


Tove Mogstad Aspøy og Hedda Haakestad

**Micro-credentials. Dilemmaer og skandinaviske
responser**





Micro-credentials. Dilemmaer og skandinaviske responser

I dette notatet drøfter vi EUs anbefaling om å innføre systemer for såkalte «micro-credentials». To viktige elementer ved micro-credentials er at læringsdeltakelse skal gjøres mer tilgjengelig, og at læring utenfor det formelle utdanningssystemet skal bli bedre dokumentert og anerkjent. I notatet beskriver vi hva som gjøres i de skandinaviske landene på disse områdene, med særlig vekt på høyere yrkesfaglig utdanning.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1 Innledning	5
1.1 Hva er micro-credentials?	5
1.2 Om begrepsbruk i dette notatet	9
1.3 Ambisjonene bak initiativet.....	11
1.4 Uklarheter rundt selve begrepet micro-credentials	12
1.5 Micro-credentials i europeisk fag- og yrkesopplæring	12
1.6 Respons i Europa: skepsis blant myndigheter og akademikere	14
1.7 Oppbygning av notatet	15
2 Data og metode	16
3 Norge	17
3.1 Er micro-credentials på den politiske agendaen i Norge?	17
3.2 En fagskolesektor i vekst.....	18
3.3 Modulstrukturert videregående opplæring for voksne (MVOV)	23
3.4 Micro-credentials i høyere utdanning?.....	24
3.5 Anerkjennelse av ikke-formell og uformell kompetanse.....	25
3.6 Oppsummering	29
4 Sverige	31
4.1 Svensk drøfting av mikromeriter	31
4.2 Yrkesfaglig høyere utdanning i Sverige.....	31
4.3 Partenes holdninger til modulisering av formell utdanning og økt tilgjengeliggjøring	32
4.4 Innplassering av ikke-formell læring i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket	33
4.5 Realkompetansevurdering og modeller for bransjevalidering	34
4.6 Bedre synliggjøring av ikke-formell kompetanse: Kompetansepasset.....	36
4.7 Oppsummering	38
5 Danmark	40
5.1 Innledning	40
5.2 Danmarks akkrediteringsinstitusjons drøfting av micro-credentials	40
5.3 Yrkesretting av høyere utdanning i Danmark: institusjonsstruktur og modultenkning	42
5.4 Realkompetansevurdering i Danmark	44
5.5 Partenes holdning til micro-credentials.....	44
5.6 Micro-credentials for grønn omstilling – prøveprosjekt finansiert av trepartssamarbeidet.....	45
5.7 Oppsummering.....	46
6 Avslutning og diskusjon	48
Litteratur	52

Forord

Dette notatet er skrevet av Fafo på oppdrag fra LO. Notatet er basert på dokumentstudier og intervjuer med utdanningsmyndigheter og representanter fra arbeidslivets parter i Norge, Danmark og Sverige.

Tusen takk til Benedikte Sterner i LO for god dialog underveis og gode kommentarer. Tusen takk til alle som har stilt til intervju, og til forsker ved Fafo, Kaja Reegård, for grundig lesing og kvalitetssikring. En stor takk går også til Sofie Steensnæs Engedal ved Fafos informasjonsavdeling, som har klargjort notatet for publisering.

Februar, 2025

Tove Mogstad Aspøy, prosjektleder

Sammendrag

I dette notatet diskuterer vi EUs anbefaling til medlemslandene om å utvikle et system for micro-credentials, og hvordan initiativet er møtt av parter, utdanningsmyndigheter og utvalgte fagskoler i Sverige, Norge og Danmark.

En micro-credential er, slik det blir definert av EU, et eksamenspapir eller et kompetansebevis for læring av begrenset omfang. Basert på EUs definisjoner kan vi skille mellom to ulike typer micro-credentials:

1. Et eksamensbevis for små læringsenheter i formell utdanning. Enheten kan være enkeltstående eller en del av et utdanningsløp som er dekomponert til mindre enheter. Det er uklart hvor liten en læringsenhet må være for å være av mikrostørrelse, men det kan eksempelvis være snakk om å bryte opp fagskolemoduler på ti studiepoeng til mindre enheter. Hensikten er at mindre enheter som er en del av et større kurs eller utdanningsløp skal kunne settes sammen til hele moduler eller utdanninger. EU bruker begrepet «stabling» om slik sammensetting.
2. Et bevis på kompetanse oppnådd i arbeidslivet eller utenfor det formelle utdanningssystemet (ikke-formell og uformell læring). Det innebærer å etablere offentlige systemer for kvalitetssikring og dokumentasjon av læringsutbytte, som kan være utstedt av bedrifter, sivilsamfunnsaktører, og private eller offentlige aktører utenfor det formelle utdanningssystemet. EUs oppfordring om å utvikle «kompetansemerker» (badge), virker særlig relevant for denne formen for micro-credentials.

Målsetningen bak initiativet om micro-credentials er å gjøre utdanning mer tilpasset arbeidslivets behov og at kompetanseutvikling blir mer tilgjengelig for den enkelte. Et annet sentralt motiv er å gjøre realkompetanse og utdanning oppnådd utenfor det formelle utdanningssystemet mer synlig. Det er også et mål om at micro-credentials skal bidra til at kvalifikasjoner og utdanning blir mer gjenkjennbare og synlige på tvers av institusjoner, bransjer og landegrenser.

I innledningskapittelet redegjør vi nærmere for hva micro-credentials er. Vi diskuterer uklarheter heftet ved begrepet og responser fra EU-land og forskere. I tre kapitler undersøker vi deretter hvordan micro-credentials blir forstått i de tre skandinaviske landene Sverige, Danmark og Norge. Her undersøker vi hvordan og om initiativet blir fulgt opp av myndigheter og partene i arbeidslivet.

I notatet legger vi særlig vekt på å diskutere relevans og eventuell implementering i høyere yrkesfaglige utdanninger. Hovedfunnet fra landkapitlene er at anbefalingen om å etablere et system for micro-credentials i liten grad er fulgt opp, men at det finnes enkelte tiltak og forsøksprosjekter direkte utledet av EUs initiativ. Likevel finner vi at flere av utfordringene initiativet om micro-credentials har som ambisjon å løse, er bredt diskutert og anerkjent. Det gjelder ikke minst behovet for yrkes- og arbeidslivsrettet videreutdanning, og å lage systemer for vurdering og anerkjennelse av realkompetanse. Høyere yrkesfaglig utdanning er i vekst i alle landene, og det er en politisk ambisjon å gjøre utdanningene lett tilgjengelige og arbeidslivsrettede, blant annet gjennom

modulisering. Som overordnet konklusjon er det likevel riktig å si at det er større tilslutning til problembeskrivelsen micro-credentials springer ut av, enn det er tilslutning til at micro-credentials er løsningen. Notatet peker på dilemmaer knyttet både til oppsplitting av utdanninger og til at det innføres offentlige systemer for dokumentasjon og anerkjennelse av ikke-formelle og uformell læring.

1 Innledning

I 2022¹ vedtok EU en anbefaling om at medlemslandene skal legge til rette for utvikling og bruk av såkalte *micro-credentials*. Et «credential» har ingen eksakt oversettelse på norsk, men viser til et eksamens- eller kompetansebevis. Initiativet fra EU handler om å bygge opp et felles europeisk system for dokumentasjon av mindre læringsenheter, altså utdanning og opplæring, og annen læring av «mikro»-størrelse. At initiativet er en anbefaling, betyr at det ikke er juridisk bindende for medlemslandene, slik et direktiv eller en forordning er.

I dette notatet redegjør vi for hva *micro-credentials* er, og hvordan begrepet blir forstått. Vi tar utgangspunkt i hvordan begrepet blir definert i EU-sammenheng, før vi går videre til å beskrive hvordan initiativet har blitt mottatt i Norge, Sverige og Danmark. Mer konkret kartlegger vi hvorvidt og hvordan initiativet blir fulgt opp og implementert av myndigheter, utdanningsinstitusjoner og av partene i arbeidslivet. De overordnede spørsmålene vi tematiserer i notatet, er:

1. Hvordan blir *micro-credentials* forstått i de tre skandinaviske landene, og er innføringen av systemer for *micro-credentials* på den politiske agendaen?
2. I hvilken grad bærer landenes utdanningstilbud preg av elementer som ligner *micro-credentials*, særlig innen høyere yrkesfaglig utdanning?
3. Hva er fordelene, ulempene og dilemmaene rundt en utvikling mot *micro-credentials* satt i system?

Micro-credentials kan knyttes til alle deler av utdanningssystemet. I dette notatet legger vi særlig vekt på hvordan *micro-credentials* kan fungere innenfor fag- og yrkesopplæringen. Fag- og yrkesopplæring deler i utgangspunktet trekk med ett av formålene med å innføre slike systemer, nemlig vektleggingen av arbeidslivsrelevans. Likevel er målet om helhetlig fagopplæring og utdanning en viktig kvalitet ved norsk fagopplæring, både på videregående nivå og på fagskolenivå. Samtidig representerer både modulstrukturert fag- og yrkesopplæring og økte tilbud av korte utdanninger ved fagskolene en viktig endring i disse utdanningstilbudene.

1.1 Hva er *micro-credentials*?

Selve begrepet *micro-credentials* trenger en avklaring før vi kan redegjøre for hvordan fenomenet arter seg, eller kan arte seg, i praksis. Det er et begrep som kan oppfattes på ulike måter, både i norsk og internasjonal sammenheng. Det gjelder for det første hva ordet/begrepet egentlig viser til – hva slags former for kompetanse er det her snakk om, og hvordan skiller *micro-credentials* seg fra andre små læringsenheter, som korte kurs og utdanninger? For det andre er det uklart om *micro-credentials* allerede eksisterer i praksis i europeisk sammenheng, eller om *micro-credentials* er et initiativ på idéstadiet, som til en viss grad er prøvd ut i ulike lokale og nasjonale prosjekter.

¹ <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>.

Faktaboks 1

EU opererer med følgende definisjon av micro-credentials:

«Micro-credentials er bevis på læringsresultater som en deltaker har oppnådd gjennom læring av begrenset/avgrenset omfang. Disse læringsresultatene vurderes mot transparente og klart definerte kriterier. Læring som leder til micro-credentials er utformet for å gi deltakeren kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som imøtekommer samfunnsmessige, personlige eller kulturelle behov eller arbeidsmarkedsbehov. Micro-credentials er den lærendes eiendom, og de kan deles og overføres. De kan stå alene eller kombineres til større eksamensbeviser. De understøttes av kvalitetssikring etter avtalte standarder innenfor de relevante sektorene og aktivitetsområdene.» (EU 2022, s. 5. Vår oversettelse)

Faktaboks 2

Læringsutbyttebeskrivelse

I forskriften til Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk (NKR) er læringsutbytte definert som «det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som resultat av en læringsprosess». NKR deler inn læringsutbytte i tre dimensjoner: kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Hvert av de åtte nivåene i NKR er beskrevet med utgangspunkt i disse dimensjonene. Nivå 2 i NKR tilsvarer vitnemål fra grunnskolen. Nivå 8 tilsvarer doktorgrad (phd).

Kravene til læringsutbyttebeskrivelser danner grunnlaget for hvordan utdanningsinstitusjoner beskriver hva en person kan og vet etter fullføring av det enkelte utdanningsløp. EU stiller som krav at et micro-credential skal inneholde en læringsutbyttebeskrivelse, og at dette gjøres i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket.

Kilde: Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (FOR-2017-11-08-1846)

Stabling

EU ønsker at små læringsenheter skal kunne settes sammen til større enheter. Begrepet som brukes om dette er stabling (stackability). Hvis et fagskoleemne på ti studiepoeng splittes opp i fem mikroenheter på to studiepoeng, vil disse til sammen kunne stables til et større emne med eget eksamensbevis.

Nelson (2012) skiller mellom sammensetting (stabling) av kvalifikasjoner i høyden og bredden. Når læringsenheter som settes sammen er på ulike nivåer i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – slik en fagskoleutdanning bygger videre på fagutdanning, stables de i høyden. Om en person setter sammen læringsenheter på tvers av fagfelt på samme nivå, stables de i bredden.

Kilde: EU 2021 og Nelson 2012.

Som det kommer fram i faktaboks 1, viser en micro-credential til **et eksamenspapir eller kompetansesbevis**, fra kurs, utdanning, eller læring som er av et **begrenset omfang**.

Med utgangspunkt i EUs dokumenter, er det mulig å identifisere to former for micro-credentials. Et micro-credential viser enten til et bevis på en liten del av en formell utdanning. Den kan være enkeltstående, eller utgjøre en liten del av et større kurs eller en full utdanning. I siste tilfelle vil micro-credentials være mulig å stable til større enheter / hele utdanningsløp. Den andre formen for micro-credential er et bevis på kompetanse oppnådd gjennom ikke-formell og uformell læring som har vært gjenstand for offentlig kvalitetssikring.

Eksamens- eller kompetansebeviset som utgjør en micro-credential skal videre inneholde et sett obligatoriske elementer og et sett frivillige elementer (Europeans commission, 2021).

Obligatoriske elementer som må inngå i en micro-credential:

- navn på den som har oppnådd kvalifikasjonen
- tittel på læringsenheten (kursnavn eller liknende)
- land og region til utsteder
- navn på utstedende institusjon eller organisasjon (kan inkludere sivilsamfunnsaktører og bedrifter)²
- dato for utsteding
- læringsutbyttebeskrivelse
- nasjonalt definert arbeidsmengde for å oppnå læringsutbytte i studiepoeng (ECTS-poeng) hvis mulig

² I den danske oversettelsen av Rådets anbefaling defineres tilbydere av micro-credentials slik: «udbydere af mikroeksamensbeviser»: uddannelses- og erhvervsuddannelsesinstitutioner og -organisationer, arbejdsmarkedets parter (dvs. organisationer, der repræsenterer arbeidstagere og arbejdsgivere), arbejdsgivere og erhvervslivet, civilsamfundsorganisationer, offentlige arbejdsformidlinger og regionale og nationale myndigheder og andre typer aktører, som udformer, leverer og udsteder mikroeksamensbeviser for formel, ikkeformel og uformel læring (EU 2022, s. 15).

- nivå læringsenheten befinner seg på innenfor det europeiske kvalifikasjonsrammeverket eller liknende hvis mulig
- vurderingsform
- deltakelsesform (for eksempel undervisning, fysisk eller digital, eventuelt eksamen eller realkompetansevurdering)
- form for kvalitetssikring

Frivillige elementer som kan inngå i en micro-credential (ikke uttømmende)

- forutsetninger for opptak i læringsaktiviteten
- oppsyn og identifikasjon av kandidat ved bedømming (f.eks. uten oppsyn eller identifikasjon, oppsyn uten identifikasjon, nettbasert oppsyn og identifikasjon)
- oppnådd karakter
- mulighet for integrering i annen utdanning (stackability)

Institusjoner eller organisasjoner som lager og utsteder micro-credentials skal videre følge ti prinsipper. Viktigst blant disse er prinsippene om kvalitet og gjennomsiktighet. Kvalitet skal oppnås gjennom intern kvalitetssikring fra institusjonen, organisasjonen eller virksomheten som utsteder eksamens- eller kompetansebeviset. Ekstern kvalitetssikring skal foregå gjennom akkreditering/godkjenning av institusjonen som tilbyr kursene/utdanningene/læringen som gir opphav til micro-credentials. Gjennomsiktigheten betyr at eksamens- eller kompetansebeviset skal gi informasjon om arbeidsmengde, i tråd med det europeiske systemet for studiepoeng, European Credit Transfer and Accumulation System (ETCS). Der det ikke er mulig, skal arbeidsmengde beskrives på andre måter og innplasseres i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket.³ Gjennomsiktighet skal også innebære at micro-credentials dokumenteres digitalt. Det kan eksempelvis skje gjennom Europass, et digitalt EU-system der enkeltpersoner kan legge inn alle sine ferdigheter og kvalifikasjoner, som utdanning, språkferdigheter og arbeidserfaringer (Europass, u.å.).

Som det kommer fram i listen over de obligatoriske elementene, kan man oppnå en micro-credential gjennom læring i og utenfor utdanningssystemet. Praktisk erfaring gjennom for eksempel arbeid kan også danne grunnlag for micro-credentials, når denne læringen har vært gjenstand for en realkompetansevurdering. EU legger en vid definisjon til grunn for realkompetanse, der ikke bare læring gjennom arbeid inngår. Både lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonsarbeid eller fritidsaktiviteter inngår i en persons samlede kompetanse, og kan i prinsippet danne grunnlaget for et kompetansebevis av type micro-credential.⁴

I norsk sammenheng spiller realkompetansevurdering en viktig rolle i fag- og yrkesopplæringen. Mange oppnår fag- eller svennebrev på denne måten (se bl.a. Bratsberg et al., 2017). Som vi vil vise senere i notatet, er realkompetansevurdering ofte grunnlag for opptak på fagskoler. Micro-credentials innebærer i seg selv ikke en metode eller system

³ Dette rammeverket hierarkiserer ferdighetsnivåer fra 0 til 8, der nivå 4–5 tilsvarer videregående opplæring, 5 fagskolenivå, 6 bachelornivå, 7 masternivå, og 8 doktorgradsnivå.

⁴ Slik det defineres av Utdanningsdirektoratet (u.å.)

for realkompetansevurdering, men det ligger som en sentral målsetning i initiativet at det kan bidra til større anerkjennelse av realkompetanse. I dette notatet vier vi litt plass til landenes systemer for realkompetansevurdering i hvert av kapitlene.

1.2 Om begrepsbruk i dette notatet

Vi har i dette notatet valgt å bruke det engelske begrepet *micro-credentials*. Det er som regel dårlig språklig praksis å ikke oversette begreper til norsk. Å bruke det opprinnelige begrepet kan likevel være riktig om det ikke finnes en eksakt oversettelse, eller det ikke finnes en etablert oversettelse som er i tråd med begrepets opprinnelige innhold. Vi opplever at begge deler er tilfelle med *micro-credentials*.

Begrepet *credential* har ingen eksakt oversettelse på norsk, men refererer som nevnt ovenfor til skriftlig dokumentasjon eller attest på oppnådd kompetanse. Både vitnemål, diplomer og kursbevis fra formell utdanning kan betraktes som «credentials». Sertifikater og kursbevis fra ikke-formell utdanning står i en mellomstilling, og vil noen ganger regnes som et *credential*.

I den danske versjonen av EU-rådets anbefaling, er *micro-credential* oversatt til *mikro-eksamensbeviser*. Det er interessant, fordi det peker på et sentralt trekk ved «credentials»: nemlig at det er en offisiell test og et påfølgende bevis for en gitt kvalifikasjon. Våre informanter i Danmark bruker likevel det engelske begrepet.

Når det gjelder praktisk begrepsbruk i Norge, har partene i arbeidslivet de siste årene referert til *micro-credentials* på ulike måter. Kompetanseforbundet har oversatt begrepet til *kompetanseattester*. Det kommer fram av sluttrapporten til prosjektet «Micro-credentials på norsk» (Kompetanseforbundet, 2024). NHO bruker på sin hjemmeside det samme begrepet (NHO, u.å.). I utredningen fra Kompetansereformutvalget (NOU 2025: 1, s. 29) oversettes begrepet på to måter: minikvalifikasjoner og kompetanseattester. Begrepet *minikvalifikasjon* blir brukt på enkelte norske universiteter. Her er minikvalifikasjoner forstått som små emner som gir 1 til 5 studiepoeng.

Begrepet *kvalifikasjon* er ikke nødvendigvis en god oversettelse av begrepet *credential*. I det norske språket har en kvalifikasjon ofte blitt knyttet til egenskaper, ferdigheter eller kompetanse som kreves for å gjøre en oppgave eller fylle en stilling.⁵ *Credential* på engelsk refererer utelukkende til det formelle beviset for en slik kvalifikasjon. *Man kan dermed per definisjon være kvalifisert uten å ha formelle bevis på dette, og man kan også ha «credentials» uten at man nødvendigvis i praksis har de nødvendige ferdighetene eller kvalitetene for å utføre et gitt arbeid.*

I formelle policy-dokumenter er riktignok begrepet om kvalifikasjon i endring. I forskriften til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) og den europeiske ekvivalenten EQF, blir kvalifikasjon definert som «et dokumentert læringsutbytte på et gitt nivå. Læringsutbyttet er vurdert etter bestemte kriterier og formelt godkjent av en ansvarlig myndighet» (NOKUT, u.å. a).

