

Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 OSLO

Oslo, 29.4.2011

Deres ref:

Vår ref: Tormod Skjerve/ 11-9210

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) - høring

Vi viser til brev fra Kunnskapsdepartementet datert 26. 1.2011 med invitasjon til å gi høringsuttalelse på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).

HSHs hovedsynspunkter:

HSH mener det NKR som Kunnskapsdepartementet har sendt på høring, er å betrakte som en første versjon som må utvikles i betydelig grad gjennom prinsipielle drøftinger og grundigere arbeid med nivåbeskrivelser og tenkningen omkring læringsutbytter. Det foreliggende rammeverket har til hensikt å bruke prinsipper i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket (EQF) for å gjøre det norske formelle utdanningssystemet mer kommuniserbart med andre lands utdanningssystemer. Vi ser dette som et skritt på veien mot å utvikle et kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, men den foreliggende versjonen virker så uferdig at vi mener en videre utviklings- og utprøvningsfase er nødvendig før en henvisningsprosess til EQF blir gjennomført og vitnemål/diplomer og lignende får nivåangivelser.

HSH mener det er nødvendig å utvikle NKR i et kompetansepolitisk perspektiv, og det er avgjørende å få en prosess hvor flere departementer, spesielt NHD og AD, både gis og tar en rolle på lik linje med KD.

Det enkelte land bestemmer selv fremdriftsplanen for implementering av EQF nasjonalt, og HSH mener Norge må ta seg bedre tid for å lage et omforent hensiktsmessig NKR og lage en tidsplan som ivaretar dette.

I. Generelle merknader

Denne første versjonen av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i Norge henviser lojalt til EQF- rekommandasjonen, men virker ikke å ta prinsippene i EQF alvorlig i implementeringen.

Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring har et hovedformål i å fremme livslang læring. