at en på videregående skoles nivå opparbeider seg ”dobbel kompetanse” for å kunne gå videre i både et yrkesrettet og et akademisk utdanningsløp.

Sett med europeiske øyne er det australske rammeverket ikke så lett å innplassere i forhold til det skillet en i Europa etter hvert har gjort mellom ”lavere grads” og ”høyere grads” utdanning. Som vist i tabellen fins det mellom bachelor- og masternivå i det australske kvalifikasjonsrammeverket både et ”graduate diploma” og et ”graduate certificate”, der relasjonen til det formelle bachelor- og masternivået synes noe uklar. Dette antyder at det australske rammeverket først og fremst er utarbeidet for ”innvortes” bruk, og ikke så mye med tanke på å skape internasjonal gjennomsiktighet.

## 7 Danmark

Det karakteristiske for det danske kvalifikasjonssystemet er at det ikke er utviklet gjennom lov, og at utdanningene i det vesentlige beskrives ved adgangsforutsetninger, medgått studietid og faglig innhold og bare i liten grad ved de kvalifikasjoner som er oppnådd gjennom utdanningen.

I rapporten ”Mod en dansk kvalifikasjonsnøgle for videregående uddannelser” (2003) understrekes det at i Danmark har arbeidet med et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk vært knyttet opp mot en bearbeiding av gradsstrukturen i høyere utdanning med det formål å utvikle en mer eksplisitt og systematisk beskrivelse av gradsbetegnelse enn det som var mulig å finne i de tidligere utdanningsreglene. Hensikten med dette arbeidet har vært å utforme en generell beskrivelse av de respektive utdanningenes sluttkompetanse. Arbeidet har i tillegg som mål å forbedre utdanningsplanleggingen, slik at danske utdanninger lettere vil kunne sammenlignes med utenlandske.

En viktig grunn til at det danske kvalifikasjonssystemet er utviklet, synes å være et ønske om å vise hvordan de mange og til dels svært ulike utdanningsløpene og studiene på lavere grads nivå (utenom universitetene) kan innpasses i forhold til tonivåstrukturen som utvikler seg i Europa. Kvalifikasjonsrammeverket er også ment å skulle hjelpe utdanningsinstitusjonene i planlegging og utvikling av nye studier, der fokus på læringsutbytte skal medvirke til mer studentsentrerte og læringsorienterte læreplaner. At det danske systemet ikke inkluderer utdannings- og studieløp utenom høyere utdanning, gjør systemet enkelt å forholde seg til. Aspekter knyttet til livslang læring er inkludert i rammeverket på den måten at deltidsstudier også er plassert på de ulike kompetansenivåene i systemet. Det er utdanningsmyndighetene selv som står for organisering og håndtering av rammeverket, med utdanningsinstitusjonene som viktige medspillere. Danske myndigheter har eksplisitt uttalt at implementering av kvalifikasjonsrammeverket skal skje gjennom dialog og en gjensidig prosess.

### Det danske rammeverket for kvalifikasjoner

Begreper fra Bologna-erklæringen		Danske grader
First cycle	Sub-degree level	AK (ervervsakademigrad, 120 ECTS) VU (videregående voksen utd. 60 ECTS)
	Degree level	Bachelor (180 ECTS) Professionsbachelor (180-240 ECTS) Diplom* (60 ECTS)

Second cycle	Master level	Master* (60 ECTS) Kandidat (120 ECTS)
	Doctoral level	Ph.d. (180 ECTS)

\* Diplom- og masterutdanningene kan være vanskelige å innplassere fordi det for noen vil være første grad på hhv. degree eller master level, mens for andre vil det være enda en grad på dette nivået.

Som det vil framgå er første syklus oppdelt for å kunne innpasse de korte høyere utdanningene (KVU) i Danmark til denne strukturen. Disse passer ikke umiddelbart inn i Bologna-strukturen, siden KVU ikke har tilstrekkelig lengde til å gi adgang til utdanninger på masternivå. Internasjonalt kjennes grader med samme karakteristika som KVU blant annet fra det britiske kvalifikasjonsrammeverket, som omtaler *sub-degree* grader på *certificate level* og på *intermediate level*. Innehavere av grader på *sub-degree level* har praksisnær kompetanse innenfor et definert fagområde og har kompetanse til å gå videre til relevant videreutdanning som gir mulighet for å avslutte på *degree level* etter ett års studier i tillegg.