⁵ <https://naob.no/ordbok/kvalifikasjon>

I sosiologisk litteratur om credentials og «kredensialisme» er det en utbredt skepsis til at kunnskap og ferdigheter i stadig økende grad skal bli formalisert gjennom eksamenspapirer. Eksamensbevis og vitnemål blir i denne litteraturen forstått som verdipapirer på arbeidsmarkedet, som gir tilgang til høyere lønn og status. Koblingen mellom lønn, status og formelle eksamensbevis, gjør det attraktivt for politikere og fagforeninger å kreve stadig mer utdanning, uavhengig av om en jobb eller et yrke i realiteten har blitt mer kunnskapskrevende. Konsekvensen kan være at det går inflasjon i utdanning og grader (se f.eks. Collins, 1979; Murphy, 1988), altså at det kreves stadig lenger utdanning og mer dokumentasjon for å utføre jobber det tidligere ikke var knyttet spesielle kompetansekrav til. Den sosiologiske betydningen av begrepet «kredensialisme» impliserer altså en utvikling der praktiske og «reelle» ferdigheter får mindre verdi på arbeidsmarkedet vis-a-vis formelle kvalifikasjonsbevis.

Det er mulig å forstå EUs initiativ om micro-credentials som et forsøk på å utvide utdanningssystemets verdipapirsystem til arbeidslivet, ved å formalisere alle kvalifikasjoner uavhengig av lengde, og uavhengig av om kvalifikasjonen er oppnådd gjennom praksis eller formell utdanning. Slik sett kan initiativet forstås som et uttrykk for kredensialisme i seg selv. En konkurrerende fortolkning er at det representerer det motsatte, fordi initiativet også handler om å gjøre praktiske ferdigheter og utdanning oppnådd utenfor det formelle utdanningssystemet mer synlig og mer anerkjent.

Sertifikat og sertifisering

I mange sammenhenger omtales micro-credentials som et sertifikat. På EU-kommisjonens hjemmeside kan vi for eksempel lese at «Micro-credentials certify the learning outcomes of short-term learning experiences» (European Commission, u.å.). En mulig fortolkning av begrepet kompetansemerker (badges) som omtales i sammenheng med micro-credentials, er at det skal være et offentlig godkjent sertifikat.

Hva er et sertifikat?

Sertifikat har mange betydninger i dagligspråket, men viser i faglitteratur primært til kurs- og kompetansebevis utstedt av private aktører. Sertifikater skiller seg fra lisenser ved å ikke svare til et lovkrav om å ha en bestemt utdanning for å utføre en oppgave eller et yrke. Sertifikater er ment å gi et signal i markedet om kvalitet, men er frivillige. En lege *må* ha en lisens for å utøve yrket, en personlig trener *kan* være sertifisert. Sertifikater kan likevel være normgivende og ha stor tillit i markedet, hvis oppslutningen blant bransjeaktører og kunder er stor.

Kilde: Alecu og Drange, 2016.

Eksempler: De fleste sertifikater viser til opplæring av mindre omfang, og er eid og initiert av private aktører. Amazon har eksempelvis egne sertifikater for personer som skal arbeide på og utvikle tjenester innen deres plattformer (AWS-sertifikat). Noen sertifikater er utstedt av produsenter av verktøy eller maskiner, som tilbyr opplæring i bruk av disse. Det finnes ellers et svært stort omfang av sertifikater i arbeids- og tjenestemarkedet. Velværeindustrien tilbyr eksempelvis sertifikater innen negledesign, hårfjerning og mye annet. Norsk spiritualistforening tilbyr sertifisering både innen healing og husrensing. Andre sertifikater likner mer på vanlige utdanninger. Det norske mesterbrevet er et eksempel; det er en 2-årig høyere yrkesfaglig utdanning som ikke inngår i det formelle utdanningssystemet eller i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, men som ellers likner svært mye på en fagskoleutdanning. Mesterbrevet er imidlertid et utypisk eksempel, fordi selve mestertittelen og mestermerket er lovbeskyttet.

1.3 Ambisjonene bak initiativet

Initiativet om et felles europeisk system for dokumentasjon av korte læringsenheter er motivert av en rekke forhold. Ikke minst er det drevet fram av en ambisjon om å bedre betingelsene for kompetanseutvikling, digital utvikling og grønn omstilling både for arbeidsmarkedet, enkeltpersoner, utdanningsinstitusjoner og andre plattformer der læring foregår. Dette skal på den ene siden skje ved å gjøre opplæring og videreutdanning mer tilgjengelig. Ideen er at dekomponering av utdanningsløp til mindre enheter vil senke terskelen inn i videreutdanning og gjøre oppkvalifisering mer tilgjengelig. Muligheten til å sette sammen (stable) små kvalifikasjoner til større enheter skal gjøre arbeidstaker og utdanningsinstitusjoner mer fleksible med tanke på å møte arbeidslivets skiftende

behov. Ettersom det er krevende å slå fast hvilke typer ferdigheter og kompetanser som vil bli etterspurt i arbeidsmarkedet på lang sikt, er det viktig at arbeidstakere har mulighet til å oppdatere kompetansen raskt, og at utdanningsinstitusjoner og andre tilbydere av kompetanseutvikling har mulighet å opprette kurs i takt med behov. Arbeidslivets behov er dermed i stor grad styrende. Det er også et uttalt mål at et felles europeisk system for dokumentasjon skal øke jobbmobilitet på tvers av utdanningsinstitusjoner og landegrenser. Økt læringsmotivasjon kan også være en positiv effekt av at utdanning blir organisert i mer tilgjengelige former og blir dokumentert skikkelig.

Oppsummert skal de ulike elementene i initiativet

- bidra til et mer treffsikkert tilbud av utdanninger med tanke på arbeidslivets behov
- lette tilgangen til oppdatering av kunnskaper, omskolering og videreutdanning for enkeltpersoner
- øke overførbarhet og synlighet av kompetanse opparbeidet i arbeidslivet eller i ikke-formell utdanning
- gjøre kvalifikasjoner mer gjenkjennbare og overførbare på tvers av institusjoner, bedrifter, sektorer og landegrenser

1.4 Uklarheter rundt selve begrepet micro-credentials

Som det kommer frem av dette notatet, er det ingen felles forståelse på tvers av verken land eller sentrale aktører innad i land om hva micro-credentials faktisk referer til. Vi finner få eksempler på at systemer for micro-credentials, slik det blir definert sentralt i EU, har blitt innført. Det finnes tilløp til implementering av micro-credentials noen steder, som i Danmark, der én enkelt fagskole med støtte fra danske utdanningsmyndigheter har satt i gang et prøveprosjekt der fagskolemoduler splittes opp i mindre enheter. Men heller ikke i Danmark finnes noe omforent forståelse for hva micro-credentials er, eller bør være.

EU omtaler micro-credentials i presens i sine dokumenter, som gir inntrykk av at micro-credentials ikke er noe som skal innføres i framtiden, men allerede er etablert. Det bidrar til å gjøre begrepet uklart; på den ene siden omtales det som noe som allerede eksisterer, selv om det på den andre siden i realiteten ikke er innført slike systemer.

Etter EUs definisjon kan alle eksamens- eller kursbevis som gir informasjon i tråd med listen over obligatoriske elementer gjengitt overfor, kalles micro-credentials. Men EU har ikke gjort noe forsøk på å definere omfanget av en micro-credential. Et relevant spørsmål er dermed hvor lite eller stor en lærlingsenhet må eller kan være for å utgjøre en micro-credential. En vanlig utdanningsenhet på fagskole, ofte kalt modul eller emne, er på ti studiepoeng. Er det en micro-credential? Hvis ikke, er fem studiepoeng tilstrekkelig lite til å kalles en micro-credential, eller må man ned på et enda mindre omfang?

1.5 Micro-credentials i europeisk fag- og yrkesopplæring

Ettersom vi vektlegger sammenhengen mellom micro-credentials og fag- og yrkesopplæring, er det relevant å ta utgangspunkt i Cedefop, et organ i EU som har som formål å forbedre systemene for fag- og yrkesopplæring i medlemslandene. Pouliou (2024) beskriver utviklingen av micro-credentials i europeisk fag- og yrkesopplæring de siste

årene. Cedefop (Pouliou, 2024) konstaterer at micro-credentials ikke er mål i seg selv, men skal fungere som verktøy for å

- i) oppnå økt synliggjøring av kompetanse
- ii) tilegne verdi til denne læringen
- iii) oppmuntre individer til å delta i kompetanseutvikling og livslang læring

I EU-sammenheng er også et fjerde element viktig: micro-credentials skal kunne stables («stackability») til større kvalifikasjonsenheter, eller «credentials». I sin gjennomgang av hvordan micro-credentials skal forstås når det gjelder fag- og yrkesopplæring, understreker Pouliou (2024) at micro-credentials ikke egentlig er et nytt fenomen, fordi små læringsenheter som leder til ulike sertifikater allerede eksisterer innenfor mange utdannings- og opplæringssektorer. Det som er nytt med micro-credentials, hevder hun, er vektleggingen av verdsetting. Vi kan legge til at ambisjonen om å lage systemer for stabling av kvalifikasjoner fram mot større kvalifikasjoner som gir en form for anerkjent læringsutbytte, uten at disse i utgangspunktet hører til under en utdanning, også må forstås som noe nytt. Ifølge Pouliou er verdsetting av slike små læringsenheter på arbeidsmarkedet i endring, og hun påpeker at tilbudene av små læringsenheter, som micro-credentials er, har økt eksponentielt i Europa.

Per i dag eksisterer det likevel ikke noen omfattende oversikt over omfanget av micro-credentials, verken i høyere utdanning eller i fag- og yrkesopplæring (Pouliou, 2024). Videre er det uklart om micro-credentials kan forbedre mulighetene for livslang læring og jobbmuligheter. Siden det ikke finnes klare definisjoner på hva micro-credentials er i praksis, er det også vanskelig å kartlegge deres verdi på arbeidsmarkedet.

Micro-credentials skal, ifølge Cedefop, ikke erstatte tradisjonelle kvalifikasjoner, men fungere komplementært til disse. Under forutsetningen at de blir omfattet av gitte standarder for kvalitet, kan de ha en fleksibilitet og et spillerom som gjør at de kan møte nye kompetansebehov på en målrettet og fleksibel måte (Pouliou, 2024). I tilfeller der micro-credentials blir gitt som et digitalt bevis, kan de bli lagret i personlige digitale mapper (kalt «credential repositories»), og til og med inkludert i nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Dette er foreløpig i prinsippet, og har lite empirisk grunnlag. Dette er heller ikke så overraskende, gitt at skillelinjen mellom micro-credentials og andre korte læringsløp er uklar (Pouliou, 2024).

Også Pouliou understreker at beskrivelser av læringsutbytte er sentralt for konseptet micro-credentials. Hvordan læringsutbytte skal beskrives, blir dermed en sentral del av litteraturen. Dette er også tydelig i rapporten til Kompetanseforbundets prosjekt om micro-credentials på norsk (Kompetanseforbundet, 2024) og i prosjektet om Kompetansepasset i Sverige (RISE, 2023).

1.6 Respons i Europa: skepsis blant myndigheter og akademikere

I forbindelse med EUs anbefaling av innføring av systemer for micro-credentials, har medlemslandene kommet med innspill i en offentlig høring (OPC).⁶ En generell tilbakemelding fra representanter fra regjeringene i medlemslandene, er at de viktigste karakteristikkene ved micro-credentials er anerkjennelse fra arbeidsgivere, fulgt av transparente kvalitetsstandarder, anerkjennelse fra utdanningsinstitusjoner og anerkjennelse fra nasjonale myndigheter (European Commission, 2022). Oppsummeringen av høringsinnspillene viser at mange medlemsland er positive til at det utvikles systemer for micro-credentials. Dette kan gjøre utdanning mer fleksibelt og tilgjengelig, bidra til økt arbeidsmarkedsrelevans og bedre mobilitet i arbeidslivet for den enkelte. Samtidig er noen aktører mer tilbakeholdne, særlig regjeringene i Tyskland og Frankrike.

Tyskland har uttrykt bekymring for hva nye/utvidete systemer for micro-credentials kan bety for kvalitet i eksisterende utdanninger (European Commission, 2022; se også Hippach-Schneider & Le Moullieur, 2022). Den tyske regjeringen er skeptisk til den finansielle og administrative byrden dette kan innebære for medlemslandene, siden systemer for micro-credentials kan komme i tillegg til eksisterende systemer. Regjeringene uttrykker også bekymring for at innføringen av et system for micro-credentials kan føre til en utvanning av eksisterende kvalifikasjoner innenfor høyere utdanning og fag- og yrkesopplæring, og at systemer for micro-credentials kan komme på bekostning av tradisjonelle grader (European Commission, 2022). Regjeringene i både Tyskland og Frankrike er kritiske til å innlemme micro-credentials i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket, og frykter at det kan bidra til å svekke kredibiliteten av rammeverket (European Commission, 2022; Hippach-Schneider & Le Moullieur, 2022). UNESCO har tidligere uttrykt tilsvarende skepsis mot målet om at små læringsenheter skal kunne stables til større grader, og påpeker at man med slik oppstyking kan svekke den helhetlige kompetansen som en fullverdig utdanning innebærer (Chakroun & Keevy, 2018).

Et kritisk perspektiv lanseres også av utdanningssosiologene Wheelahan og Moodie (2024). Forskerne anser micro-credentials som noe myndighetene kan bruke for å rette høyere utdanning mot spesifikke jobb kvalifikasjoner. Videre hevder de at denne måten å tenke rundt utdanning på, med et ensartet fokus på arbeidslivets behov, kommer fra fag- og yrkesopplæringen. Derfra har fenomenet beveget seg over i høyere utdanning. Enkelt sagt kan skepsisen hos disse forfatterne karakteriseres som en frykt for oppstyking, forenkling og tap av helhetlig dannelse. Skepsisen går på at en slik «smal» og oppgavedrevet tilnærming til kompetanse også skal overføres til universitetssektoren, og at grunnutdanningene, som vektlegger helhetlig dannelse, skal svekkes. Politisk vilje til å styre universitetene i større grad mot arbeidslivets behov, ser vi bl.a. i Sverige, der det for tiden jobbes med en offentlig utredning om ressursfordelingssystemet i universitetssektoren (Regeringskansliet, 2024).

Argumentasjonen Wheelahan og Moodie bruker går på et vis i kjernen på det dilemmaet som norsk fag- og yrkesopplæring står i. Utdanningen skal svare på arbeidslivets behov, men den skal også sikre en helhetlig fagopplæring som tilbyr noe mer enn bare enkelte virksomheters umiddelbare etterspørsel. Skepsisen rundt modulstrukturering av

⁶ Både enkeltinnbyggere, organisasjoner og myndigheter har kommet med innspill i høringen.

fag- og yrkesopplæring i Norge kan for eksempel minne om skepsisen som uttrykkes av Wheelahan og Moodie. En slik ensartet yrkesopplæring som forfatterne beskriver, kan særlig knyttes til liberale systemer for fagopplæringen, der utdanningen, ifølge forskere på feltet, er smal (narrow), human capital-orientert, instrumentell og økonomisk orientert (Streeck, 1991; Clarke, 2011). De anglosaksiske landene har typisk vært kjennetegnet av denne formen for fagopplæring. Andre land har imidlertid bygget opp *kollektive* systemer for fagopplæring som er tuftet på prinsipper om faglighet og helheltig kompetanse.

Ifølge teorier om fagopplæringssystemer, er fagopplæringen i slike kollektive systemer bred og helheltig, og vektlegger fagarbeidernes kompetanse som langt bredere enn bare den enkelte arbeidsplass' umiddelbare behov. Tyskland og Danmark trekkes ofte fram som eksempler på slike systemer. Tar man utgangspunkt i dette analytiske rammeverket, gir det også mening at det er nettopp Tyskland som framstår som skeptiske til at det innføres systemer for micro-credentials, mens særlig Irland, der fagopplæringssystemet er langt mer fragmentert, trekkes fram som et land der man har kommet langt med å utvikle systemer for å innplassere micro-credentials i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (ref. informanter fra HINN og HK-Dir.)

1.7 Oppbygning av notatet

I kapittel to redegjør vi for data og metode, før vi presenterer de tre skandinaviske landene i hvert sitt kapittel. I disse kapitlene tar vi utgangspunkt i de problemene som ideen om microcredentials er tenkt til å løse, og redegjør for hvordan de ulike landene svarer på disse utfordringene. Basert på dokumenter og intervjuer beskriver vi hvordan opplæring gjøres mer tilgjengelig og fleksibel, og på hvilke måter det jobbes med å synliggjøre kompetanse oppnådd gjennom korte utdanninger, kurs og læringsmoduler. Vi redegjør også for politiske ambisjoner knyttet til sistnevnte, og vi lar også informantenes syn på fordeler, ulemper og dilemmaer komme til syne. I det første av disse kapitlene, som handler om Norge, vier vi i tillegg plass til å beskrive endringer i fagskolesektorens utdanningstilbud. Avslutningsvis diskuterer vi det vi forstår som dilemmaer og interne motsetninger ved ulike elementer ved konseptet «micro-credentials».

2 Data og metode

Datagrunnlaget for notatet består av en gjennomgang av policydokumenter og intervjuer. Eksempler på policydokumenter er EUs rådsanbefalinger, hørings svar, offentlige utredninger og stortingsmeldinger. Vi har også hentet informasjon fra nettsidene til utdanningsmyndighetene i de tre landene.

Vi har gjennomført intervjuer med representanter fra utdanningsmyndigheter og partene i arbeidslivet i Norge, Sverige og Danmark. For å få tak i relevante informanter, har vi blant annet tatt utgangspunkt i relevante pilotprosjekter, som prosjektet Kompetansepasset i Sverige. Vi har videre mottatt forslag til aktuelle informanter fra utdanningsmyndigheter, arbeidsgiverorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner. Alle informanter ble kontaktet på e-post.

I Norge har vi intervjuet rektorer og avdelingsleder ved fire fagskoler. Vi ønsket å intervju representanter fra ledelsen ved fagskoler som hadde utviklet flere tilbud med korte utdanningsløp, og som hadde en bevisst strategi rundt modulisering av utdanning. Vi fikk informasjon fra HK-Dir om hvilke fagskoler som oppfylte dette kriteriet. I tillegg har vi intervjuet en privat fagskole som har en lang portefølje av utdanningsprogram med ulik oppbygning.

Tabell 2.1 En oversikt over utvalget i de tre landene

		Antall informanter
Norge	HK-Dir	2
	NOKUT	1
	NHO	1
	KS	1
	NITO	1
	Fagforbundet	1
	Fagskole 1	3
	Fagskole 2	2
	Fagskole 3	1
	Fagskole 4	2
Sverige	Myndigheten för yrkeshögskolan (MYH)	2
	SACO	1
	LO	1
Danmark	Ministeriet for forskning og uddannelse	1
	Fagskole	1
	FH	1
Totalt antall informanter		22

Ett intervju ble gjennomført med fysisk møte, og de resterende intervjuene har blitt gjennomført over Teams. Intervjuene var enten én til én-intervjuer eller som gruppeintervjuer. I sistnevnte tilfelle har vår første kontaktperson ønsket å ta med seg flere informanter inn i intervjuet.

3 Norge

I Norge er det så langt ingen klare politiske målsettinger om å innføre systemer for micro-credentials. Begrepet dukker likevel opp i offentlige dokumenter, som stortingsmeldinger og NOU-er, der det gjerne refereres til i en faktaboks, i sammenheng med et ønske om større tilgjengeliggjøring av læring og økt anerkjennelse av den læringen som skjer utenfor det formelle utdanningssystemet. I meldingen «En forsterket arbeidslinje – flere i jobb og færre på trygd» (Meld. St. 33 (2023–2024) varsler for eksempel Støre-regjeringen at de vil utrede en ny dokumentasjonsordning for kortere opplæringsløp (omtalt som minikvalifikasjoner). Også i kompetansereformutvalgets rapport *Felles ansvar, felles gevinst* (NOU 2025: 1) refereres det til EUs initiativ om systemer for micro-credentials, og utvalget foreslår at det utredes et helhetlig system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse og «minikvalifikasjoner». Begrepet «micro-credential» eller «minikvalifikasjon» brukes derimot ikke av aktører innenfor fagskolene, og vi har ikke sett det bli benyttet innenfor fag- og yrkesopplæring. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir) benytter imidlertid begrepet «minikvalifikasjoner» om læring som gir studiepoeng, og da om korte emner ned til tre studiepoeng (se bl.a. Hk-Dir, u.å.).

I dette kapitlet beskriver og drøfter vi hvordan Norge svarer på sentrale utfordringer som ideen om micro-credentials er tenkt å svare på. Vi tar utgangspunktet i hovedelementene ved micro-credentials, nemlig aspektet som handler om *å gjøre læringsdelta-kelse mer tilgjengelig og anerkjennelse av læring*. Vi beskriver både deler av systemet slik dette ser ut i dag, hvordan ulike løsninger er skissert i prosjektform og aktuelle politiske ambisjoner knyttet til blant annet synliggjøring av kompetanse. Informantene fra arbeidsgiversiden, arbeidstakersiden og utdanningsmyndighetenes side formidler til dels overlappende og dels motstridende oppfatninger. Dette gjelder framfor alt i hvordan fenomenet micro-credentials skal forstås og hvordan ikke-formell og uformell kompetanse i større grad skal bli anerkjent.

Både innenfor høyere utdanning, fagskoleutdanning og fag- og yrkesopplæring på videregående er det i økende grad mulig å gjennomføre utdanninger i form av moduler og små læringsenheter. I dette kapitlet vier vi betydelig plass til fagskolesektoren og redegjør blant annet for hvordan representanter fra sektoren ser for seg utviklingen av sektoren i nærmeste framtid. Vi redegjør også kort for modulisering i videregående opplæring og høyere utdanning.

3.1 Er micro-credentials på den politiske agendaen i Norge?

Det er ingen tvil om at noen sentrale elementer ved micro-credentials er på den politiske agendaen i Norge. Et viktig element ved micro-credentials er selve tilgjengeliggjøringen av læring, i form av små læringsenheter som har klar arbeidslivsrelevans. Dette har allerede vært på den politiske agendaen i Norge siden lenge før EU kom med sin anbefaling om micro-credentials i 2021, og var blant annet et sentralt tema i *Nasjonal kompetansepolitisk strategi* (Kunnskapsdepartementet 2017). Den politiske satsingen på fagskolesektoren og nettbasert undervisning er et tydelig tegn på politisk vilje om å

gjøre arbeidsrelevante utdanningstilbud mer tilgjengelig. Også modulstrukturert fag- og yrkesopplæring er et uttrykk for målet om økt tilgjengeliggjøring.

Målsettingen om bedre dokumentasjon og anerkjennelse av læring utenfor arbeidslivet har fått større plass på den politiske agendaen de siste årene. Behovet for økt anerkjennelse av ikke-formell utdanning får mye omtale i Kompetansereformutvalgets rapport (NOU 2025: 1), og utvalget har en klar anbefaling om at slik kompetanse skal få økt grad av anerkjennelse. Hvordan dette skal foregå, er likevel en kilde til uenighet i utvalget, slik det kommer fram av rapporten. Hvor langt skal man gå i å etablere omfattende systemer for anerkjennelse? At utvalget ikke er helt samlet rundt dette temaet, har gjengklang også i hvordan dette blir forstått i andre land i EU, som nevnt i innledningen. Det handler blant annet om bekymringen for at et slikt system må være svært omfattende for å sikre kvalitet, noe som kan ha en stor administrativ kostnad, i tillegg til at det kan komme i konkurranse med det systemet for formell utdanning man allerede har.

Det er likevel flere organisasjoner, blant annet NHO (u.å.) som tar til orde for at det bygges opp bedre systemer for økt anerkjennelse av realkompetanse. Forslag til hvordan dette kan gjøres, er utarbeidet i detalj i prosjektet «Micro-credentials (kompetanseattester) på norsk», som var et samarbeid mellom Kompetanseforbundet, NITO, NHO, Fagforbundet og KS.⁷ Sentrale temaer i prosjektets sluttrapport er systemer for synliggjøring og dokumentasjon.. Her beskrives også et annet viktig element ved micro-credentials, nemlig stabling av små læringsenheter til større enheter. Prosjektgruppa ser introduksjonen av kompetansepoeng som en mulig måte å legge til rette for kombinasjoner og «stabling» av ikke-formell kompetanse. Rapporten konkluderer imidlertid med at dette er en løsning som først bør komme etter en implementering av kompetanseattester og mulige kompetanserammeverk. Dermed er «stablebarhet» et element ved micro-credentials som har fått relativt liten plass på den norske kompetansepolitiske agendaen.

3.2 En fagskolesektor i vekst

Akkreditering og innplassering i kvalifikasjonsrammeverket

I Norge tilbys høyere yrkesfaglig utdanning ved fagskoler. Fagskolenes utdanninger har innplassering på nivå 5a og 5b i det norske kvalifikasjonsrammeverket, mellom videregående opplæring (nivå 4) og høyere universitets- og høyskoleutdanning (nivå 6 og oppover). Fagskolesektoren har vært gjenstand for betydelig politisk satsing de siste årene, og myndighetene og offentlig oppnevnte utvalg fremhever at fagskolesektoren spiller en viktig rolle for å imøtekomme arbeidslivets behov, særlig innenfor tekniske og maritime fag og helse- og oppvekstfag (se bl.a. Meld. St. 9 (2016–2017) og Meld. St. 14 (2019–2020)). Fagskolenes mulighet for å raskt opprette utdanningstilbud i nært samarbeid med næringslivets lokale behov forstås som sentrale faktorer som kan bidra til økt kompetanseutvikling og livslang læring. Høyere yrkesfaglig utdanning utvikler seg raskere enn noen annen del av det norske utdanningssystemet. Det er blant annet stor økning i antallet studenter, med en dobling fra 2016 til 2023. Antallet studenter i toårige

⁷ Prosjektperiode 2023–2024. Det ble nedsatt en referansegruppe med representanter fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir), NOKUT, Lånekassen og Sikt. Sluttrapport ble overlevert Kompetansereformutvalget i 2024.

utdanninger økte med 60 prosent i denne perioden, og antallet i kortere løp økte med hele 150 prosent (Nygård, 2023). Fagskolenes utdanninger gir studiepoeng, men disse svarer ikke til det europeiske systemet for kreditering av studiepoeng (ECTS), og de er ikke overførbare til universiteter og høyskoler. Studiepoengene er dermed annerledes enn de man oppnår som student i universitets- og høyskolesektoren.

For at en fagskole skal kunne tilby fagskoleutdanning, må den ha akkreditering. Akkreditering er et vedtak basert på en faglig vurdering, som gjøres av NOKUT. Fagskolene kan oppnå akkreditering for et helt fagområde, noe som gir fullmakt til å selv opprette og endre utdanninger innenfor det aktuelle fagområdet. Fagskolene har også fått større spillerom til å opprette utdanninger de siste årene. Med den siste endringen i fagskoleloven kan fagskolene også søke om institusjonsakkreditering, slik at de fritt kan opprette nye studieløp innenfor alle fagområder (Prop. 64 L (2023–2024)). Hva som skal til for å få slik institusjonsakkreditering, er sendt ut på høring, og muligheten for å søke slik akkreditering vil tre i kraft når tilhørende forskrift blir gjeldende i løpet av 2025.

Økt omfang av modulbasert utdanning

Fagskolene har fått flere studenter, flere utdanningsprogram og mer fleksible løp de siste årene. En del av denne utviklingen kan tilskrives økning i bevilgninger og ekspansjonen av nettbaserte studietilbud, som har gjort fagskolestudier tilgjengelig for langt flere. Fram til 2021 stilte fagskoleloven krav om at fagskoleutdanninger generelt skulle ha et omfang som tilsvarer et halvt til to års utdanning på fulltid. Det innebar at for å kalle noe for en fagskoleutdanning, måtte den ha et omfang på minst 30 studiepoeng. I 2021 innførte man en mulighet til å utstede vitnemål også på utdanninger som var på mindre enn 30 studiepoeng (Prop. 111 L (2020–2021)). Dette beskrives som en viktig endring for fagskolene sin del, noe som kommer fram både i evalueringen av fagskolemeldingen av 2017 (Deloitte, 2022) og i våre intervjuer.⁸

Fagskolene kan tilby emner eller moduler som er del av en akkreditert utdanning, uten å søke NOKUT. Slike tilbud regnes ikke som selvstendige fagskoleutdanninger og gir ikke vitnemål, men gir studiepoeng og dokumenteres med karakterutskrift. Dersom tilbudet er en del av en akkreditert utdanning (et emne eller modul) ved fagskolen, vil fagskolen kunne gi studiepoeng og en utskrift av karakterprotokollen når emnet er fullført. Dersom kandidaten senere fullfører alle emnene i utdanningen, vil vedkommende kunne få vitnemål for fagskoleutdanning. Fagskoler som har fagområdeakkreditering kan også opprette emner fritt innenfor disse fagområdene, også emner/moduler som ikke er en del av en full utdanning ved fagskolen. Fagområder uten akkreditering kan ta opp studenter og gi enkeltemner med karakterutskrift uten å gi vitnemål. Dette må da være enkeltemner med et innhold som er likt innholdet i eksisterende utdanninger. Dersom emner (eller moduler) skal bygges opp til en full utdanning, må dette være en utdanning som fagskolen allerede tilbyr i sin helhet. Det er utdanninger som gir vitnemål som gir innplassering i NKR (Intervju med rådgiver i NOKUT). Et interessant poeng er at dersom man ønsker å sette sammen emner til en større grad, er dette lettere å få til dersom det bare foreligger

⁸ NOKUT påpeker samtidig at det også før dette var fullt mulig for fagskolene å tilby deler av utdanninger i form av mindre emner, ofte kalt moduler.

karakterutskrift, og ikke en full utdanning med tilhørende vitnemål. Å innplassere vitnemålsutdanninger i et lengre utdanningsløp, er mer komplisert, ifølge vår informant i NOKUT. Fagskolemodulene er til en viss grad overførbare mellom fagskoler. Det innebærer at hvis man har tatt en modul eller et emne ved én fagskole, kan man få godskrevet det emnet et annet sted (Intervju med rådgiver i NOKUT).

Modulisering på bekostning av helhetlig dannelses?

Antallet små utdanninger og moduler økte med bransjeprogrammene og under pandemien. En av våre informanter ser det likevel slik at det ordentlige «frislippet» likevel kom etter pandemien, da flere begynte å levere moduler som var helt nede i to og et halvt studiepoeng. Omfanget av små moduler representerer, i hvert fall for noen aktører vi har intervjuet, et slags dilemma for fagskolene. En fagskoleinformant spør seg: Hvor små læringsenheter kan de tilby uten at dette går på bekostning av dannelsesaspektet, altså det å tilby helhetlige utdanninger? En informant fra en annen fagskole forklarer på sin side at dersom en modul skal lede til et vitnemål, skal man i større grad snakke om dannelses. Om man bare skal gi det som et emne, kan man ha et veldig kort læringsutbytte. Også NOKUT poengter at overordnede læringsutbyttebeskrivelser primært gjelder for vitnemålgivende utdanninger. Når man setter læringsutbytte for emnet, trenger man ikke å dekke alle kravene til læringsutbyttebeskrivelser slik det framkommer i NKR, dersom det ikke skal gi vitnemål. Samtidig har NOKUT en forventning om at det skrives læringsutbyttebeskrivelse for hvert emne også. Målet om synliggjøring av kompetanse ligger dermed i systemet for høyere yrkesfaglig utdanning, også for små moduler, uten at det dermed er sikkert at slike beskrivelser medfølger deltakerens karakterutskrift.

Våre informanter forklarer at de korte modulene på fem og to og et halvt studiepoeng er etterspurt av arbeidslivet. Siden det er arbeidslivets etterspørsel som er styrende for hva fagskolene tilbyr, strekker fagskolene seg langt for å imøtekomme behovene for å f.eks. korte ned en modul fra ti til fem studiepoeng. Også studentene selv kan komme med innspill på at de ønsker korte moduler. Dersom man skal trekke paralleller mot ideen om micro-credentials, kan man si at det er først når modulene er nede i fem studiepoeng at vi kan snakke om en størrelse som ligner det som skisseres av EU. Samtidig finnes det ingen eksakt definisjon av omfanget av microcredentials, og hvor liten en læringsenhet må være for å kalles for «micro», er dermed vanskelig å avgjøre.

Micro-credentials som idé viser heller ikke til studiepoeng som en referanseramme for å måle størrelse. Selv om fagskolene har mer fleksible utdanninger i dag enn tidligere og tilbyr moduler innenfor flere utdanninger, er det heller ikke nødvendigvis snakk om å stykke opp utdanninger i bestanddeler som er mindre enn ti studiepoeng. Fagskolen i Vestfold og Telemark tilbyr for eksempel modulbasert studium i eldrehelse, som består av totalt 60 studiepoeng med tre valgbare moduler og tre obligatoriske, som hvert gir ti studiepoeng. Emner av «micro-størrelse» kan også innebære en stor administrativ kostnad for fagskolene. Mange søkere til fagskoleutdanning blir tatt opp basert på realkompetansevurdering. En av informantene fra fagskolesektoren beskriver denne realkompetansevurderingen som en omfattende prosess som krever en del ressurser. Denne informanten påpeker at denne «opptakskostnaden» gjør at de forsøker å holde fagskoleemnene på en viss størrelse, helst ikke mindre enn 15 studiepoeng. Dette gjelder

imidlertid ikke emner innenfor bransjeprogrammene, der emner ned til fem studiepoeng er vanlig. Bransjeprogrammet er ofte på siden av studieprogram.

Et sentralt element ved ideen om micro-credentials, er at innholdet i læringsenhetene skal være tett forbundet med arbeidslivets behov. Dette er et viktig kjennetegn ved fagskolenes tilbud, særlig innenfor tekniske og maritime fag og pleie og omsorg, men også innenfor serviceyrker. En informant tilknyttet tekniske fag forklarer at det som regel er en eller to bedrifter som redegjør for sine kompetansebehov. Deretter har de en felles workshop med for eksempel Fellesforbundet eller Styrk, hvor de kartlegger hva som er målet med opplæringen og hva arbeiderne skal lære. Når behovene skal kartlegges og tilbudet tilpasses, er det viktig at det gjøres en kompetansekartlegging. Når arbeidsgiver blir spurt om hva de trenger, og blir utfordret på dette, må også mellomledernivået involveres, påpeker han. Da får de fanget opp de mer fagspesifikke behovene, og bestillingen til innholdet i modulene eller utdanningen kan ende opp med å bli en annen enn den arbeidsgiveren først gikk ut med. Dette er i tråd med de positive erfaringene fra det svenske prosjektet Kompetansepasset, der arbeidsgivers mulighet til å skreddersy utdanningen ble sett på som ett av suksesskriteriene.

Våre fagskoleinformanter er tydelige på at fagskolenes tilbud har endret seg drastisk de siste årene. Denne endringen består for det første i at tilbudene har økt betraktelig i omfang. En stor del av denne økningen er knyttet til fleksible studier som er organisert som en kombinasjon av samlinger og nettundervisning. Antall studenter på campus har generelt gått ned. Et sentralt funn er likevel at informantene ikke anser de helhetlige utdanningene som «truet» av økt omfang av moduler og korte studier. Tvert imot beskrives modulstudier som en form for døråpner mot et lengre utdanningsløp for både arbeidsgivere og deltakere, og at de åpner døren til videre fagskolestudier. Her varierer likevel arbeidslivets behov betraktelig, og arbeidsgivers opplevelse av kamp om arbeidskraft og kompetanse virker inn på dette. Noen arbeidsgivere, påpeker en informant, ønsker ikke fulle utdanninger og vitnemål, fordi de frykter at de ansatte da utdanner seg bort fra bedriften. Andre ønsker at sine ansatte tar mer utdanning når de først er i gang med et enkeltemne, fordi de ser at det gir verdifull kompetanse som gir en annen form for dannelse enn korte moduler. Dette illustreres i sitatet under, der en informant beskriver en arbeidsgivers forståelse av verdien av at ansatte deltar i fulle utdanninger:

De ønsker å løfte dem fra å bare skjønne sin operasjon, til å forstå verdikjeden. De føler at når man tar moduler, er det veldig isolert og konkret. Men de ønsker dannelsesbiten som utdanningen gir. Ofte vet man ikke hva man har bruk for. Man trenger å løfte mer (Rektor, fagskole 2).

Tett samarbeid med bedriftene kan også ha betydning for gjennomføring. Ifølge en informant fra en fagskole er ikke alltid deltakerne selv opptatt å fullføre et helt studieløp. Dette gjelder særlig de frie tilbudsutdanningene, som ikke er spesifikt knyttet til behovene i enkeltbedrifter, ifølge hen. Her kan frafallet være stort, hvis man sammenligner inntaket og hvor mange som ender med vitnemål. Hen oppfatter det slik at mange som går der ikke er så opptatt av studiepoengene; de er mest opptatt av å lære noe, og så er de fornøyde. Da er motivasjonen mindre for å gjøre arbeidet og gå gjennom

vurderingen. Samtidig er det hans erfaring at der de jobber tettere med bedriftene er arbeidsplassene mer opptatt av at deltakerne skal fullføre.

Ikke-formelle kurs er et attraktivt alternativ til fagskoleemner

En annen fagskoleinformant opplever det slik at lengre utdanninger generelt er mer knyttet til det langsiktige kompetansebehovet hos en virksomhet, noe som kan være vanskelig å styre etter. Noen arbeidsgivere er mer opptatt av det kortsiktige kompetansebehovet, der målet om kompetanseheving blir instrumentelt knyttet til «KPI-ene»⁹ – det blir mer som en «skrivebordsøvelse», der selve innholdet i utdanningen og behovet på lang sikt ikke er så viktig for å tilfredsstillende kortsiktige indikatorer på kompetanseheving. I slike tilfeller er kursleverandører en direkte konkurrent til det fagskolene tilbyr. I de tilfellene der fagskolene ikke selv tilbyr kurs, blir konkurransen vanskelig – selv om fagskolenes utdanning er gratis: «Når ting er gratis tror man at det er dårligere kvalitet», sier denne informanten. Å starte opp kurs tar også kortere tid enn å starte opp en formell modul eller utdanning. Denne fagskolen opplever at det særlig innenfor helsefag er private kursleverandører i direkte konkurranse med fagskolen.

Fagskolen behøver ikke å søke NOKUT om akkreditering dersom de ønsker å tilby ikke-formelle kurs, altså etterutdanning som ikke er selvstendige fagskoleutdanninger eller inngår i en fagskoleutdanning. Slike tilbud kan fagskolene fritt etablere, men de vil da ikke kunne kalles fagskoleutdanning. Dersom tilbudet ikke er en del av en akkreditert fagskoleutdanning, gir tilbudet ikke studiepoeng, og er for ikke-formell utdanning å regne, det vil si kurs. En av fagskolene i utvalget vårt tilbyr kurs i tillegg til formell fagskoleutdanning:

Noen arbeidsgivere sier at de ikke vil ha studiepoeng i det hele tatt – da forsvinner de (Rektor, fagskole 1).

Etterspørselen etter kurs varierer etter bransjer, og som med korte moduler versus lange utdanninger, kan også dette ha sammenheng med virksomhetens frykt for at arbeidstakere skal bli for attraktive andre steder.

Noen fagskoler tilbyr både studiepoenggivende moduler, hele utdanninger og kurs som ikke gir studiepoeng. Mange tilbyr utelukkende formell utdanning, som vil si opplæringsløp som gir studiepoeng. Ettersom vi bare har intervjuet aktører ved fire fagskoler, gir ikke intervjuene en oversikt over hvor mange fagskoler dette gjelder på landsbasis. Intervjuene gir likevel innsikt i hvilke dilemmaer fagskolene står i hvordan de skal tilpasse sine utdanningstilbud, der både etterspørsel (både fra arbeidsgivere og studenter/deltakere) og fagskolens rolle som en aktør med et samfunnsansvar om å bygge utdanning skal vektes inn. Om fagskolene skal tilby etterutdanning, altså kurs som ikke gir studiepoeng, framstår til dels som et spørsmål om pragmatisk tilpasning, men er også et prinsipielt spørsmål. For noen står prinsippet om fagskolen som tilbyder av formell utdanning fast. Samtidig er noen fagskoler i direkte konkurranse med kursleverandører ved at de tilbyr kurs i tillegg til formell fagskoleutdanning.

⁹ «Key performance indicator»

Begrensede muligheter for stabling av moduler og emner

Som nevnt tidligere, er målet om stabling av små læringsenheter et element ved micro-credentials som er mindre tydelig i norsk sammenheng. Innenfor fagskolesektorens utdanninger ligger mulighetene for å stable moduler opp mot større enheter først og fremst der de inngår i samme fagskolegrad. Det finnes fleksible fagskolegrader, der deler av utdanningen kan tas som valgfrie moduler – ikke helt ulikt en bachelorgrad ved et universitet, der noen emner er såkalt «frie emner». Generelt sett må emnene bygge på hverandre og inngå i en studieplan med et overordnet læringsutbytte. Det kan også være vanskelig å lage et enkeltemne som ikke bygger på et annet emne, påpeker en informant. Veldig ofte vil det være slik at i en grad på 60 studiepoeng vil for eksempel emne 3 bygge på det man lærte i emne 1. Emnene følger dermed en progresjon der utbytte vil være et helt annet dersom man tar emnene løsrevet fra hverandre, uten å ha en sekvensiell progresjon.

Det finnes ikke i dag noen muligheter for å stable enkeltemner til en større/helhetlig grad uten at disse allerede tilhører en hel utdanning. En informant ser samtidig for seg hvordan en form for «fri fagskolegrad» kunne sett ut. Man kunne for eksempel sett for seg at man innenfor et fagområde, som helse, kunne satt sammen en bredde av emner, for eksempel psykisk helse, ernæring og helseteknologi, til en slik fri grad. Man kunne dermed oppnådd en fagskolegrad selv man ikke har fulgt en etablert fagskoleutdanning. Dette kan være gunstig for den enkelte med tanke på lønnsutvikling, påpeker informanten. Også i industrien kan fagskolegrader ha stor betydning i forbindelse med offentlige anbud.