I det danske kvalifikasjonsrammeverket er gradene forsøkt beskrevet ved å formulere noen overordnede kompetansekategorier som kan ha relevans for alle typer grader. Systematikken som er valgt, er basert på tre elementer:

- En beskrivelse av den samlede kompetanseprofilen for en bestemt grad. Gjennom kompetanseprofilen skal det skapes en overordnet forestilling om det kompetansenivået en gradsinnehaver besitter.
- En beskrivelse av kompetanseinnholdet i form av konkrete forventnings-spesifikasjoner. Disse er tiltenkt å spesifisere hvilke kompetanser en gradsinnehaver kan forventes å ha på utvalgte områder.
- En beskrivelse av formelle forhold (for eksempel adgangskrav, lengde og videreutdanning). Denne kategorien er tatt med i kvalifikasjonsrammeverket til tross for at kategorien ikke er kompetanseorientert.

For å beskrive kompetanseinnholdet har en i det danske systemet valgt å bruke tre gjennomgående kompetansemål eller indikatorer for å gjøre det lettere å formidle og sammenligne:

- Intellektuell kompetanse (som for eksempel analyse, abstrakt tenkning, kommunikative ferdigheter og evne til å strukturere egen læring). Det siktes her til allmenn kompetanse som ikke er snevert koblet til den enkelte utdanning eller det enkelte fag.
- Faglig kompetanse (for eksempel spesialkompetanse innenfor et fagområde, innsikt i tilgrensende fagområder, tverrfaglig kompetanse). Disse kompetansetypene er spesifikt relatert til den enkelte utdanning eller det enkelte fag.
- Praksiskompetanse (for eksempel praktiske ferdigheter, profesjonell etikk og ansvarlighet). Denne typen kompetanse er eksplisitt rettet mot å ivareta bestemte arbeidsfunksjoner.

Det understrekes at både intellektuell og faglig kompetanse er nødvendige både i arbeidslivet og i utdanningssektoren, mens praksiskompetanse er kjennetegnet ved å være orientert mot bruk i arbeidsmarkedet. Tanken er altså ikke at intellektuell og faglig kompetanse bare er relevant i utdanningssammenheng og praksisorientert kompetanse i arbeidsmessig

sammenheng. Tvert imot oppfattes intellektuell og faglig kompetanse som en viktig del av grunnlaget for å kunne ivareta jobbfunksjoner på bakgrunn av utdanning.

I Danmark brukes også kvalifikasjonsrammeverket av Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA) når de gjennomfører sine evalueringer av ulike utdanningsprogrammer. På den måten oppnås en avveining mellom de formål som utdanningsinstitusjonene selv har gitt i sine utdanningsprogrammer, og de formål som kan anses å være mer allmenne og nasjonale.

I tilknytning til regjeringens initiativ for å reformere yrkesopplæringen arbeider det danske Undervisningsministeriet med forslag om å utvikle et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, ”kvalifikasjonsnøgle”, også for yrkesrettet opplæring. Samtidig er rammeverket for høyere utdanning under revisjon, blant annet på grunnlag av vedtaket fra ministerkonferansen i Bergen i 2005 og EU-kommisjonens forslag til EQF. Tanken er at de to rammeverkene skal danne grunnlag for utvikling av et samlet nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som bl.a. skal innplassere danske utdanningskvalifikasjoner i EQF.