3.3 Modulstrukturert videregående opplæring for voksne (MVOV)

I 2024 vedtok Stortinget en ny opplæringslov. Med denne ble modulstrukturert opplæring i grunnskole og videregående opplæring for voksne innført. Modulstrukturering innebærer å organisere opplæringen i mindre enheter, der fire moduler framstår som et standard antall (Utdanningsdirektoratet, 2025). Modulene omfatter innholdet fra den ordinære læreplanen for Vg3 i faget, i tillegg til relevante kompetansemål fra Vg1 og Vg2. Deltakerne skal kartlegges og innplasseres på modulen som samsvarer best med den kompetansen de allerede har. Deltakeren kan avslutte opplæringen og få utstedt et kompetansebevis etter gjennomførte moduler. Kompetansebeviset vil gi et grunnlag for videre opplæring, og ha betydning når den voksne søker arbeid. I ny opplæringslov åpnes det for at fylkeskommunen kan gi videregående opplæring til voksne som ikke har fullført grunnskoleopplæring eller tilsvarende. Det betyr at det åpnes for at voksne kan få opplæring både i moduler på grunnskolenivå og videregående nivå samtidig, i et såkalt kombinasjonsløp. Dette forutsetter et samarbeid mellom den aktuelle kommunen og fylkeskommunen.

Hensikten med å kombinere moduler fra nivået under videregående opplæring med opplæring i lærefag, er å gjøre opplæringen mer tilgjengelig for flere, og gi kortere og mer effektive opplæringsløp. Sluttkompetansen skal være den samme som for ordinær videregående opplæring, men organiseringen legger bedre til rette for voksnes kompetanse og livssituasjon og åpner for at opplæringen for voksne kan bygges opp slik at

den voksne får påfyll av det som er nødvendig for å nå studie- eller yrkeskompetanse (HK-Dir, 2024).

Selv om modulstrukturert videregående opplæring for voksne er nettopp modulisering av formelle utdanningsløp, betyr det ikke nødvendigvis at modulene, med tilhørende kompetansebevis, er så små at de kan kalles «micro-credentials». I så fall måtte man antageligvis dele opp Vg3-læreplanen i mer enn fire moduler. MVOV er likevel eksempel på et forsøk på å gjøre formell utdanning mer tilgjengelig, ved å dele den opp i mer fleksible enheter.

3.4 Micro-credentials i høyere utdanning?

Ettersom universitetene i Norge er selvakkrediterende, har de rett til å fritt opprette studietilbud på alle nivå og i den størrelsen de ønsker. Høyskoler med institusjonsakkreditering har en noe mer begrenset rett enn universitetene, men også de står fritt til å opprette tilbud innenfor fagområder der de har rett til å gi doktorgrad. At universitetene har denne muligheten, er et viktig kjennetegn ved universitetene i alle de tre skandinaviske landene. Ifølge en rådgiver i HK-Dir er micro-credentials imidlertid et behov som har oppstått i Europa som følge av at mange EU-land nettopp ikke har slike selvakkrediterende universiteter. Dersom de skal opprette et emne, må universitetet dermed få dette godkjent av en akkrediteringsmyndighet (som NOKUT). I Norge kan man derimot «opprette et så lite emne som datasystemet tillater», ifølge en informant.¹⁰

Ifølge en informant fra NITO, som organiserer teknologer og ingeniører med utdanning fra høyskole og universitet, er det et stort behov for å gjøre det enklere å delta i korte kurs og emner ved universiteter og høyskoler. Siden teknologi endres så raskt, er det også et behov for at nye læringsenheter kan settes i stand raskt. Innenfor bransjene NITO organiserer i er det et stort omfang av sertifiseringsordninger og opplæringer innenfor disse, og disse er i stor grad anerkjent i arbeidslivet. Samtidig er slike sertifiseringsordninger både tidkrevende og dyre, og dekker ikke fullt behovet hos de ansatte. Det er dermed et behov for at små læringsenheter innenfor høyere utdanning gjøres enda mer tilgjengelig for denne gruppa, slik hen ser det. Selv om akkrediteringssystemet tillater det, skjer det imidlertid ikke i praksis i stor nok grad. Dette handler i stor grad om finansiering.

I 2023 fastsatte Kunnskapsdepartementet endringer i forskriften om egenbetaling ved universiteter og høyskoler for å legge bedre til rette for at universiteter og høyskoler kan tilby studier som særlig er tilrettelagt for personer i arbeid. Bakgrunnen for endringen er et tverrpolitisk mål om at flere i arbeidslivet skal kunne tilegne seg oppdatert og formalisert kompetanse, konkretisert både i Nasjonal kompetansestrategi (2017–2023) og Meld. St. 14 (2022–2023). Ifølge stortingsmeldingen skal gratisprinsippet for høyere utdanning ligge fast, og mulighetene for å kreve egenbetaling vil i hovedsak holde seg innenfor rammene som har vært gjeldende til nå – det skal fortsatt bare gjelde for tilbud som er spesielt tilrettelagt for personer i arbeid. Universiteter og høyskoler har allerede kunnet kreve egenbetaling for tilbud rettet mot folk i arbeid. Den viktigste endringen er

¹⁰ I andre land har universiteter begynt å tilby en form for bevis på læringsdeltakelse som kalles «badges». Slike kvalifikasjoner innebærer ikke studiepoeng (ECTS), men skal fungere som en form for bevis på læring ved siden av akkrediteringssystemet.

at institusjonene nå vil kunne bruke innhold fra ordinære utdanningstilbud når de utvikler studiepoenggivende utdanningstilbud som er rettet mot personer med arbeidserfaring. De vil kunne gjenbruke innhold, læringsutbyttebeskrivelser og pensum fra bachelor- og masterprogrammene. De vil også kunne tilby hele grader mot betaling. Allerede før endringen var dette mulig for de såkalte erfaringsbaserte mastergradene (Meld. St. 14 (2022), s. 110–111). Det er at krav om egenbetaling kun skal være mulig for tilbud tilpasset personer i arbeid, eller tilpasset personer med minst to års arbeidserfaring.

Egenbetalingsforskriften åpner dermed for å «selge ut» innholdet i utdanningsløp til etter- og videreutdanning, ved å moduliserer innholdet i studieløpet. Endringen i forskriften tillater at man gjør dette både med bachelor- og masterprogrammer. Dette gir imidlertid ikke en mulighet for stabling av læringsenheter fram mot en større enhet eller grad, siden stabling krever studiepoeng. Finansieringsmodellen for universitetene kan likevel være en hindring for universitetene å opprette kortvarige tilbud tilpasset næringslivets behov. NITO er blant aktørene som påpeker dette. I et innspill til kompetansereformutvalget beskriver de institusjonenes basisfinansiering og resultatbaserte finansiering som lite tilpasset utvikling av etter- og videreutdanning. Endringene i egenbetalingsforskriften løser ikke behovet for å finansiere utvikling av nye relevante tilbud. NITO viser til at flere fakulteter og institutter peker på økonomisk risiko som hovedårsak til manglende prioritering av etter- og videreutdanning (NITO, 2024).

3.5 Anerkjennelse av ikke-formell og uformell kompetanse

Tidligere i kapitlet har vi skrevet om hvordan formell utdanning gjøres mer tilgjengelig gjennom modulisering og økt fleksibilitet samt nærhet til arbeidslivets behov. I dette delkapitlet konsentrerer vi oss om et annet aspekt ved micro-credentials, nemlig anerkjennelse av den kompetansen som er ervervet utenfor det formelle utdanningssystemet. Disse to aspektene går til dels over i hverandre, og blant annet temaene utbyttebeskrivelser, tilgjengelighet av læring og stabling er også relevant i denne delen. Hovedvekten ligger imidlertid på den økte politiske ambisjonen om å sørge for større grad av anerkjennelse av realkompetanse. De siste par årene har denne ambisjonen kommet til uttrykk både fra regjeringen og kompetansereformutvalget. Et forsøk på å gi konkrete eksempler på hvordan slik anerkjennelse kan foregå, ble utprøvd i regi av Kompetanseforbundet, som beskrevet i innledningen til dette kapitlet. Per i dag ligger muligheter for systematisk anerkjennelse av realkompetanse forankret i lovfestede rettigheter til realkompetansevurdering.

Realkompetansevurdering i Norge

I Norge har man rett til å bli realkompetansevurdert opp mot formelle kvalifikasjoner i det formelle utdanningssystemet.¹¹ I Norge er det kommunen som har ansvar for at kandidater skal bli realkompetansevurdert innenfor grunnskoleopplæring, og fylkeskommunen har ansvaret for å realkompetansevurdere om en person har kompetanse tilsvarende videregående opplæring, for eksempel for å få godskrevet deler av

¹¹ Opplæringslova § 18-8

utdanningen.¹² Når det gjelder inntak til fagskolene, er det fagskolene selv som gjør en realkompetansevurdering om de skal fastslå om en søker har kompetanse som tilsvarer det formelle opptakskravet. Fagskolen skal også gjøre en realkompetansevurdering for å fastslå om en søker har kompetanse som tilsvarer det man skal oppnå etter et emne, når personen ønsker fritak fra et emne (NOKUT, u.å.). Også ved universiteter og høyskoler kan man søke opptak basert på realkompetanse, dersom man f.eks. mangler generell studiekompetanse og er over 25 år.¹³

Flere studier viser at selv om realkompetansevurdering er en rettighet, blir det brukt i svært varierende grad i kommuner og fylkeskommuner (se bl.a. Tyldum et al., 2024; Dahle et al., 2024). Der realkompetansevurdering har blitt brukt i modulstrukturert vidergående opplæring for voksne, har dette hatt stor betydning for de voksnes mulighet til å fullføre opplæringen (Dahle, 2024). En form for realkompetansevurdering som derimot blir mye brukt, er gjennom praksiskandidatordningen, som gir rett til å gå opp til fag- eller svenneprøve basert på minst femårig praksis i arbeidslivet (se bl.a. Tønder & Aspøy, 2017; Aspøy et al., 2024). Realkompetansevurdering har også stor betydning ved opptak til fagskolene. I 2023 fikk 17 prosent av studentene opptak ved en fagskole på grunnlag av realkompetansevurdering. For tilbudene i bransjeprogrammene var andelen enda høyere, på 21 prosent. I høyere utdanning er andelen langt lavere (HK-Dir, 2023).¹⁴ Også våre fagskoleinformeranter understreker at realkompetansevurdering blir hyppig brukt ved inntak til fagskoleutdanninger, og at de har en høy andel realkompetansevurderte.

Selv om realkompetansevurdering riktignok er en form for anerkjennelse av realkompetanse satt i system, innebærer det ikke en form for bevis av små læringsenheter på den måten som kommer fram i EUs anbefaling om micro-credentials. Politiske målsettinger om anerkjennelse av små, ikke-formelle læringsenheter, beskriver vi nærmere i neste avsnitt. Vi viser her både til kompetansereformutvalget sin rapport (NOU 2025: 1), og til synspunkter som kommer fram gjennom intervjuene med partene i arbeidslivet.

Anerkjennelse av små, ikke-formelle læringsenheter

Større grad av anerkjennelse av ikke-formell kompetanse, og da særlig kompetanse opparbeidet i arbeidslivet, har vært på den politiske agendaen i Norge i flere år. I Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021 (utarbeidet av partene i arbeidslivet under Solberg-regjeringen) var det enighet om å gjøre det enklere å få dokumentert kompetanse oppnådd i arbeidslivet, slik at denne kompetansen kan utnyttes mer effektivt. Bedre verktøy for å beskrive og vurdere læringsutbytte fra realkompetanse var også et sentralt tema ved fastsetting av det norske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring i 2011. Et viktig formål ved læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til nivåene i rammeverket, var at de skulle tjene beskrivelser for kvalifikasjoner oppnådd på andre måter, utenfor utdanningssystemet. På denne måten skal læringsutbyttebeskrivelsene tjene som verktøy for verdsetting av realkompetanse (NKR, 2011).

¹² Opplæringsloven §§ 28-1 og 28-2.

¹³ Forskrift om opptak til høyere utdanning § 3-1

¹⁴ For høyere utdanning er tallene mindre detaljert, men ved lokale opptak (videretutdanning og masterprogrammer) er andelen så lav som 1,5 prosent (HK-Dir 2023).

Målsettingen om økt anerkjennelse av realkompetanse kommer tydelig fram i kompetansereformutvalgets rapport *Felles ansvar, felles gevinst* (NOU 2025: 1). Her etterlyses et helhetlig system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse. Problemet som er tenkt løst, slik det beskrives i rapporten, er at den raske utviklingen i arbeidslivet krever at arbeidstakere utvikler sin kompetanse gjennom arbeidet i langt større omfang enn tidligere. Dette medfører et større behov for synliggjøring og dokumentasjon av slik kompetanse. Utvalget påpeker at slik dokumentasjon blant annet kan bidra til mer treffsikker rekruttering, og en bedre intern kompetansestyring i den enkelte virksomheten.

Selv om utvalget er delt i sitt syn på hvordan slik anerkjennelse skal se ut, er det stor enighet om at det er et behov for å både synliggjøre og å anerkjenne læring utenfor arbeidslivet i større grad. Mer konkret anbefaler utvalget at det utredes og utvikles kompetanseattester, som beskriver og kategoriserer ikke-formell opplæring. Slike attester skal dokumentere kvalitetssikret læringsutbytte og inneholde flere faste elementer, der både mål, omfang, kunnskap og nivå er inkludert. Det er opplæringsaktørene selv som skal utstede attestene, og aktørene må være godkjent av myndighetene med tanke på forsvarlig drift, fagkompetanse og pedagogisk kompetanse. Attestene kan oppbevares digitalt, for eksempel i Vitnemålsportalen.¹⁵

I kompetansereformutvalgets rapport nevnes blant annet prosjektet *Balansekunst* som en mulig modell for hvordan slik anerkjennelse kan settes i system.¹⁶ Balansekunst blir referert til som et suksessfullt forsøk på å beskrive kompetanse opparbeidet gjennom arbeidslivet på en måte som kan gi bred anerkjennelse. Det er verdt å merke seg at resultatene fra prosjektet synliggjør samtidig noen sentrale utfordringer knyttet til det å få på plass systemer for anerkjennelse av ikke-formell kompetanse. Dette gjaldt blant annet usikkerheten rundt hvilken verdi slike kompetansebeskrivelser har på arbeidsmarkedet. Evalueringen av prosjektet viste også at det var uklart hvilken aktør som skulle sikre kvaliteten, og slik sett, legitimitet, i den opplæringen deltakerne hadde gått gjennom, og kompetansen de hadde ervervet (Jensen & Lidahl, 2018). Kompetansereformutvalget understreker at sikring av kvalitet og legitimitet på tvers av aktører er nødvendig for at et slikt system skal fungere. Utvalget påpeker at det kan være krevende å bygge opp et system for anerkjennelse av realkompetanse som sikrer kvalitet. Et slikt system for anerkjennelse av realkompetanse må forvaltes av et anerkjent organ, for å fremstå som troverdig (NOU 2025:1, s 82). Like fullt anbefaler deler av utvalget at det utvikles et slikt helhetlig system for anerkjennelse av den læringen som skjer utenfor arbeidslivet. Dette er også et tema vi har reist i intervjuene med aktørene i Norge. Hvordan ser de behovet for mer anerkjennelse av læring som foregår utenfor det formelle utdannings-systemet, og hvordan kan et eventuelt system for dette forvaltes?

Både på arbeidsgiversiden og arbeidstakersiden trekker informantene fram betydningen av at partene setter seg ned for å kartlegge hvilken opplæring og kompetanse det faktisk er behov for på den enkelte arbeidsplassen, og hvilken kompetanse de ansatte har.

¹⁵ Vitnemålsportalen er en digital tjeneste der brukere selv kan hente ut resultatene sine fra høyere utdanning og dele dem med studiesteder, potensielle arbeidsgivere og andre. <https://sikt.no/tjenester/vitnemalsportalen>

¹⁶ Dette prosjektet kan forstås som et ledd i å realisere målsettingen fra Nasjonal kompetansepolitikk strategi, om å gjøre dokumentasjon av realkompetanse enklere. Prosjektet ble iverksatt av Virke, NHO, LO og YS, og fikk støtte til å utvikle modeller for kompetansebeskrivelser innenfor varehandelen.

Når man snakker om micro-credentials, er det ofte dette aspektet man kommer inn på, nemlig kompetansebehovskartlegging og samsvar mellom tilbud og behov. Dette ble også trukket fram i Sverige i forbindelse med prosjektet om kompetansepasset, der det nettopp var selve kartleggingen av kompetansebehov som ble oppfattet som utslagsgivende for suksess. Betydningen av at behovene på arbeidsplassen kartlegges grundig før innholdet i opplæringen utformes, kjenner man også igjen fra treparts bransjeprogram (Aspøy et al., 2022).

Våre informanter fra arbeidstaker- og arbeidsgiversiden er samstemte i at det er et stort behov for bedre anerkjennelse og dokumentasjon av den opplæringen som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. En utfordring som ideen om micro-credentials er tenkt til å bidra til å løse, handler nettopp om at det kan være vanskelig for arbeidstaker og arbeidsgiver å finne riktig samsvar mellom kompetanse og stilling. Forståelsen som ligger til grunn, er at det for den enkelte arbeidssøker kan det være vanskelig å synliggjøre at hen er riktig kandidat for en jobb. For arbeidsgiver kan det være vanskelig å få oversikt over hvilken kandidat som er den best egnede med hensyn til kompetanse.

I intervjuene med representanter for partene i arbeidslivet, er det mest konkrete eksempelet på dette fra helsesektoren. To informanter trekker fram helsesektoren som et arbeidsfelt der det er stort behov for systematisk dokumentering av ikke-formell læring. I helsesektoren handler synliggjøring av ikke-formell læring ikke bare om at dette er gunstig for den enkelte, men å bedre ivareta kritiske funksjoner i helsevesenet. Et viktig poeng er at slik synliggjøring ikke bare handler om tilfeller der en person skal bytte jobb, eller der en arbeidsgiver skal rekruttere eksterne kandidater. Denne problematikken framstår vel så aktuelt internt i virksomhetene, der det ofte kan være vanskelig å ha oversikt over hva de ansatte kan.

En informant fra arbeidstakersiden påpeker at dersom ledelsen ved et sykehjem har oversikt over kompetansen til den enkelte, er det for eksempel lettere å sette sammen turnusen. Mange ansatte kan ha gjennomgått opplæring som ikke er godt nok dokumentert, også fra tidligere stillinger. En informant fra arbeidstakersiden påpeker at det i dag er slik at ansatte i helsesektoren er prisgitt avdelingsleder eller liknende når det gjelder dokumentasjon av kompetanseutvikling som foregår internt på arbeidsplassen. Ved sykehus er det blant annet utbredt med intern opplæring av fagarbeidere, som gir verdifull kompetanse.¹⁷ Å få slik kompetanse dokumentert er en form for synliggjøring av realkompetanse som ikke nødvendigvis krever omfattende strukturell endring i form av et offentlig forvaltningsorgan som sikrer kvalitet. Det vil likevel kreve at arbeidsgiver plikter å dokumentere læringsdeltakelse hos sine ansatte. Vår informant på arbeidsgiversiden er imidlertid usikker på om det lar seg gjøre å pålegge arbeidsgivere dette. En informant på arbeidstakersiden mener derimot at dersom et system med dokumentasjon av ikke-formell kompetanse skal kunne fungere, burde utdanningsmyndighetene kunne kreve en slik form for dokumentasjon av for eksempel en sykehusavdeling.

Generelt i diskusjonen rundt systemer for anerkjennelse av realkompetanse er det en utfordring å etablere hvilken instans som skal sørge for at det utarbeides

¹⁷ Såkalt «klinisk stige» (se f.eks. Fagforbundets beskrivelse: <https://www.fagforbundet.no/fag/klinisk-fagstige/>)

læringsutbyttebeskrivelser knyttet til ikke-formell opplæring. En informant på arbeidsgiversiden ser det slik at dersom man skulle hatt et system der ikke-formell kompetanseheving blir attestert og registrert på en plattform som Vitnemålsportalen, krever det at læringstilbyder faktisk beskriver læringsutbyttet og gir dokumentasjon. Dette vil fordre at en offentlig myndighet krever og påser at tilbydere av opplæring gjør dette. Så langt er vedkommende usikker i hvor langt man ønsker å gå i å pålegge arbeidsgivere dette. Informanten ser for seg at det innenfor enkelte yrker eller funksjoner kunne finnes kompetansebeskrivelser, og så kan en utnevnt instans bekrefte at dette er nådd. Vedkommende tror det er mulig å få til et bedre system for dette, men at det kommer til å kreve en god del ressurser. Ifølge hen må noen ta ansvar for å lage en slags stige innenfor yrkesgrupper, men også funksjoner innenfor en yrkesgruppe. Et slikt system kan brukes som en form for referanse for å måle kompetanse oppnådd utenfor det formelle utdanningssystemet.

Også en annen informant på arbeidsgiversiden peker på betydningen av økt synliggjøring og dokumentasjon av realkompetanse. Kompetanseattester blir forstått som et sentralt verktøy for å oppnå dette. Ved bruk av kompetanseattester kan enkeltpersoner dokumentere læringsresultater, og de kan brukes for karriereutvikling og i utdanningssammenheng. Slike attester vil også gjøre det enklere for arbeidsgiver å vite hva slags kompetanse de ansatte har, ifølge informanten. Det vil også sikre kvalitet i opplæringen i større grad. Som både utvalget og andre informanter fra partene, peker hen på offentlige myndigheter, fortrinnsvis HK-Dir, som aktøren som bør ha rollen som kvalitetssikrer av denne kompetansen. De som skal utstede attestene må være aktører som er godkjent av myndighetene. Hen påpeker at slik godkjenning finnes i dag med kompetansepluss-ordningen. Dersom vi ser tilbake på opplæringen som foregår i helsesektoren, er det verdt å merke seg at det her kan være snakk om opplæring som gis internt ved sykehus, og ikke av en aktør som har kurs og opplæring som sin hovedvirksomhet. Opplæringen blir likevel forstått som verdifull innenfor arbeidsfeltet.

Det er verdt å merke seg at det verken hos Kompetansereformutvalget eller blant våre informanter framstår som et mål at dokumentasjon av ikke-formell opplæring skal kunne bygges opp til formelle grader som omfattes av kvalifikasjonsrammeverket. For eksempel forklarer en informant fra arbeidstakersiden at hans organisasjon ikke ønsker at små læringsenheter utenfor det formelle utdanningssystemet skal kunne settes sammen, eller stables, til en full fagutdanning.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi tatt utgangspunkt i to sentrale elementer ved micro-credentials, nemlig det å gjøre læringsdeltakelse mer tilgjengelig, og anerkjennelse av læring. At læring skal gjøres mer tilgjengelig, har vært på den norske kompetansopolitiske agendaen lenge før EU kom med sin anbefaling om å innføre systemer for micro-credentials. Modulstrukturering av fag- og yrkesopplæringen, som med ny opplæringslov er standardmodellen for yrkesopplæring for voksne, er et eksempel på dette. At fagskolene tilbyr emner og moduler ned til fem studiepoeng og mindre, kan bidra til dette; det kan gjøre det enda enklere for studentene å kombinere studier og jobb, og det kan senke terskelen for arbeidsgivere til å legge til rette for at ansatte kan delta. Våre intervjuer med rektorer og avdelingsledere tyder på at fagskolene ser dette som en positiv utvikling.

Generelt opplever de «hele» fagskoleutdanningene som attraktive blant både arbeidstakere og arbeidsgivere, og anser det ikke som en fare at disse utdanningene svekkes som følge av modulisering. Noen fagskoleinformanter er likevel usikre på om små emner og moduler bidrar til den «dannelsen» de ønsker at fagskolene skal gi.

Selv om systemet for høyere utdanning tillater at universiteter og høyskoler tilbyr små læringsenheter av mikrostørrelse, tyder et intervju med en representant fra arbeidstakersiden på at universitetene likevel ikke klarer å imøtekomme behovet for korte læringsenheter hos ansatte med høyere utdanning. Dette forklares først og fremst av finansieringssystemet, som gjør oppstart av slik utdanning kostbar.

De siste årene har temaet økt anerkjennelse og bedre dokumentasjon av læring fått mer oppmerksomhet. Kompetansereformutvalget (NOU 2025: 1) anbefaler blant annet at det etableres en bredt sammensatt gruppe for å utrede et helhetlig system for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse opparbeidet i arbeidslivet. Utvalget anbefaler også at det utredes og utvikles kompetanseattester som beskriver og kategoriserer ikke-formell opplæring. Våre intervjuer med representanter fra arbeids- og arbeidstakersiden er samstemte i at både realkompetanse og ikke-formell læring må bli bedre dokumentert. Blant annet i helsesektoren foregår mye relevant opplæring internt på arbeidsplassen. Informantene har imidlertid ulike syn på om arbeidsgivere bør pålegges å utstede dokumentasjon av denne typen opplæring.

4 Sverige

I Sverige blir begrepet *mikromeriter* brukt som en svensk oversettelse på micro-credentials. Særlig i forbindelse med prosjektet Kompetansepasset (RISE, 2024) kan det se ut som om dette har festet seg som et etablert begrep, der det hersker en viss felles forståelse av hva betydningen er. Intervjuene våre viser imidlertid at man i Sverige ikke har oppnådd en felles forståelse av hva mikromeriter er, eller skal være. Selv om begrepet mikromeriter er i bruk, sier våre informanter at det mangler en klar definisjon. Uklarhetene handler blant annet om selve størrelsen på læringsenheter det skal være snakk om. Både et fem ukers kurs og et dagskurs kan bli forstått som en mikromerit, alt ettersom hvem som uttaler seg om temaet. Videre er det uklart om mikromeriter skal knyttes til studiepoeng og formell utdanning, eller også til læring som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet.

4.1 Svensk drøfting av mikromeriter

Å innføre et system for microcredentials er ikke en del av offentlig politikk i Sverige, ifølge våre informanter i Sverige. Rådgivere i Myndigheten for yrkeshøgskolen, det offentlige myndighetsorganet som forvalter høyere yrkesfaglig utdanning, forklarer at svenske myndigheter ikke har noe ønske om å bygge opp et parallelt system ved siden av det formelle utdanningssystemet. Heller ikke i LO, Sveriges største hovedsammenslutning av arbeidstakerorganisasjoner, er mikromeriter et stort tema. Det blir likevel etterlyst av vår informant. Behovet for å sette mikromeriter på den politiske agendaen handler, ifølge henne, om å øke mulighetene for deltakelse i korte kurs og små læringsenheter, som er bedre tilpasset voksne i arbeid. Man trenger bedre tilgang til studier, studieveiledere, karriereveiledere og informasjon om hvor tilbydere finnes. I SACO, som først og fremst organiserer arbeidstakere med høyskole- og universitetsutdanning, er synet at universitetsstudier i Sverige allerede er bygd opp rundt kurssystemer, selv om det kalles for noe annet enn mikromeriter. Det er dermed ikke åpenbart hvorfor de skal etterlyse et annet system for sine medlemmer, ifølge vår informant. Vedkommende hevder også at micro-credentials var et større tema for noen år siden, men at det de siste årene har falt mer ut av den politiske diskursen rundt utdanning og kompetanse.

4.2 Yrkesfaglig høyere utdanning i Sverige

Høyere yrkesfaglig utdanning i Sverige har vært gjennom en betydelig endringsprosess de siste 15 årene. Den svenske *yrkeshögskolan* ble etablert så sent som i 2009, og samlet da ulike utdanningsformer under ett: den tidligere *kvalificerade yrkesutbildning*, som fungerte som kort, næringslivsrettet utdanning som et alternativ til universitet, påbyggingsutdanning i kommunal voksenopplæring og diverse kompletterende lærlingutdanninger for voksne i visse håndverksyrker. Samtidig ble et nytt forvaltningsorgan, Myndigheten for Yrkeshögskolan (MYH), etablert. MYH avgjør blant annet hvilke utdanninger som skal omfattes og hvem som skal få økonomisk støtte, de står ansvarlig for dokumentasjon av deltakere og resultater, og de utøver tilsyn og har ansvar for det generelle kvalitetsarbeidet i utdanningene. MYH samarbeider tett med både myndighetsorgan, bransjer, virksomheter og partene i arbeidslivet. Yrkeshøgskolen i Sverige

fungerer annerledes enn i Norge, ved at utdanningen ikke nødvendigvis foregår ved faste institusjoner, men har en mer fleksibel struktur. Det finnes både private og offentlige tilbydere, som alle er godkjent av MYH og gjennomgår en regelmessig kvalitetsgransking. Utdanningene ved yrkeshøgskolene kjennetegnes av stor grad av tett kontakt med arbeidslivet, og som i norsk fagskolesektor, er programmene drevet fram av arbeidsmarkedets behov. Det vektlegges at arbeidslivet skal ha avgjørende innflytelse på innholdet (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2009).

Utdanningene har stor spennvidde. Det finnes yrkeshøgskoleprogram, der utdanningen leder fram mot en spesifikk yrkesrolle. Disse utdanningene er innplassert på nivå 5 eller 6 i det svenske kvalifikasjonsrammeverket (SeQF). Utdanningsprogrammene har ofte en varighet på to år, en lengde som totalt gir 400 yrkeshøgskolepoeng (der én dag er ett poeng). For at utdanningen skal lede fram mot en eksamen, kreves en størrelse på minst 100 poeng. Poengsystemet på yrkeshøgskolen skiller seg fra systemet på universitetet. Det er ikke automatisk mulig å overføre poeng fra en yrkeshøgskoleutdanning for å få opptak til universitetet. Dette er opp til hvert enkelt universitet. All utdanning som er på mindre enn 100 poeng regnes som kurs, leder ikke mot eksamen, gir ikke høgskolepoeng og har ikke innplassering i SeQF. Disse kursene gir et utdanningsbevis.

4.3 Partenes holdninger til modulisering av formell utdanning og økt tilgjengeliggjøring

Svensk høyere yrkesfaglig utdanning har tradisjonelt vært tilpasset heltidsstudenten og i mindre grad latt seg kombinere med det å stå i arbeid. Dette endret seg med pandemien i 2020, da flere kortere kurs ble gjort tilgjengelig. Også før 2020 var det pågang, blant annet fra LO, om at staten skulle bidra til mer fleksible utdanningsløp.

De nye kurstilbudene ved yrkeshøgskolen oppstod som følge av arbeidslivets behov, men var også ønsket fra regjeringen og arbeidstakersiden. Tanken var at kursene skulle bidra både til at arbeidstakere skulle kunne stå i jobben og gå videre til mer avanserte arbeidsoppgaver. Tilbudene startet som piloter, men vokste i størrelse og finnes i dag innenfor en rekke arbeidsfelt. Disse opplæringstilbudene sikter mot kompetanseutvikling for folk som allerede er i jobb. Som nevnt, gir ikke kursene eksamen, og de gir heller ikke yrkeshøgskolepoeng eller innplassering i SeQF. Ifølge våre informanter i MYH, er dette heller ikke intensjonen med satsingen på disse kursene. Når finansiell støtte til denne typen korte utdanninger skal fordeles, prioriteres kurs som ikke også finnes i eksisterende utdanningsprogram, fordi det var der behovene lå. At kursene skal stables til større grader, er dermed ikke en del av ideen med de korte læringsenhetene ved yrkeshøgskolen, forklarer våre informanter i MYH.

Når det gjelder høyere utdanning, er universitetsutdanningene i Sverige bygd opp rundt enkeltemner. Som i Norge, har universitetene akkreditering som gjør at de fritt kan opprette studieemner. Det er dermed mulig å tilby enkeltemner uten å kreve at studentene skal måtte fullføre en hel grad. Slik sett egner det svenske systemet for høyere utdanning seg for den type modulisering som EU oppfordrer til. Samtidig påpeker en informant fra Saco, som primært organiserer universitetsutdannede, at de ser tegn på en utvikling mot at det tilbys små emner, helt ned til fire studiepoeng. Studieemner, eller delkvalifikasjoner, betegnes ikke som grader og gir ikke innplassering i SeQF. Samtidig har

Sveriges universitets- og høyskoleforbund (SUHF) vedtatt at frittstående, små kurs som tilbys ved universitetene skal kunne betraktes som mikromeriter, som et direkte svar på EUs anbefaling. Eventuelle muligheter for stabling og eksaminering er opp til det enkelte universitet (Sveriges universitets- och högskoleförbund, 2024).

Selv om økt tilgjengeliggjøring sees på som et gode, ser likevel to av informantene noen mulige ulemper med at hele utdanninger kan tas som veldig små læringsenheter. En informant fra MYH forklarer at på den ene siden kan mikromeriter være et pedagogisk verktøy for mennesker som ikke har lyktes i utdanning, med at man bryter utdanningen ned til mindre deler. Det kan dermed bringe inn et snev av en slags motiverende «gamification» ved bruk av et digitalt format. På den andre siden kan det også være en pedagogisk fare ved dette, mener hun, ved at deltakeren går glipp av en helhetlig forståelse av det som skal læres. Informanten fra Saco ser på sin side noen ulemper ved at universitetsutdanningene skal være for tett knyttet til arbeidslivets behov. Saco mener at det skal finnes et bredt og generøst tilbud fordi man ikke alltid kan vite hva som er arbeidslivets behov til enhver tid. Samtidig ser de et dilemma i at små utdanningskurs på f.eks. fire studiepoeng, som forstås som en ny trend, kan fortrenge annen formell utdanning.

4.4 Innplassering av ikke-formell læring i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket

I motsetning til Norge, omfatter det svenske kvalifikasjonsrammeverket, SeQF, både formell og ikke-formell læring. For formell utdanning er det regjeringen som avgjør nivå-plassering i SeQF, og formelle grader har dermed «automatisk» innplassering. Ikke-formell utdanning innplasseres etter søknad. Den ikke-formelle læringen er til en viss grad uregulert, og mange tilbydere av slik læring er ikke en del av det formelle utdannings-systemet. Dette kan for eksempel være folkehøgskoler eller privat eide virksomheter. I tillegg finnes det ikke-formell læring som har en form for forankring i kollektive avtaler, og som finner sted på arbeidsplassnivå. Eksempler på slik opplæring er arbeidsplassbasert læring som bygger på yrkesfaglig utdanning på videregående nivå (Myndigheten for yrkeshögskolan, 2023).

For at ikke-formelle utdanninger skal kunne innplasseres i SeQF, må tilbyderen søke om dette hos *Rådet for den nasjonale referanserammen for kvalifikasjoner* (heretter rådet for SeQF). Dette rådet har ti medlemmer og består av representanter fra arbeidsgiverorganisasjoner, arbeidstakerorganisasjoner, utdanningsmyndigheter og interesseorganisasjoner, og det har sitt sekretariat hos MYH. Rådets oppgave er å kvalitetssikre innholdet i de ikke-formelle kvalifikasjonene som innplasseres i SeQF og avgjøre hvilket nivå i SeQF de skal ligge på. For å få innplassering i rammeverket, kreves det blant annet at man kan påvise en form for kvalitetsarbeid knyttet til opplæringen og at den er forankret hos relevante aktører i den aktuelle bransjen. Som tidligere nevnt, gir ikke yrkeshøgskolens korte kurs (på under 100 høyskolepoeng) eksamen, og ikke innplassering i SeQF. Dersom en yrkeshøgskole ønsker å få en slik kort utdanning innplassert i SeQF, må den søke om dette. De korte kursene ved yrkeshøgskolene har dermed ikke automatisk en nivå-plassering i rammeverket.

I søknad og behandling legges hovedvekten på læringsutbyttebeskrivelsen, og ikke på lengden på opplæringen. Det er læringsutbyttet som skal vurderes opp mot rammeverket. Etter godkjenning og innplassering ligger utdanningen i MYHs database i ti år, før det gjennomgås en gransking av kvalitet. Gjøres endringer i kvalifikasjonen underveis, må tilbyderen av utdanningen melde fra om dette. Et søk på MYH sin egen oversikt¹⁸, viser at det i dag er 114 ikke-formelle kvalifikasjoner innplassert i det svenske kvalifikasjonsrammeverket. De fleste av disse ligger på nivå 4 og 5. For hver kvalifikasjon foreligger en detaljert oversikt over læringsresultat, delkvalifikasjoner, beskrivelse av kunnskap, ferdighet, ansvar og selvstendighet innenfor hver delkvalifikasjon. Oversikten kan også inneholde en beskrivelse av hvordan kvalifikasjonen har legitimitet i det aktuelle arbeidsfeltet, for eksempel en detaljert beskrivelse av hvilke representanter fra bransjen som har bidratt med å utarbeide kvalifikasjonen. Om en slik beskrivelse foreligger, ser ut til å variere mellom type fag – trearbeider og driftstekniker er kvalifikasjoner som lister opp samarbeidspartnere i detalj, mens en kvalifikasjon som «socialpedagog» ikke har slike beskrivelser.

Det kommer ikke uten dilemmaer at ikke-formell læring kan innlemmes i SeQF, ifølge en av våre informanter. Dette gjelder særlig vektleggingen av læringsutbyttebeskrivelser. Som en informant påpeker, innebærer systemet i praksis at en utdanning på én uke kan få samme innplassering som et bachelorprogram. Denne vektleggingen av utbyttebeskrivelse framfor omfang oppleves ofte som en utfordring blant rådets medlemmer, forklarer hun. Det kan også være krevende å vurdere det faglige innholdet i opplæringen det søkes innplassering for, ettersom rådet ikke har faglige ekspertgrupper å lene seg på. Dette kan gjøre at vurderingene noen ganger tas på uklart grunnlag. Ifølge informanten har dette resultert i at noen går ut av rådet fordi de ikke vil skape legitimitet over noe de ikke kan styre. At lengden på utdanningen kan variere veldig innenfor ett og samme SeQF-nivå, kan også være en kilde til forvirring for søkere til utdanning:

Spesielt for den som søker en utdanning, som ser at den er SeQF-nivå 5 eller 6, og at det betyr samme som en høgskoleutdanning, og så er det bare et kurs på en uke (Informant, arbeidstakerorganisasjon).

En annen informant anser på sin side SeQF-systemet som velfungerende, og som en god mulighet for å få sin realkompetanse anerkjent. En mulig forklaring på at oppfatningene av systemet er ulikt, er at de to informantene er tilknyttet ulike nivåer i kvalifikasjonsrammeverket. Dette er imidlertid ikke mulig å fastslå basert på empirien dette notatet bygger på.

4.5 Realkompetansevurdering og modeller for bransjevalidering

Det svenske regelverket sikrer retten til realkompetansevurdering, eller *validering*, på svensk. I Yrkeshøyskolen har rundt 14 prosent av studentene opptak etter realkompetansevurdering, ifølge våre informanter i MYH. Realkompetansevurderingen skal innebære en fleksibel vei til eksamen, som starter med en vurdering, hvor det deretter legges en individuell studieplan fram mot eksamen. Ifølge våre informanter er hensikten

¹⁸ <https://www.myh.se/validering-och-seqf/seqf-sveriges-referensram-for-kvalifikationer/sok-kvalifikationer>

med systemet å oppnå hele kvalifikasjoner som er koblet til SeQF. Arbeidsformidlingen har plikt til å bistå med realkompetansevurdering og hjelpe den enkelte fram mot en full kvalifikasjon. Ifølge en av våre informanter, har det svenske systemet for realkompetansevurdering høy legitimitet og anerkjennelse. Samtidig er oppfatningen hennes at det blir for lite brukt, og at arbeidsformidlingen sender for få personer til realkompetansevurdering. Dette kan handle om økonomi, men det kan også handle om mangel på kunnskap om systemet, mener hun. Samtidig kan individer også selv være skeptiske til å bli realkompetansevurdert, påpeker informanten. Dette er funn vi også kjenner igjen fra Norge (Tyldum et al., 2024).

I Sverige kan man også bli realkompetansevurdert opp mot etablerte bransjestandarder for kompetanse. Disse standardene kalles *bransjemodeller*, og realkompetansevurdering opp mot slike modeller kalles *bransjevalidering*. Som regel er bransjevalideringen fullt og helt eid av bransjeorganisasjoner, og MYH sin rolle er å støtte opp om valideringen. Bransjemodellene har beskrivelser av kompetanse som er nødvendig for å utføre ulike funksjoner. Bransjene sørger selv for legitimiteten til bransjemodellen. Bransjevalideringen kan for eksempel støttes av arbeidsformidlingen, som legger opp en individuell plan for at den enkelte skal nå en full kvalifikasjon i tråd med bransjemodellen. Deres vedkommende står i jobb, er det arbeidsgivers plikt å sørge for at den som ønsker det, kan bli bransjevalidert, ifølge en informant fra en arbeidstakerorganisasjon.

Selve bransjevalideringen gjøres opp mot den aktuelle kvalifikasjonen og dets læringsresultat. Eksakt hvordan bransjene vurderer kvalifikasjonen, finnes det ingen standard for. Dette er opp til hver enkelt bransje. Det finnes imidlertid krav om at de som står ansvarlige for kvalifikasjonen, dets «eiere», gjennomfører et systematisk kvalitetsarbeid av valideringen. Dette innebærer blant annet å sørge for at kvalifikasjonen bare gis til dem som oppfyller kravene. De som oppfyller kravene, mottar et kvalifikasjonsbevis. Hva dette kalles, er opp til den respektive bransjen. Ifølge MYH kaller noen bransjer dette for et kompetansebevis, mens andre kaller det for et yrkesbevis eller et sertifikat. Det er et bredt spekter av aktører som står som «eiere» av de ikke-formelle kvalifikasjonene. Det kan være partssammensatte råd eller yrkesnemnder, men det kan også være bransjeorganisasjoner, folkehøgskoler, myndigheter og andre. For at kvalifikasjonen skal ha en verdi for alle parter, er det imidlertid viktig at den har høy legitimitet innenfor virksomhetsområdet, og at relevante aktører har medvirket i utviklingen av kvalifikasjonen.