## ***8 Finland***

I Finland er det utarbeidet forslag til kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning og yrkesopplæring som er ment å kunne kommunisere med hverandre. Innføringen har så langt vært stilt i bero i påvente av utviklingen av EQF. Innenfor høyere utdanning eksisterer det to ulike gradssystemer for henholdsvis universiteter og yrkeshøyskoler. Høyskolene har først nylig fått anledning til å tildele høyere grad, der det er krav om tre års yrkeserfaring ved opptak. Alle kvalifikasjoner skal beskrives ut fra læringsutbytte. Finnene er opptatt av å se Bologna-prosessen og EQF i sammenheng, og det er ikke tatt endelig stilling til om det skal utvikles et overordnet nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for alle nivåene i utdanningssystemet.

## ***9 Sverige***

I Sverige har det hittil vært liten politisk interesse rundt kvalifikasjonsrammeverk. Utbildnings- og kulturdepartementet er i gang med å vurdere mulige modeller, og en aktuell løsning kan være å relatere utdanningssystemet direkte til EQF uten å gå veien om et nasjonalt rammeverk. I likhet med de andre deltakerlandene i Bologna-prosessen har imidlertid også Sverige forpliktet seg til å utvikle et kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning.

## **Vedlegg 3: Norske kvalifikasjoner – dokumentasjon av grader innenfor 1. og 2. syklus i høyere utdanning – forslag til mal for vitnemål**

I lov av 1. april 2005 nr. 15 om universiteter og høyskoler, som trådte i kraft 1. august 2005, står det i § 3-11 om institusjonenes plikt til dokumentasjon av fullført utdanning:

### **§ 3-11. Vitnemål**

Institusjonen utferdiger vitnemål om fullført utdanning. Samtidig skal det utferdiges Diploma Supplement. NOKUT kan gi retningslinjer for innholdet i Diploma Supplement.

Lærestedene selv bestemmer vitnemålets innhold og utseende, mens Diploma Supplement, vitnemålstillegget, skal følge en internasjonal mal utarbeidet av Europakommisjonen, Europarådet og UNESCO. NOKUT har ansvaret for informasjonen om norsk høyere utdanning som gis i punkt 8 i Diploma Supplement i Norge. NOKUT har også arrangert nasjonale seminarer om innholdet i Diploma Supplement.

Dokumentasjon av oppnådd kompetanse er en viktig oppgave for lærestedene. Kompetansen til innehaveren av et vitnemål må være tydelig beskrevet, og det må også framgå klart på hvilket tidspunkt vurderte kunnskaper og ferdigheter er oppnådd.

Det har vært ulik framgangsmåte ved norske læresteder når det gjelder å beskrive en grad og et studieprogram samt hvilken kompetanse innehaveren har oppnådd. Vitnemål for utdanninger med rammeplan omfatter som oftest en beskrivelse av kravene til utdanningen, mens andre utdanninger kan være knapt beskrevet. Norske gradsvitnemål bør imidlertid kunne utformes for et større publikum. De bør bli mer leservennlige, slik at de kan forstås også av personer som ikke til daglig arbeider med utdanning.

Etter loven fastsetter institusjonens styre studieplan for det faglige innholdet i studiene. NOKUT krever i sin forskrift om *Standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning* av 25.01.2006 at det skal framgå av studieplanen hvilken kompetanse en student oppnår ved fullført studium. Kompetansen skal beskrives i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger.<sup>29</sup> Det skal også informeres om hvilke muligheter kandidaten vil ha for fortsatte studier.

Det er derfor naturlig at dokumentasjonen for fullført utdanning også omfatter beskrivelser av mål for og innhold av et studium samt hvilken kompetanse studiet gir.

Arbeidsgruppen har gjennomgått en rekke norske vitnemål for høyere utdanning og har på dette grunnlaget utarbeidet et forslag til mal for vitnemål for 1. og 2. gradsnivå (bachelor og master). Malen omfatter elementer som bør inngå i et vitnemål: en beskrivelse av den oppnådde graden og spesifikk informasjon om studieprogrammet, herunder programmets mål, forventet læringsutbytte og vurderingsformer. I og med at alle norske grader også skal kunne gjenkjennes i et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, foreslår arbeidsgruppen at vitnemålet

---

<sup>29</sup> Jf. imidlertid punkt 2.3.3.