Også bransjemodeller kan søke om innplassering SeQF, og plasseringen er da ofte på nivå 3 eller 4, tilsvarende nivå for videregående opplæring. Bransjevalidering og deres kvalifikasjoner henger imidlertid ikke sammen med utdanningssystemet, ifølge vår informant i MYH – det er dermed ikke en alternativ vei mot å oppnå en utdanningskvalifikasjon. Bransjevalideringen bygger på kvalifikasjoner som bransjene selv har ansvaret for, og en tilsvarende kvalifikasjon finnes ikke nødvendigvis innenfor utdanningssystemet.

Det kan være interessant og nyttig å se Sveriges system med bransjevalidering i sammenheng med at landet har et statlig styrt, skolebasert system for fagopplæring på videregående nivå, med svak forankring i arbeidslivet (se bl.a. Busemeyer & Trampusch, 2012). Dette har svært den dominerende strukturen i Sveriges fagopplæringssystem

siden 1960-tallet. Fag- og yrkesopplæring har vært inkorporert i videregående opplæring, og fagopplæring for voksne har vært mindre utviklet (Persson & Hermelin, 2022).

Til forskjell fra i Norge, og også Danmark, foregår en eventuell læretid eksternt til utdanningen i videregående skole. En nærliggende tolkning av systemet med bransjevalidering, er at det er et uttrykk for et behov for å forankre kompetansekrav i arbeidslivet, ikke helt ulikt det læretiden bidrar til i det norske systemet. I Sverige innebærer validering innenfor bransjer og næringer at man innenfor bransjer og yrker har en felles forståelse av hva som kjennetegner fagkunnskap innenfor et gitt fag, og hva som kreves for at denne kompetansen er oppnådd. Man har dermed i Sverige bygd opp valideringsmodeller ved siden av strukturen for videregående opplæring. Denne valideringen gir samme innplassering i kvalifikasjonsrammeverket som videregående opplæring, men ikke tilsvarende kvalifikasjon. Dette er til forskjell fra realkompetansevurdering i Norge, der man blir vurdert opp mot kvalifikasjoner i formell utdanning. Dersom man for eksempel går opp til fag- eller svennebrev etter praksiskandidatordningen, vil man oppnå tilsvarende formelle kvalifikasjon (fag- eller svennebrev) som om man hadde fulgt utdanningen i videregående skole.

4.6 Bedre synliggjøring av ikke-formell kompetanse: Kompetansepasset

Selv om man i Sverige har et kvalifikasjonsrammeverk som også omfatter ikke-formell læring, etterlyser svenske aktører, som ved instituttet RISE, likevel en større grad av anerkjennelse for den læringen som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Dette illustreres tydelig i sitatet under:

En av de stora utmaningarna som identifierats i detta projekt är att synliggöra och erkänna det lärande som sker specifikt utanför det formella utbildningssystemet. Många individer förvärvar viktiga kompetenser genom arbetslivet eller andra informella vägar, men dessa dokumenteras sällan på ett strukturerat sätt (Kompetansepasset, 2024).

Prosjektet det refereres til, «Kompetansepasset», kom til som et direkte svar på EUs oppfordring om å etablere systemer for micro-credentials.¹⁹ Prosjektet bygde på et initiativ som har kommet fram gjennom samarbeidsprogrammet *Kompetensförsörjning och livslångt lärande*.²⁰ Prosjektet ble finansiert av det statlige myndighetsorganet for innovasjon, Vinnova, og ble leder av det svenske, statlige forskningsinstituttet RISE. Arbeidsförmedlingen og Myndigheten för Yrkeshögskolan deltok som samarbeidspartnere, i tillegg til aktuelle arbeidsgivere. Ifølge våre informanter i MYH kom prosjektet til på initiativ fra det statlige forskningsinstituttet RISE, og ikke som et initiativ fra regjeringen. Hensikten er å utvikle en nasjonal modell for digitalisert dokumentasjon av læring som er koplet til og kompatibelt med EUs arbeid på området. Målet var å skape en modell som kan sameksistere med og komplettere formelle eksisterende dokumentasjonsmodeller

¹⁹ Prosjektperioden strakk seg fra 2021 til 2024.

²⁰ <https://www.vinnova.se/publikationer/agenda-svp-kompetensforsorjning-och-livslangt-larande/>

for formelle karakterer og databaser. Videre var tydeliggjøring av selve læringsresultatet et viktig element.

Kompetansepasset utviklet piloter for beskrivelse av kompetansebehov og læringsutbytte innenfor flere ulike sektorer og bransjer, blant annet Skellefteå kommune og Skellefteå Kraft. I samarbeid med prosjektgruppen utviklet Skellefteå kommune et sett med 15 *mikromeriter* i yrkessvensk for pleie- og omsorgsarbeid. Skellefteå Kraft utviklet 24 mikromeriter knyttet til arbeidet som vakthavende driftstekniker ved vannkraftverket. For å oppnå kvalifikasjonen, var det nødvendig å oppnå hele settet med mikromeriter. Opplæringen resulterte i et sertifikat med detaljerte utbyttebeskrivelser.

Et sentralt element i ideen om micro-credentials er detaljerte utbyttebeskrivelser av små læringsenheter og arbeidsmarkedsrelevans. Prosjektet «Kompetansepasset» knytter seg til begge disse elementene i større grad enn det som gjelder for de små læringsenheterne som tilbys ved yrkeshøyskolen, viser våre intervjuer. For det første ble det lagt stor vekt på læringsutbyttebeskrivelser og at disse skulle foreligge i et digitalt format. Videre ble innholdet bygd opp rundt arbeidsgivers konkrete behov. Selv om utdanningene ved yrkeshøyskolen har en klar tilknytning til næringslivet og skal være drevet av arbeidslivets behov, viser resultatene fra prosjektet at enda tettere tilknytning til arbeidslivets behov er ønsket fra arbeidsgivers ståsted. Det som fungerte spesielt godt i Kompetansepasset, ifølge informantene fra MYH, var nettopp at man lykkes i å få tilpasse opplæringen til det arbeidsplassen hadde behov for. Dette var noe arbeidsgiverne selv så stor nytteverdi av, både for å utvikle relevant kompetanse hos den enkelte arbeidstaker, og for å fange opp realkompetanse hos folk som ikke i utgangspunktet var veldig motivert for studier.

At læringstilbud utvikles i tett samarbeid med det lokale arbeidslivets behov, er et aspekt som trekkes fram som viktig, og som viste seg som et suksesskriterium i Kompetansepasset-prosjektet. Våre informanter i MYH understreker samtidig at dette ikke er noe unikt for mikromeriter, men noe som kan oppnås uavhengig av et slikt rammeverk. Informantene bemerker i denne sammenhengen at termen «micro-credentials» eller «mikromeriter» kan bære preg av en slags ny innramming av noe som ikke er nytt. Dette er i tråd med drøftingen presentert av Poulou (2024) i Cedefop. En informant sier det slik:

I diskusjonene [om mikromeriter] får man lett følelsen av at mikromeriter har kommet som en ny mulighet for å løse problemene, men når man ser på hva som faktisk skjer, er det ikke noe nytt. I RISE-prosjektet, det som var den store greien, var at de jobbet med et læringsresultat. Med «hva er det som er etterspurt av arbeidsgiver?» Det var det som var den store aha-opplevelsen. Og det er ikke unikt for mikromeriter (Rådgiver, MYH).

Dermed framstår det også som om prosjektet om mikromeriter bidrar med en løsning på problemet ved at utdanningen ikke var riktig definert tidligere. Samtidig eksisterer det allerede strukturer for å få dette på plass, og det er dermed lite behov for å innføre nye systemer, ifølge MYH. I andre land, der mulighetene for modulisering i utdanningen er færre, og der man ikke kan tilby utdanning som frittstående kurs innenfor det ordinære

systemet, kan et system med micro-credentials gi en mulighet til å strukturere, forklarer de. Der kan det dermed bidra med noe nytt, og være gunstig for å tilgjengeliggjøre utdanning. I land som Sverige, der disse mulighetene allerede finnes, kan imidlertid begrepet «mikromeriter» bidra til forvirring mer enn noe annet. Også begrepsbruken framstår som forvirrende, hevder informanter fra MYH, fordi det ikke er enighet om størrelse og i hvilken grad mikromeritene kan fungere løsrevet fra større utdanninger. I Kompetansepasset-prosjektet ga for eksempel en av pilotene «29 mikromeriter». Interessant nok ble det sagt at man måtte ha alle 29 for å oppnå kvalifikasjonen, og én mikromerit kunne ikke stå alene.

Når det gjelder et annet aspekt ved micro-credentials, nemlig anerkjennelse av læring utenfor det formelle utdanningssystemet, peker erfaringene fra prosjektet Kompetansepasset på noen viktige utfordringer. Prosjektet går langt i å demonstrere modeller for synliggjøring av læringsutbytte. I prosjektet ble læringsutbyttebeskrivelser dokumentert i attester, og det ble demonstrert hvordan slike attester eller «pass» kunne samles opp på samme digitale plattform. Utfordringen med kvalitetssikring og legitimitet forble likevel uløst, slik våre informanter i MYH beskriver det. For at mikromeritene skal ha en reell verdi, påpeker informantene at de ikke bare kan fungere løsrevet og lokalt, men må kunne overføres til andre arenaer. Dette krever et system for at de skal ha en form for legitimitet på arbeidsmarkedet og andre utdanningsinstitusjoner. Detaljerte utbyttebeskrivelser som er lett synlige digitalt løser ikke dette.

Skal man jobbe med noe som kalles mikromeriter må man gjøre det på en måte om sikrer legitimitet og en legitimitet som ikke bare er lokal. Mikromeriter som ikke er koblet til noe mer, har ikke noen verdi for individet (Informant fra MYH).

Samtidig er det heller ikke politisk vilje i Sverige til å bygge opp et parallelt system:

Regjeringen ønsker ikke et parallelt system til dagens yrkeshøgskolan (Informant fra MYH).

I Sverige har man riktignok allerede et system for anerkjennelse av den læringen som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Som tidligere nevnt, omfatter det svenske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring, SeQF, også denne ikke-formelle læringen. Dette systemet skal fungere som en kvalitetssikring av at læringsutbyttet fra slike læringsformer holder god kvalitet. Dette gjelder imidlertid etter søknad og kan være omfattende. Og heller ikke dette systemet kommer uten utfordringer og dilemmaer knyttet til fleksibilitet, kredibilitet og kvalitet.

4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at det svenske utdanningssystemet i stor grad svarer til målene i EUs forståelse av micro-credentials. Dette gjelder for det første mulighetene for å tilby utdanninger i mindre læringsenheter. For det andre omfatter det svenske kvalifikasjonsrammeverket også ikke-formell utdanning, og i prinsippet har Sverige dermed et system for anerkjennelse av læring som finner sted utenfor det formelle utdanningssystemet. Samtidig viser prosjektet Kompetansepasset at både økt arbeidslivsrelevans og

økt synliggjøring er noe som blir etterspurt av ulike aktører, både fra arbeidslivet, partsorganisasjoner og myndighetsorganer.

Gjennomgangen i dette kapitlet synliggjør noen utfordringer ved å kvalitetssikre ikke-formell læring. Ut fra det en av våre informanter beskriver, handler dette om at de som skal gi råd om innplassering i kvalifikasjonsrammeverket ofte opplever at de mangler den nødvendige innsikten for å vurdere kvaliteten i det som skal godkjennes. Denne innvendingen synliggjør dermed at nøye kvalitetssikring av læring utenfor det formelle utdanningssystemet er et omfattende arbeid.

Utdanningsmyndigheter i Sverige ønsker ikke å bygge opp et annet system for kvalitetssikring enn det som allerede eksisterer. Samtidig framstår tilgjengeliggjøring av kompetanseutvikling og læring som en utvikling det er stort behov for, og som særlig høyere yrkesfaglig utdanning kan bidra til. Det etterlyses en enda større grad av tilgjengeliggjøring av utdanning, der både yrkesfaglig høyere utdanning og annen utdanning gjøres mer fleksibel og gjennomførbart for voksne i ulike livssituasjoner. Aktørene vi har intervjuet er imidlertid ikke helt samstemte i om utdanning i form av mikromeriter er en god metode for å oppnå dette. Der en informant fra arbeidstakersiden mener at det bør gjøres mer for å oppnå slike muligheter i Sverige, er de andre informantene mer usikre, fordi oppstyking av utdanninger kan føre til et tap av helhetlig utdanning og dannelse.

5 Danmark

5.1 Innledning

I internasjonale sammenlikninger blir fagopplæringen i Danmark ofte beskrevet som svært lik den tyske, med høy grad av bedriftsinvolvering i opplæring og der relativt store andeler av de som tar utdanning tar utdanning innen yrkesfag (Emmenegger et al., 2020). Samtidig skiller dansk voksen-, etter- og videreutdanning (VEU) seg fra tysk utdanning ved at systemet tilrettelegger for både oppkvalifisering og omskolering (Nelson, 2012). Det danske systemet legger dermed opp til at kvalifikasjoner ikke bare kan stables i høyden, men også i bredden. Likevel er behovet for faglærte og annen yrkesutdannet arbeidskraft stort i Danmark, og danske myndigheter har nylig gjennomført en reform for høyere utdanning med mål om at færre skal velge akademiske disiplinutdanninger (Utdannelses- og forskningsministeriet, 2023).

I motsetning til Norge og Sverige, der micro-credentials i liten grad har blitt en del av offentlig politikk for fagskolesektoren, finnes det i Danmark noen spredte initiativ. Danmarks akkrediteringsinstitusjon gjennomførte i 2021 en drøfting av fordeler og ulemper ved micro-credentials (Danmarks Akkrediteringsinstitusjon, 2021a; 2021b). Drøftingen tar utgangspunkt i spørsmål om private og offentlige tilbydere, om kvalitet og utfordringer ved en eventuell praktisk gjennomføring. Det foregår også prøveprosjekter ved et lite knippe utdanningsinstitusjoner på initiativ fra institusjonene selv. Begrunnet i behov for nye kunnskaper og ferdigheter tilpasset det grønne skiftet, har eksempelvis UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole satt i gang et prøveprosjekt der to «grønne» fagskolemoduler er brutt ned i flere micro- og nano-moduler. Prosjektet er finansiert med midler fra trepartsavtalen om VEU fra 2023. Prosjektene blir omtalt nærmere i dette kapittelet.

Utover disse initiativene er micro-credentials lite brukt i Danmark. Det er likevel flere berøringspunkter mellom politikken for utforming av utdanninger på etter- og videreutdanningsfeltet, og micro-credentials. Det ser man både i modulisering på fagskolenivå og i det store tilbudet av arbeidsmarkedsutdannelse (AMU). AMU er små, yrkesrettede kurs som tilbys for hele utdanningsløpet opp til fagskolenivå. Danmark har fra tidlig 2000-tall også arbeidet med å etablere systemer for realkompetansevurdering på flere nivåer i utdanningssystemet.

Det er noe uenighet blant partene i arbeidslivet om hvorvidt eksisterende politikk og strukturen i høyere utdanning i tilstrekkelig grad ivaretar behovet for omskolering og kvalifisering, eller om micro-credentials vil være et nyttig supplement.

5.2 Danmarks akkrediteringsinstitusjons drøfting av micro-credentials

Som vi skal se senere i dette kapittelet, har danske utdanningsmyndigheter prioritert arbeid med arbeidslivsretting av høyere utdanning de siste årene, og flere av tiltakene er i tråd med tenkningen bak micro-credentials. Utover slike paralleller, har danske utdanningsmyndigheter i liten grad fulgt opp EUs anbefaling om å etablere et system for

micro-credentials. Per 24. januar 2025 er henvisninger til EUs initiativ fraværende i offentlige dokumenter fra Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Det har likevel vært oppmerksomhet rundt micro-credentials i omlandet til Utdannelses- og forskningsministeriet. I 2021 satte Danmarks Akkrediteringsinstitusjon (DA), det danske motsvaret til NOKUT, i gang et prosjekt med å kartlegge hva ideen om micro-credentials innebar. Allerede etablerte forsøk på å sette micro-credentials ut i livet ved utdanningsinstitusjonene ble også undersøkt.

DAs prosjekt resulterte i to publikasjoner: rapporten «Fleksible uddanningsveje gennem hele livet» og et mindre hefte med perspektiver på micro-credentials fra utdanningsinstitusjoner og arbeidslivsaktører (Danmarks akkrediteringsinstitusjon, 2021a; 2021b). I heftet beskrives blant annet et forsøksprosjekt med micro-credentials ved journalistutdanningen ved Syddanske Universitet. Utdanningen beskrives av universitetet som «Take-away undervisning i sprø nano-biter» (Danmarks akkrediteringsinstitusjon, 2021b, s. 2). Prosjektet ble opprettet i 2019, der studenter i stedet for tradisjonell undervisning satt sammen små, digitale læringsenheter. Disse læringsenhetene besto av videoer, podkaster og liknende.

I hovedrapporten blir det reist en rekke mer prinsipielle spørsmål om fordeler, ulemper, uklarheter og dilemmaer knyttet til en eventuell innføring av micro-credentials i Danmark. Utgangspunktet for diskusjonene som reises er at det eksisterende tilbudet av utdanning for voksne i Danmark ikke i tilstrekkelig grad dekker arbeidslivets framtidige kompetansebehov. Rapporten går ikke inn i bakgrunnen for påstanden, utover en generell henvisning til at teknologisk og digital utvikling gjør det sannsynlig at opp mot halvparten av alle yrkesgrupper vil trenge arbeidstakere med en annen kompetanse innen kort tid. Rapporten legger dermed til grunn at det vil være et stort behov for «raske og fleksible» utdanninger i årene framover (Danmarks akkrediteringsinstitusjon, 2021a, s. 10).

Rapporten reiser mot dette bakteppet spørsmålet om danske offentlige høyere utdanningsinstitusjoner skal ta på seg å være tilbydere av kurs ned mot ett eller to studiepoeng. Vi så i innledningskapittelet i faktaboks 4 (s. 12) at micro-credentials har likhetstrekk med kurstilbud som gir et sertifikat ved fullføring. Sertifikatkurs blir tilbudt av svært mange private aktører innen de fleste bransjer – fra våtrom, til hårfjerning til ulike IT-løsninger. Sertifisering i privat regi (bedrifter eller bransjeaktører) krever sjelden offentlig kvalitetssikring, men er avhengig av å være kjent og anerkjent i markedet.

DA omtaler selv micro-credentials nettopp som en «sertifisering» av læring av kort varighet, og skriver:

En fælles europæisk standard sammenlignes med det mærke, der er klistret på alle hvidevarer. Mærket giver forbrugerne en hurtig indsigt i varens energiforbrug og miljøpåvirkning og gør det nemmere at afkode information, som ellers kan være vanskelig at forstå (Danmarks akkrediteringsinstitusjon, 2021a, s. 27).

Den videre diskusjonen om forholdet mellom private og offentlige tilbydere tar sats i en påstand fra den australske professoren Beverley Oliver, om at de internasjonale tech-

selskapene snart vil være de dominerende tilbydere av micro-credentials (s. 12). Representanten fra Dansk industri intervjuet i DAs kartlegging av danske eksempler på micro-credentials, hevder noe av det samme – at de fleste bedrifter som ønsker oppkvalifisering og videreutdanning av sine ansatte, oftere ser til private, heller enn offentlige tilbydere (Danmarks akkrediteringsinstitusjon, 2021b).

Den påfølgende diskusjonen dreier seg om hvorvidt tilbudet av korte kurs skal foregå i offentlig eller privat regi, og om kvalitetssikring. To alternativer for tilbud skisseres i rapporten: Enten kan offentlige universiteter og profesjonshøgskoler tilby kurs av mikrolengde selv, eller de kan samarbeide og godkjenne at korte utdanninger tilbys av private aktører (2021a, s. 12). Slik vi forstår det, innebærer det siste alternativet at kursene likevel skal inngå i porteføljen til offentlig utdanning, men at disse tilbys av eksterne, private aktører.

Som det kom fram av redegjørelsen i innledningskapittelet, setter EU opp noen svært generelle retningslinjer for intern og ekstern kvalitetssikring av micro-credentials (EU, 2021). Skal private tilbydere av sertifikat-kurs inn i et slikt system, skal det offentlige i en eller annen grad inn som kvalitetssikrer. Diskusjonen DA reiser i sin rapport, er hvilke fordeler og ulemper som følger av at det offentlige tar grep om tilbudet av micro-credentials. På den ene siden løftes det fram at vitenskapelige, etiske og pedagogiske elementer som vanligvis inngår i utdanninger i høyere utdanninger nødvendigvis vil måtte bli skrellet vekk i kurs av mikro størrelse, slik at det gjenstående innholdet er av svært teknisk karakter. Kvalitetssikring og kvalitetsstandarder for høyere utdanning kommer dermed i spill.

At det offentlige allerede har etablerte standarder for kvalitetssikring, framheves derimot som en fordel. På den ene siden framheves det som et konkurransefortrinn vis-à-vis private aktører. Koblingen til Bolognaprosessen, kvalitetsrammeverk og øvrige nasjonale rutiner omtales som et «forsprang» (s. 26). At det offentlige tilbyr «minimumsinformasjon» framheves som noe som kan gi micro-credentials verdi og legitimitet i arbeidsmarkedet, fordi det vil skape tillit til innholdet blant brukere. Begrunnelsen ligger tett opp til forsvar for sertifisering i faglitteratur, der ideen er at sertifisering reduserer informasjonsasymmetri mellom forbrukere og tilbydere (se f.eks. Akerlof, 1970).

5.3 Yrkesretting av høyere utdanning i Danmark: institusjonsstruktur og modultenkning

Det danske utdanningssystemet har historisk vært mer yrkesrettet og mindre dominert av akademiske disipliner, særlig sammenliknet med Sverige. Sammenliknet med Norge, har dansk fagskolesektor i større grad vært en fullverdig del av høyere utdanning fra opprettelsen i 2000. Det kommer ikke minst til uttrykk ved at fagskole hele tiden har gitt formelle studiepoeng (ECTS-poeng). Slik er det ennå ikke i Norge. I Norge har det videre over lenger tid foregått en akademisering av **korte** profesjonsutdanninger. Det kommer blant annet til uttrykk ved at de fleste høgskolene som utdanner sykepleiere, sosialarbeidere og lærere de siste årene har blitt universiteter. Det betyr at master- og doktorgradsprogrammer er opprettet for slike utdanninger. Grunnskolelærerutdanningen har også blitt forlenget til et femårig obligatorisk studieløp. Danmark har ikke hatt en tilsvarende reform, men gått motsatt vei. I stedet for å bli innlemmet i

universitetssektoren, har profesjonshøgskolene nylig blitt slått sammen med fagskolene. Noe av hensikten med sammenslåing av fagskoler og profesjonshøgskoler har vært å lette overgangen mellom utdanningene på fagskole og profesjonsutdanninger på bachelornivå.

Ny forskning finner at frafall fra høyere utdanning er lavere i Danmark enn i Norge. Forskningen antyder at årsaken kan skyldes institusjonelle forhold, og da særlig at strukturen på dansk høyere utdanning lenge har hatt en sterkere yrkesretting (Helland et al., 2024).

Yrkesrettingen av UH-sektoren i Danmark er forsøkt styrket de senere årene. I 2023 ble det vedtatt en reform for nedkorting av høyere utdanning i Danmark. Studietiden på en rekke masterprogram ble i den anledning vedtatt kuttet fra 2 til 1,25 år (Udannelses- og forskningsministeriet, 2023). Reformen er et forlik mellom regjeringen, Socialistisk Folkeparti, Danmarksdemokraterne, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti.

Fagskoleutdanningene i Danmark omtales som «kortere videregående utdannelse» og tilbys ved akademier og erhvervsakademier. Det er en potensiell kilde til forvirring for norske lesere, men i en dansk sammenheng er *videregående utdanning* altså å forstå som «høyere utdanning».

Dansk fagskolesektor ble formelt etablert i 2000, etter vedtak i Folketinget året før. Før dette var høyere yrkesfaglig utdanning organisert av yrkesskolene som utdanner fagarbeidere. Utdanningene som tilbys ved erhvervsakademier er som i Norge innplassert på nivå 5 i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Men i motsetning til i Norge, gir kursene ved danske fagskoler formelle studiepoeng (ECTS-poeng). En full fagskolegrad (erhvervsakademigrad) gir 120 studiepoeng. Akademiutdannelsene, de merkantile fagskoleutdanningene, teller 60 studiepoeng, men er også innplassert på nivå 5.

Hele systemet for voksen-, etter- og videreutdanning i Danmark har lenge vektlagt kortere kurs og modulisering. En vanlig modul består av ti studiepoeng, men svært mange moduler teller også fem studiepoeng. Dette er det imidlertid vanskelig å få fullstendig overblikk over, siden det ikke finnes en nasjonal oversikt over moduler og studiepoeng.

Selv om det er uklart hvor liten en utdanningsenhet må være for å være en «micro-enhet», har modulstrukturering noen opplagte likheter med EUs micro-credential-initiativ: målet er å sikre enkel oppdatering av kunnskap for fagarbeidere og andre, tilpasset ny teknologi og nye kompetansebehov. Å tilby mindre utdanningsmoduler som etter hvert kan settes sammen til hele grader er også en integrert del av systemet.

Modultenkningen har ikke bare gjort seg gjeldende på fagskolenivå. Danmark har en stor katalog av såkalte arbeidsmarkedskurs (AMU-kurs). Katalogen over kurs er under stadig revisjon, men teller om lag 300 kurs. De fleste AMU-kurs tilbyr utdanning på grunnskole eller videregående skole nivå (opp til nivå 4). Men som det kommer fram av figuren over, strekker AMU-kursene seg opp til fagskolenivå 5. Ifølge vår informant ved fagskolen UCL, er det innarbeidede rutiner for å godkjenne relevante AMU-kurs som grunnlag for å korte ned fagskoleutdanninger når læringsutbyttet er tilstrekkelig overlappende. Det er altså mulig å stable kvalifikasjoner på tvers av utdanningsnivåer. AMU-kurs kan med andre ord stables i høyden, men kan også stables i bredden; det utvikles

flere kurs som går på tvers av bransjer (Børne og undervisningsministeriet, uten år). Å kunne stable kvalifikasjoner horisontalt og vertikalt har vært et trekk ved AMU-strukturen lenge, og framheves som et generelt trekk ved det danske fagopplæringssystemet i forskning. I motsetning til Tyskland, der den fagbaserte vertikale søylen dominerer strukturen i utdanning, har Danmark en mindre fagsentrert modell for voksen-, etter- og videreutdanning (Nelson, 2012).

AMU-kursene er ellers særlig relevante i konteksten av micro-credentials, fordi de ofte er av svært kort varighet. I gjennomsnitt tilsvarer kurslengden på et AMU-kurs fire dager (Haakestad & Huseby, 2023, s. 24).

5.4 Realkompetansevurdering i Danmark

Lov om realkompetansevurdering for utdanning på fagskole- og kortere profesjonsnivå ble innført i 2008, og den ble erstattet av en ny lovtekst i 2021. Formålet med loven er blant annet å gjøre det mulig for enkeltpersoner å bli realkompetansevurdert for opptak til høyere utdanninger, der samlede tidligere erfaringer og kunnskaper vurderes opp mot gjeldende opptakskriterier. Et neste sentralt formål er å gjøre godskrivning opp mot høyere utdanning mulig. Realkompetanse vurderes da opp mot «læringsutbytte eller enkelte læringsmål for en utdanning eller deler av slike (modul/-er)». Realkompetanse vurderes av utdanningsinstitusjonene som er godkjente tilbydere av den aktuelle utdanningen. Vurderingen skal gjøres på bakgrunn av nasjonalt fastsatte retningslinjer, for å sikre likebehandling. Institusjonene er selv ansvarlige for at den som gjør vurderingen er kvalifisert til oppgaven. Dersom vurderingen er positiv, skal institusjonene utstede eksamensbevis. Det er søkeren selv som må søke om å bli vurdert, og som skal gjøre relevant dokumentasjon tilgjengelig for institusjonen. Der skriftlig dokumentasjon mangler, skal institusjonene legge til rette for at søkeren kan demonstrere sine kunnskaper og ferdigheter gjennom praktiske prøver (BEK nr 1328 af 20/06/2021).

For kompetanse opp til norsk videregående opplæringsnivå, er det også etablert et system med individuelle «kompetansemapper». Her kan den enkelte samle dokumentasjon på all opparbeidet kompetanse, enten denne kommer fra utdanning, arbeidserfaring eller fritidsaktiviteter.

Realkompetanse for arbeidsledige har også vært en satsing i Danmark, og det er utarbeidet en egen veileder for ansatte i utdanningsinstitusjoner og i de såkalte jobbsentrene (Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering og Børn- og Undervisningsministeriet 2023). For arbeidsledige er det opprettet et system med kompetansekort, og kompetanseavklaringer (skabeloner). Kompetanseavklaringer gjøres av en utdanningsinstitusjon, bedrift eller av en offentlig ansatt veileder i samarbeid med jobbsøker, og handler om å kartlegge hva den ledige kan og har erfaring med. Avklaringen danner utgangspunkt for utfylling av kompetansekortene, som supplerer CV (Børne- og undervisningsministeriet uten år).

5.5 Partenes holdning til micro-credentials

Danmark har et velutbygget trepartssamarbeid for yrkesutdanninger og VEU-området. Siden 2013 har det blitt etablert tre store avtaler på voksen- etter- og videreutdanningsfeltet, inngått mellom staten og partene. De første to trepartsavtalene hadde hovedvekt

på ufaglærte og faglærte. Den siste avtalen, som ble inngått i 2023, forlenger satsing på disse gruppene, men denne er supplert av tiltak rettet mot høyere utdanningsgrupper (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Den siste trepartsavtalen har altså et økt fokus på fagskole- og kortere profesjonsutdanninger. I avtalen er det avsatt midler til finansiering av en rekke prøveprosjekter, blant annet forsøket med micro-credentials som er beskrevet i avsnittet under.

Partene i Danmark er svært involvert i utformingen av både tilbudet av fagskoleutdanning og AMU-kurs. AMU-kursene er administrativt lagt inn under etter- og videreutdanningsråd der både myndigheter og partene er representert. Disse følger strukturen i fagopplæringen. Tilsvarende råd er etablert på fagskolenivå, men er av mer lokal karakter, for å sikre at tilbudet av fagskoleutdanninger er tett koblet til det lokale arbeidsmarkedets behov.

Partene i Danmark har noe ulik tilnærming til micro-credentials som initiativ. Vår informant i Fagbevægelsens Hovedorganisation (FH), Danmarks største sammenslutning på arbeidstakersiden, opplever at det danske systemet ivaretar behovet for korte, fleksible utdanninger på en tilstrekkelig måte. Fra fagbevegelsens side framstår det lite hensiktsmessig å etablere en parallell struktur til den eksisterende, blant annet fordi spørsmålet om partsinvolvering dermed kan komme i spill. Det eksisterende systemet ivaretar slik arbeidstakerinteressene på en god måte.

Dansk Industri, den største sammenslutningen på arbeidsgiversiden, viser større interesse for micro-credentials, og har gått ut med en anbefaling til utdanningsinstitusjoner på fagskole- og profesjonsbachelornivå om å styrke tilbudet av små moduler – såkalte nano-moduler. Ønsket er begrunnet med et stort behov hos medlemsbedrifter om tilgang til korte kurs som kan oppdatere ansattes kunnskap innen teknologi, der cybersikkerhet nevnes som et konkret eksempel (Dansk Industri, 2023, s. 7 og 16)

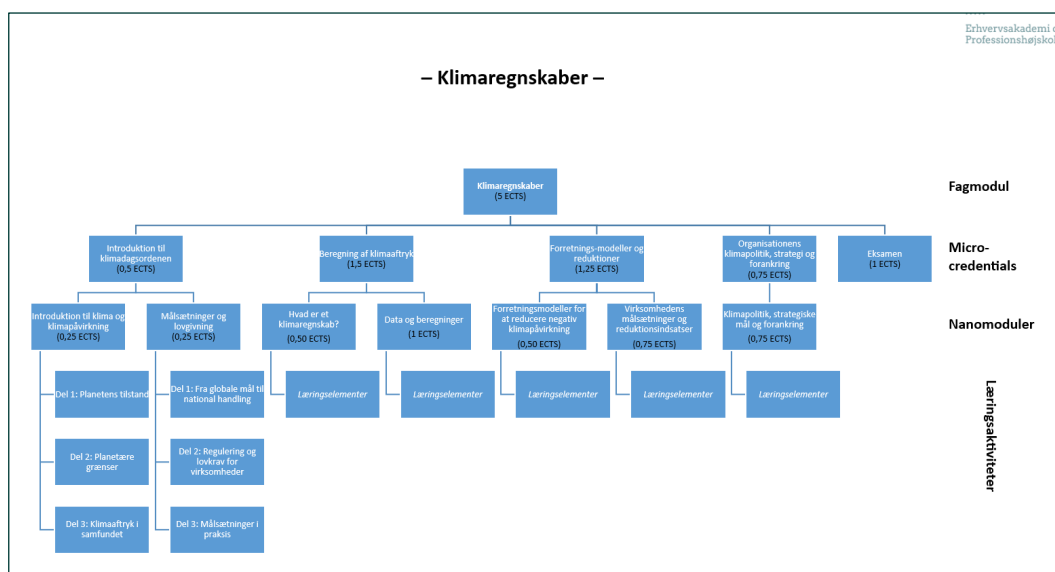
5.6 Micro-credentials for grønn omstilling – prøveprosjekt finansiert av trepartssamarbeidet

Det er etablert et forsøksprosjekt om micro-credentials ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, som er finansiert via midler avsatt i den siste trepartsavtalen om voksen-, etter- og videreutdanning. Prosjektet er sentrert rundt å utvikle kortere, målrettede læringselementer med utgangspunkt i eksisterende læringsmål i to moduler på fagskoleutdanningen Grønn omstilling og bærekraft. De to modulene er *ESG-rapportering* og *Klimaregnskaber*. ECG viser til miljømessige, sosiale og forretningsetiske forhold (environmental, social and governance). I likhet med Danmarks Akkrediteringsinstitusjon bruker UCL selv begrepet micro-credential, og ikke mikroeksamensbevis, som er EUs danske oversettelse.

Ifølge vår informant ved UCL har utgangspunktet for prosjektet vært dialog med næringslivet og partene i arbeidslivet. Arbeidsgiverforeningene Dansk Industri og Dansk Erhverv, og arbeidstakerorganisasjonen Handel og Kontor er partnere i forsøksprosjektet. Ønsket er å møte arbeidstakere og arbeidsgiveres behov for oppkvalifisering i forbindelse med det grønne skiftet. Kursene som er innlemmet i prosjektet er rettet mot oppkvalifisering av arbeidskraft i produksjon, administrasjon, handel og ledelse.

Prosjektet er fremdeles under utvikling og skal prøves ut i løpet av 2025. Deltakere skal rekrutteres i samarbeid med de involverte aktørene fra arbeidslivets parter.

Figur 4.2. Micro-credentials i fagskolemodulen Klimaregnskaper (kilde: UCL Erhvervsakademi og Professionshøyskole)



Kjernen i prosjektet er å dekomponere de nevnte fagskolemodulene ned til mindre enheter. vordan ser det ut i praksis? Kurset klimaregnskaper teller i utgangspunktet 5 studiepoeng. Denne er splittet opp i totalt fem micro-credentials, som hver for seg gir mellom 0,5 og 1,25 studiepoeng. Hver micro-credential er igjen splittet ytterligere opp i såkalte nano-moduler, som gir ned til 0,25 studiepoeng. Hver nano-modul består av ulike læringsaktiviteter. Vi beskriver nano-modulenes oppbygging under.

I UCLs prøveprosjekt gir en micro-credential gi grunnlag for et kompetansebevis. UCL bruker EUs betegnelse «badge» - merke. UCL har i utgangspunktet planlagt at en badge skal være utelukkende digitalt, men understreker i vår kommunikasjon med dem at prosjektet ikke er satt ut i livet ennå, og at det kan bli endringer.

En nano-modul vil ikke utløse et noe kompetansemerke. Vi forstår det dermed slik at en «badge» ikke utstedes for læringsenheter mindre enn 0,5 studiepoeng. Undervisningen i nanomodulene består av både «asynkron» og «synkron» undervisning. Asynkron undervisning skjer på bakgrunn av læringsmateriell som videoer og podkaster. Poenget er at de kan følges på det tidspunktet studenten selv vil og har anledning til. Asynkron betyr at noe ikke foregår til samme tid. Andre elementer, som testene, krever fysisk oppmøte og er dermed «synkrone».

Utgangspunktet for prosjektet var ifølge initiativtaker ved UCL at arbeidstakere og arbeidsgivere på den ene siden ønsker utdanning innen grønn omstilling, men at det å avse arbeidskraft eller arbeidstimer er en barriere for deltakelse.

5.7 Oppsummering

I dette kapittelet har vi sett at det finnes spredte initiativ i Danmark med implementering av micro-credentials ved høyere utdanningsinstitusjoner. Både journalistutdanningen ved Syddanske Universitet og en utdanning innen grønn omstilling ved fagskolen UCL

gjør forsøk med oppstyking av utdanninger til micro-credentials. Ved UCL kan en micro-credential-modul tilsvare så lite som 0,5 studiepoeng. Fordi prosjektet fremdeles er i en oppstartsfasen, er det for tidlig å si hvordan involverte aktører erfarer prosjektet, og det er uklart om det vil bli en varig omlegging.

Det finnes ellers ingen sentralisert initierte eller koordinerte forsøk med micro-credentials i Danmark, og initiativet har ikke blitt en del av offentlig politikk for høyere utdanning eller fagskole. Det er imidlertid foretatt en drøfting av micro-credentials av institusjonen for akkreditering av utdanningsinstitusjoner. Den løfter fram fordeler og ulemper ved at det offentlige går inn som tilbyder og kvalitetssirkler av små lærlingsenheter, enten disse er tilbudt av private eller offentlige. Drøftingen reiser også spørsmål om hvorvidt små læringsenheter uunngåelig vil gå på bekostning av kvalitet, fordi etikk og sammenheng må vike for mer teknisk læringsinnhold.

Partene i arbeidslivet har etter hva vi kan slutte fra våre datakilder ulike syn på micro-credentials. Arbeidsgiversiden har argumentert for at micro-credentials er et viktig supplement til eksisterende utdanningstilbud, og at det kan bidra til å forsyne arbeidslivet med kompetanse som trengs på kort sikt. Arbeidstakersiden opplever at tilbudsstrukturen som allerede eksisterer er god nok med tanke på å ivareta behovet for omskolering og kvalifisering for ledige og arbeidstakere. De er mer kritiske til micro-credentials fordi det er uklart hvordan og hvorvidt micro-credentials skal forankres i trepartssamarbeidet og i etablerte fagprofiler.

Det danske utdanningssystemet har ellers en rekke trekk som resonnerer med tenkingen bak micro-credentials. Det er lagt stor vekt på yrkesretting av høyere utdanning. Det reflekteres både i institusjonell struktur, i senere politiske reformer og i det store tilbudet av kortere kurs og moduler både ved fagskolene og i etter- og videreutdanningsfeltet.

6 Avslutning og diskusjon

I dette notatet har vi drøftet begrepet micro-credentials og redegjort for hvordan de skandinaviske landene forholder seg til dette begrepet. Vi har også beskrevet hvordan de tre landene har gjort endringer i sine utdanningssystemer, særlig høyere yrkesfaglig utdanning, for å gjøre utdanning mer tilgjengelig og fleksibelt, og hvordan ulike aktører tenker rundt anerkjennelse av den læringen som foregår utenfor det formelle utdanningssystemet.

Fra EUs side er det antatt at innføring av micro-credentials kan ha en rekke positive effekter. Målet er at mindre utdanningsenheter skal gjøre læring mer tilgjengelig for arbeidstakere og arbeidssøkere, ved å senke terskelen inn i videreutdanning og annen kvalifisering, fordi kortere utdanninger er lettere å kombinere med jobb og familieliv. Små læringsenheter skal også gjøre det enklere å oppdatere utdaterte kunnskaper i møte med endringer i eksempelvis etterspørsel og teknologisk utvikling. I dette notatet har vi vist at det er en økning i tilbudet av små læringsenheter innenfor yrkesfaglig høyere utdanning i alle de skandinaviske landene, og at dette blir forstått som en positiv utvikling av partene i arbeidslivet og av tilbyderne selv.

I norsk (og skandinavisk) sammenheng snakker man gjerne om at det er et behov for bedre anerkjennelse og verdsetting av den læringen som skjer utenfor det formelle opplæringsystemet. Dette er også et viktig element med EUs forståelse av micro-credentials satt i system. Dokumentasjon av ikke-formell utdanning og praksisbaserte ferdigheter skal øke synlighet og anerkjennelse av kompetanse opparbeidet i arbeidsliv og utenfor det formelle utdanningssystemet.

Det er stor usikkerhet om et system for micro-credentials, slik det er beskrevet, kan produsere slike effekter. Det handler delvis om at initiativet om micro-credentials tapper inn i mange generelle dilemmaer knyttet til utdanningspolitikk generelt, og fag- og yrkesopplæring spesielt. I tillegg er det stor usikkerhet knyttet til den praktiske gjennomførbarheten av et slikt system, som impliserer et standardisert system for kvalitetssikring og dokumentasjon, ikke bare av svært små læringsenheter, men også av praktiske ferdigheter og kunnskap oppnådd utenfor utdanningssystemet.