også gir en beskrivelse av rammeverket og angir hvilket nivå graden hører til. Arbeidsgruppen gjør oppmerksom på at emnegrupperingene i forslaget på siden om "Grunnlag for vitnemål" er et forslag som gjelder for de fleste allmennfaglige studier på lavere grads nivå. Profesjonsstudiene vil sannsynligvis ønske å gruppere på en annen måte. Det viktigste er imidlertid at dersom det brukes emnekoder i vitnemålet, bør kodenøkkel oppgis, og at grunnlaget for vitnemål tydelig gjenspeiler kravene i utdanningen. Arbeidsgruppen foreslår også en tydeliggjøring av eventuelt fritak på grunnlag av annen godkjent utdanning eller realkompetansevurdering. Når det gjelder vitnemål for mastergrad, bør fagspesifikke vurderingskriterier vedlegges vitnemålet dersom slike blir brukt.

Det sier seg selv at innholdet i vitnemålet skal være feilfritt, dvs. grundig kvalitetssikret. I størst mulig utstrekning må dessuten vitnemålet være garantert mot forfalskning, dette gjelder alle sidene i vitnemålet. Dersom det lages duplikat av vitnemålet, skal dette ikke kunne forveksles med originalen.

## *Anbefaling*

### **Vitnemål for grad innenfor første og annen syklus i norsk høyere utdanning**

#### **Hovedopplysninger: (s.1)**

##### **Innhold**

- 1) Navn på lærested som tildeler graden
- 2) Navn på fakultet(er)/avdeling(er) som har ansvar for graden
- 3) Semester og år for oppnådd grad
- 4) Navn på grad med tilleggsbetegnelse
- 5) Navn på studieprogram
- 6) Navn på innehaveren av vitnemålet
- 7) Fødselsdato for innehaveren av vitnemålet
- 8) Dato for utskrift av vitnemål
- 9) Bekreftelse ved underskrift av ledelsen ved institusjon/fakultet/avdeling

#### **I Generell informasjon om graden: (s. 2)**

Studiets omfang

Studiepoeng

Karakterskala

#### **II Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner: (s.2)**

Nivå

#### **III Spesifikk informasjon om studieprogrammet: (s. 2)**

Mål for studieprogrammet/Beskrivelse av studieprogrammet

Forventet læringsutbytte

Vurderingsformer

Videre studiemuligheter

#### **IV Grunnlag for vitnemål (s. 3)**

#### **V Opplysninger om studiestedet: (s. 5)**

#### **VI Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner (s.6)**



**Side 1**

***Vitnemål***

*<Lærested>*

*<Fakultet/Avdeling>*

*har i vår/høstsemesteret <år>*

*tildelt graden*

*<Navn på graden med tilleggsbetegnelse>*

*til*

*<Navn på vitnemålsinnehaveren>*

*født*

*Vitnemålet bekreftes*

*<sted og dato>*

*<Dekan>*

*<Fakultetsdirektør>*

## Side 2

### **I** **Generell informasjon om graden:**

*Studiets omfang i antall år/semestre: x år*

*Antall studiepoeng: xxx*

*Karakterskala:*

<i>Symbol</i>	<i>Betegnelse</i>	<i>Generell, ikke fagspesifikk beskrivelse av vurderingskriterier</i>
<i>A</i>	<i>fremragende</i>	<i>Fremragende prestasjon som klart utmerker seg. Kandidaten viser svært god vurderingsevne og stor grad av selvstendighet.</i>
<i>B</i>	<i>meget god</i>	<i>Meget god prestasjon. Kandidaten viser meget god vurderingsevne og selvstendighet.</i>
<i>C</i>	<i>god</i>	<i>Jevnt god prestasjon som er tilfredsstillende på de fleste områder. Kandidaten viser god vurderingsevne og selvstendighet på de viktigste områdene.</i>
<i>D</i>	<i>nokså god</i>	<i>En akseptabel prestasjon med noen vesentlige mangler. Kandidaten viser en viss grad av vurderingsevne og selvstendighet.</i>
<i>E</i>	<i>tilstrekkelig</i>	<i>Prestasjonen tilfredsstiller minimumskravene, men heller ikke mer. Kandidaten viser liten vurderingsevne og selvstendighet.</i>
<i>F</i>	<i>ikke bestått</i>	<i>Prestasjon som ikke tilfredsstiller de faglige minimumskravene. Kandidaten viser både manglende vurderingsevne og selvstendighet.</i>

*eller "Bestått/Ikke bestått"*

*(Karakteren "F" og "Ikke bestått" føres ikke i grunnlaget for vitnemål)*

### **II** **Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning:**

*Graden tilsvare fullført 1./2. syklus*

*(Beskrivelse av rammeverket på baksiden av omslagspermen.)*

### **III** **Spesifikk informasjon om studieprogrammet:**

*Studieprogrammets mål/Beskrivelse av studieprogrammets innhold*

*<her beskrives elementene/emnene/fagområdene for studieprogrammet>*

*Vurderingsformer:*

*Vitnemålsinnhaveren er blitt vurdert i forhold til studieplanens krav om følgende læringsutbytte:*

*Videre studiemuligheter:*

**IV Grunnlag for vitnemål**

<Navn på lærested>  
 < Navn på avdeling>  
 < Navn på grad>  
 < Navn på studieprogram>

Navn: <Navn på innehaveren>

Fødselsnummer:

<i>Emner som inngår i studieprogrammets spesialiseringsdel (fordypning):</i>						
<i>Emne-kode</i>	<i>Navn på emne</i>	<i>Studiepoeng</i>	<i>Semester</i>	<i>Karakter</i>	<i>O</i>	<i>V</i>
<i>Andre emner:</i>						
<i>Emne-kode</i>	<i>Navn på emne</i>	<i>Studiepoeng</i>	<i>Semester</i>	<i>Karakter</i>	<i>O</i>	<i>V</i>
<i>Fritak: Godkjent utdanning fra annet lærested. Utdanningen er godkjent som del av studieprogrammet.</i>						
<i>Lære-sted</i>	<i>Navn på emne ved annet lærested</i>	<i>Studiepoeng</i>	<i>Semester</i>	<i>Karakter</i>	<i>O</i>	<i>V</i>
<i>Fritak: Realkompetansevurdering:</i>						
	<i>Komponent/Krav i utdanningen som fritas</i>	<i>Studiepoeng</i>	<i>Semester</i>			

SUM

<xxx>

<p><b>Merknader:</b>                  &lt;godkjent tilleggsutdanning utenom minimumskravene til gradsopptjening&gt;                  &lt; emner tatt som særskilt eksamen&gt;                  &lt; eventuelle presiseringer av grunnlag for vitnemål&gt;</p>
---

<Lærestedets bekreftelse på at grunnlaget er korrekt>

Alle lærestedets emner skal ha et xxx-nummer, der første siffer er enten 1 (1N-emner), 2 (2N-emner) eller 3 (3N-emner). 1N-emner er begynneremner. 2N-emner angir en fordypning eller spesialisering, mens 3N-emner angir en høyere grad av fordypning eller spesialisering. 1N-emner kan normalt bare inngå i bachelorgraden, mens 2N-emner kan inngå i bachelor- eller mastergraden. 3N-emner kan normalt bare inngå i mastergraden.  
 O = Obligatorisk emne V = Valgfritt emne

## **Innsiden av omslagspermen**

*V Opplysninger om lærestedet som utsteder vitnemålet*

## Baksiden av omslagspermen

### VI Nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner

Beskrivelse av forventet læringsutbytte etter 1. syklus

<i>Kunnskaper</i>	<i>Ferdigheter</i>	<i>Generell kompetanse</i>

Beskrivelse av forventet læringsutbytte etter 2. syklus

<i>Kunnskaper</i>	<i>Ferdigheter</i>	<i>Generell kompetanse</i>

Beskrivelse av forventet læringsutbytte etter 3. syklus

<i>Kunnskaper</i>	<i>Ferdigheter</i>	<i>Generell kompetanse</i>