Delen av initiativet som innebærer små læringsenheter berører for det første den generelle spenningen mellom helhetlig kompetanse og spissing og spesialisering. De skandinaviske landenes yrkesutdanninger er bygget opp rundt brede fagprofiler. Dette skal på den ene siden sikre funksjonelt fleksible og selvstendige arbeidstakere. Samtidig innebærer standardiserte utdanninger at utdanningen er lett gjenkjennelig i arbeidsmarkedet (se f.eks. Olsen, 2013; Streeck, 2012). I høyere yrkesfaglig utdanning vil micro-credentials komme som tillegg til generell yrkesutdanning, og man kan dermed argumentere for at små læringsenheter ikke truer bredde og helhet, fordi dybde kommer på toppen av bredde. Samtidig er det uklart om utdanning på «micro»- eller «nano»-nivå er bedre enn litt større enheter, som eksempelvis fagskolemoduler eller universitetskurs tilsvarende ti studiepoeng. Spørsmålet er når lite blir for lite, til egentlig å ha noe reell verdi. Er det et

poeng å lage et system for å dokumentere kompetanser opparbeidet over en arbeidsdag eller to, eller et par timer?

Det er heller ikke gitt at en oppsplitting av utdanningsløp vil ha en samlet effekt som er oppkvalifiserende. Hvis oppsplitting til mindre enheter gjør det mindre attraktivt å gjennomføre større utdanningsenheter eller fulle utdanningsløp, har man kastet barnet ut med badevannet. Våre intervjuer med norske fagskoler tyder på at dette så langt ikke er et problem; tvert imot er det informanter som erfarer at korte moduler kan gjøre både studenter og arbeidsgivere interesserte i mer undervisning og motivere til å starte på en full fagskoleutdanning. Dersom små emner stables til større enheter eller grader, kan det gi et viktig utbytte for den enkelte dersom formelle grader er knyttet til lønnsøkning. Det kan også gi en følelse av verdsetting av kompetanse, slik som formalisering av realkompetanse også kan bidra til (Tønder & Aspøy, 2017). Det kan også være gunstig for arbeidsgivere, for eksempel i tilfeller der offentlige anbud krever slike grader. Samtidig taper man dermed den helhetlige utdanningen, eller dannelsen, som noen av våre fagskoleinformanter er opptatt av.

Et annet dilemma oppstår i forholdet mellom standardisering og fleksibilitet. Grunnleggende handler initiativet om et felles europeisk system for anerkjennelse av kompetanse, og at dette skal være synlig og gjenkjennbart på tvers av «institusjoner, sektorer, bransjer og landegrenser». Samtidig skal det legges til rette for fleksible utdanningsenheter som på den ene siden er av kort varighet og innholdsmessig er skreddersydd markedets behov. Fagskolesektoren gir eksempel på hvordan dette kan fungere i praksis; lokalt næringsliv er gjennom trepartssamarbeidet i tett dialog med fagskolene om hvilke utdanninger og kompetanser som trengs til enhver tid. Fagskoleutdanninger opprettes derfor ofte for en kort periode. I Sverige godkjenner Myndigheten for yrkeshøgskolen for eksempelvis utdanninger for maks to år. Systemet for micro-credentials skal altså på den ene siden innebære en storstilt standardisering for et felles europeisk arbeidsmarked, og samtidig være svært lokalt tilpasset. Det er grunn til å reise spørsmål om hvor compatible disse målsetningene er. Er det hensiktsmessig at et fleksibelt utdanningstilbud, basert på lokalt næringslivs behov her og nå, skal innordnes i et felles europeisk system for kvalitetssikring og dokumentasjon?

Dette knytter an til et siste dilemma om forholdet mellom kvalitet på den ene siden og synliggjøring og anerkjennelse på den andre. Dilemmaet gjør seg gjeldende både for delen av initiativet som angår små læringsenheter, og delen som angår synliggjøring av praktiske ferdigheter og ikke-formell kompetanse opparbeidet utenfor det formelle utdanningssystemet.

Diskusjonen rundt realkompetansevurdering er et eksempel på dette dilemmaet. Diskusjonen dreier seg rundt hensynet til anerkjennelse av erfaringsbasert praktisk kompetanse på den ene siden, og utvanning og inflasjon av formelle grader og kompetansebevis på den andre. Mange arbeidstakere har bred og dyp kunnskap om sitt arbeidsfelt uten å ha formell utdanning. Det kan være et problem for den enkelte arbeidstaker at kompetanse opparbeidet i arbeidslivet ikke gir mulighet til opptak på videreutdanninger eller gir grunnlag for lønn på eksempelvis fagarbeidernivå, hvis oppgavene og kompetansen vedkommende i realiteten gjør, tilsvarer fagarbeid. Derfor ønsker mange aktører

at slik kompetanse skal vurderes opp mot eksisterende utdanninger. En hovedutfordring med å skulle oversette erfaringsbasert kunnskap til eksisterende utdanninger, gjelder kvalitetssikring, og om praktiske ferdigheter fullt ut lar seg oversette til kunnskaper oppnådd gjennom undervisning som også i yrkesfaglig sammenheng har en teoretisk komponent.

Realkompetansevurdering i Norge er knyttet opp mot formelle kvalifikasjoner i det formelle utdanningssystemet. Dette er til forskjell fra i Sverige, der man også kan bli realkompetansevurdert opp mot etablerte bransjebaserte kvalifikasjonsstandarder som ligger utenfor det formelle utdanningssystemet. Det svenske systemet er verdt å nevne fordi Kompetansereformutvalget trekker Sveriges bransjevalideringsmodell fram som et eksempel på hvordan ikke-formell kompetanse kan bli mer anerkjent gjennom et systematisk kvalitetssikringssystem med legitimitet i arbeidslivet. Dette bør imidlertid sees i lys av landenes systemer for fag- og yrkesopplæring. I det norske systemet for fagopplæring er det etablert hva som kjennetegner fagkompetanse innenfor en rekke ulike fag. At opplæring og læringsutbytte er forankret i arbeidslivets forståelse av fagkompetanse, sikres blant annet gjennom en læretid som er integrert i det formelle utdanningssystemet, til forskjell fra i Sverige. Videre står bransjene selv som utførere av sluttvurderingen av kompetansen, gjennom prøvenemndene. Det de svenske modellene for bransjevalidering tilbyr, er dermed allerede i stor grad ivaretatt i det norske systemet.

Det er uklart om initiativet om micro-credentials kun oppfordrer til vanlig realkompetansevurdering der praktiske ferdigheter måles opp mot hele utdanninger, eller også skal oversettes til mindre utdanningsenheter. Det står lite om forholdet mellom de to hovedmålsetningene dekomponering og anerkjennelse av realkompetanse og ikke-formell læring i EUs dokumenter. Det virker imidlertid rimelig at realkompetansevurderinger er avhengig av å bli oversatt til kjente grader eller større læringsenheter, slik fagbrevet er et eksempel på, for å ha noe verdi.

Alternativet til å oversette arbeidslivsbasert kompetanse til kjente utdanningskategorier er å lage et system der avgrensede ferdigheter lært i arbeidslivet kvalitetssikres og dokumenteres, for eksempel gjennom kompetanseattester, slik det blir foreslått av Kompetansereformutvalget. Tanken med slike attester er at de skal supplere formelle studiepoeng innen micro-credentials, og være bevis på læring som skjer utenfor det formelle utdanningssystemet. En mulig forståelse av begrepet kompetanseattester, er at det skal være en slags offentlig ekvivalent til et sertifikat, eller en offentlig kvalitetssikring av sertifikater. Som det kommer fram av faktaboks 4, er sertifikater en form for kurs- og kompetansebevis utstedt av private aktører. Et micro-credential kan ifølge EU nettopp være utstedt av bedrifter, sivilsamfunnsaktører eller andre private tilbydere av opplæring. Samtidig skal en micro-credential være gjenstand for offentlig kvalitetssikring, blant annet ved å være utstedt av en akkreditert institusjon. I tillegg skal en micro-credential inneholde en beskrivelse av læringsutbytte. Et slikt system vil innebære en viss siling; alle tilbydere av kurs og utdanning skal ikke inn i systemet. Det er likevel uklart hvordan et slikt system for kvalitetssikring skal kunne gjennomføres i praksis, både fordi aktørene kan være private, og fordi læringsenhetene disse aktørene kan tilby potensielt er veldig små.

Ut fra det våre informanter sier, er helsesektoren et eksempel på et arbeidsfelt der mye relevant og etterspurt kompetanseutvikling organiseres internt på arbeidsplassen, uten at deltakerne nødvendigvis får dokumentasjon på at de har deltatt i opplæringen. Innenfor helsesektoren framstår det som tydelig at det er behov for bedre dokumentasjon av opplæring, både for arbeidsgiveres del og for den ansatte selv. Per i dag er ansatte prisgitt arbeidsgiver med tanke på dokumentasjon av denne kompetansen. Dette framstår som problematisk, både fordi dokumentasjon er verdifullt for deltakeren når hen skal bytte jobb eller få nye arbeidsoppgaver, og fordi arbeidsgiver har behov for oversikt over kompetansen til ansatte ved for eksempel sammensetning av turnus. Samtidig vil ikke dokumentasjon nødvendigvis medføre anerkjennelse innenfor alle bransjer og arbeidsfelt, og dokumentasjon vil ikke nødvendigvis heller være etterspurt. Basert på funnene i dette notatet, foreslår vi at det undersøkes nærmere om dette er et behov blant arbeidsgivere. Innenfor for eksempel teknologibransjen skjer endringer raskere og kompetanse kan fort bli utdatert. Ut fra vårt intervju materiale framstår økt tilgjengelighet av utdanning her som det mest presserende, og ikke nødvendigvis systemer for anerkjennelse på arbeidsmarkedet, selv om dette også kan være ønskelig for den enkelte.

Ønsket om å etablere et system for micro-credentials, eller kompetanseattester i norsk sammenheng, har klare linjer til kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring og læringsutbyttebeskrivelser. Forskning har vist at det for universitetene og høyskolene ofte er utfordrende å utforme læringsutbyttebeskrivelsene, og at kvaliteten ofte er varierende (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022). Det er verdt å nevne at, som vi beskrev i kapittel tre, kreves det ikke fulle læringsutbyttebeskrivelser for enkeltemner i utdanningene – det er først og fremst et krav for vitnemålgivende utdanninger. NOKUTs egen evaluering viser at andelen arbeidsgivere som benytter seg av beskrivelsene i ansettelsesprosesser, er lave (Furholt & Amundsen, 2023). Dersom også dokumentasjonen av ikke-formell læring skal innebære omfattende beskrivelser av læringsresultater som skal kvalitetssikres av et offentlig myndighetsorgan, vil det ha en administrativ kostnad for tilbydereren av læring, og det vil ha en administrativ kostnad for det offentlige.

På den andre siden kan et system med kompetanseattester gjøre tilbudene av ikke-formell opplæring mer oversiktlig for den enkelte, og det kan bidra til bedre kvalitet i ikke-formell opplæring. At arbeidsgivere vil benytte seg av dokumentasjon med tilhørende utbyttebeskrivelser i ansettelsesprosesser, er imidlertid ikke selvsagt. Arbeidsgivere vil dermed måtte forholde seg til mye mer informasjon i en søknadsprosess. I en praktisk arbeidssøkersituasjon hvor en arbeidsgiver skal gå gjennom veldig mange søknader, har man da kapasitet til å lese så detaljerte kompetansebeskrivelser? Det er et åpent spørsmål hvordan dette vil fungere i praksis. Vi ser dermed et behov for at det undersøkes både hvordan et slikt system kan se ut, og i hvilken grad et system med kompetanseattester etterspørres av arbeidsgivere i en slik grad at det rettfærdiggjør de administrative kostnadene. Her vil det være svært nyttig å avvente erfaringene fra prøveprosjektet som gjennomføres i Danmark, og følge med på hvorvidt systemet tas i bruk på tvers av arbeidslivet.

Litteratur

- Akerlof, G. A. (1970). 4. The market for 'lemons': quality uncertainty and the market mechanism. *Market Failure or Success*, 66.
- Alecu, A. I., & Drange, I. (2016). Hvilken betydning har regulering av yrker for yrkesmobilitet i Norge?. *Søkelys på arbeidslivet*, 33(1-2), 101-121.
- BEK nr 1328 af 20/06/2021 Bekendtgørelse om realkompetencevurdering i forhold til akademi- og diplomuddannelser på Uddannelses- og Forskningsministeriets område
- Bratsberg, B., Nyen, T. & Raaum, O. (2017). Fagbrev i voksen alder. *Søkelys på arbeidslivet*, 01-02 (34).
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.) Fagområder og uddannelser (i AMU). Hentet 26.01.2025: <https://www.uvm.dk/arbejdsmarkeduddannelser/hvad-og-hvor/fagomraader-og-uddannelser>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023) Trepartsaftale om langsigtede investeringer i voksen-, efter- og videreuddannelse. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/sep/230912-trepartsaftale-om-langsigtede-investeringer-i-voksen---efter--og-videreuddannelse.pdf>
- Christensen, L. (2023) Danske politikere vil at færre skal ta høyere utdanning. Hentet 26.01.2025: <https://www.forskerforum.no/danske-politikere-vil-at-faerre-skal-ta-universitetsutdanning/>
- Chakroun, B. & Keevy, J. (2018). *Digital credentialing: Implications for the recognition of learning across borders* [UNESDOC Digital Library]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264428>
- Collins (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Legacy ed. New York: Columbia University Press
- Clarke, L. (2011). Trade? Job? Or occupation? In M. Brockmann, L. Clarke, & C. Winch (Eds.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market – What's in a vocational qualification?* (Ch. 7). Routledge
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2021a) Nye fleksible uddannelsesveje gennem hele livet Europæiske og danske perspektiver på micro-credentials på videregående uddannelsesniveau. Hentet 26.01.2025: <https://akkr.dk/wp-content/filer/akkr/micro-credentials-publikation-web.pdf>
- Danmarks Akkrediteringsinstitution. (2021b) Nye fleksible uddannelsesveje gennem hele livet. Danske perspektiver på micro-credentials fra Syddansk Universitet, VIA University College og Dansk Industri. Hentet 26.01.2025: <https://akkr.dk/wp-content/filer/akkr/danske-perspektiver-mc-ny.pdf>
- Dansk Industri. (2023) Klædt på til fremtiden: Sådan løfter vi de digitale kompetencer. Hentet 26.01.2025: <https://www.danskindustri.dk/globalassets/brancher/di-digital/kladt-pa-til-fremtiden---sadan-lofter-vi-de-digitale-kompetencer-07032023.pdf?v=230309>
- EU (2021) A European Approach to Micro-credentials. Hentet 26.01.2025: <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdfhttps://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>
- Emmenegger, P., & Seitzl, L. (2020). Social partner involvement in collective skill formation governance. A comparison of Austria, Denmark, Germany, the Netherlands and Switzerland. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 27-42.
- Europass (u.å.) What is europass? <https://europass.europa.eu/en/what-europass>
- EU (2021). A European approach to micro-credentials. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/micro-credentials%20brochure%20updated.pdf>
- European Commission. (2023). *Employment and social developments in Europe 2023*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2767/089698>
- European Commission (u.å.) A European approach to micro-credentials. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials>

- EUT C 243/02. (2022), RÅDETS HENSTILLING af 16. juni 2022 om en europæisk tilgang til mikroeksamensbeviser for livslang læring og beskæftigelsesegnethed
([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)))
- Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L.W. (2022) Bruken av læringsutbyttebeskrivelser. En kunnskapsoppsummering. NIFU-rapport 2022:29
- Furholt, J. & Amundsen, G.Y. (2023). Kvalifikasjoner på ramme alvor. NOKUT-rapport 4-2023
- Haakestad, H. & Huseby, J. S. Mot en ny kompetansereform? Etter- og videreutdanning for dansken, svensken og nordmannen. Fafo-rapport 2023:25
- Helland, H., Strømme, T. B., & Thomsen, J. P. (2024). Social inequality in dropout rates in higher education: Denmark and Norway. *Studies in Higher Education*, 1-16
- Hippach-Schneider, U. & Le Moullieur, I. (2022). Micro-credentials: A European initiative for lifelong learning – new and yet familiar. I *Flexibilisation*. BWP. https://www.bwp-zeitschrift.de/en/bwp_161471.php
- HK-Dir. (2024). Hva er modulstrukturert opplæring? <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/hva-er-modulstrukturert-opplaering>
- HK-Dir. (u.å.). Tilskudd til utvikling og utprøving av tilbud om minikvalifikasjoner innen karriereveiledning. <https://hkdir.no/utlysninger-og-tilskudd/tilskudd-til-utvikling-og-utproving-av-tilbud-om-minikvalifikasjoner-innen-karriereveiledning>
- Kompetanseforbundet (2024). *Synliggjøring av etterutdanning. Sluttrapport fra prosjektet «Micro-credentials (kompetanseattester) på norsk»*. Kompetanseforbundet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017–2021*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 14. (2022). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge* [Kunnskapsdepartementet]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4a1053c98614420a71de98352902464/no/pdfs/stm202220230014000dddpdfs>.
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2009). Myndigheten för yrkeshögskolan fyller 10 år <https://assets.myh.se/docs/publikationer/myndigheten-for-yrkeshogskolan-fyller-10-ar.pdf>
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2023). Referencing report of the Swedish Qualifications Framework for Lifelong Learning, SeQF, to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF. Report 2023 <https://assets.myh.se/docs/publikationer/rapporter/swedish-eqf-referencing-report.pdf>
- Nelson, M. (2012). Continued collectivism: The role of trade self-management and the Social Democratic Party in Danish vocational education and training. *The political economy of collective skill formation*, 179-202.
- NHO (u.å.) Kompetanseattester. <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/kompetanseattester/>
- NITO. (2024). NITOs innspill til kompetansereformutvalget.
- NOKUT (u.å., a). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- NOKUT. (u.å., b) Realkompetansevurdering på fagskolene. <https://www.nokut.no/fagskule--hogare-yrkesfagleg-utdanning/regelverk-for-fagskoler/realkompetansevurdering-pa-fagskolene/>
- NOU (2025: 1) Felles ansvar, felles gevinst – Partssamarbeid for kompetanseutvikling i arbeidslivet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2025-1/id3083356/> Olsen,
- O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring–Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 141-153.
- Persson, B. & Hermelin, B. (2020). Decentralised cooperation between industries and local governments in a statist skill-formation system: an analysis of industrial schools in Sweden. *Journal of Vocational Education & Training*, 74(4), 645–663. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829007>

- Pouliou, A. (2024). *Exploring the emergence of microcredentials in vocational education and training (VET)* (22; Cedefop working paper series,). Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/671358>
- Prop. 64L (2023-2024) Endringer i fagskoleloven (institusjonsakkreditering for fagskoler mv.)
- Research Institutes of Sweden AB, RISE. (2023). *Mikromeriter – guidebok 1. Dokumentation från projektet Kompetenspasset*. <https://www.kompetenspasset.se/handbok-1-mikromeriter/>
- RISE (2023). Mikromeriter. Guidebok 1.
- Rådet for den Europeiske Union (2022) Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability 2022/C 243/02 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H0627(02))
- Streeck, W. (1991). On the institutional conditions of diversified quality production. *Beyond Keynesianism: The socio-economics of production and employment*, 2161.
- Streeck, W. (2012). Skills and politics: General and specific. I *The political economy of collective skill formation*, 317-352.
- Sveriges universets- och högskoleförbund. (2024). Vägledning om mikromeriter. SUHF. https://suhf.se/app/uploads/2024/03/SUHF-rekommendation-2024_1-Vagledning-om-mikromeriter.pdf
- Regeringskansliet. (2024). Uppdrag att utreda en särskild ersättningsmodell för utbildning för omställning och vidareutbildning för yrkesverksamma (U 2024:C). <https://www.regeringen.se/contentassets/8f5e03990b154967b63a5294a21f075e/uppdrag-att-utreda-en-sarskild-ersattningsmodell-for-utbildning-for-omstallning-och-vidareutbildning-for-yrkesverksamma-u-2024c.pdf>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2023) Aftale om rammerne for Reform af universitetsuddannelserne i Danmark <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-universitetsuddannelserne-i-danmark/endelig-aftale.pdf>
- Uddannelses- og forskningsministeriet. (u.å.). Micro-credentials i AU-moduler – vejen til øget fleksibilitet og understøttelse af den grønne omstilling. Hentet 26.01.2025: <https://ufm.dk/uddannelse/institutter-og-drift/styring-af-uddannelsesudbud/voksen-efter-og-videreuddannelse/trepartsaftaler-om-efter-og-videreuddannelse/forsogs-og-udviklingsprojekter-i-regi-af-trepartsaftalen/micro-credentials-i-au-moduler-vejen-til-oget-fleksibilitet-og-understottelse-af-den-gronne-omstilling>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). Modulstrukturerede læreplaner for voksne. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/modulstrukturert/#a213195>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Realkompetansevurdering. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/realkompetansevurdering/>
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2024). Analysing micro-credentials in higher education: A Bernsteinian analysis. I *Towards Powerful Educational Knowledge*. Routledge.

Fafo

Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning

Borggata 2B, Oslo

Postboks 2947 Tøyen, 0608 Oslo

Sentralbord: 22 08 85 00

E-post: fafo@fafo.no

fafo.no

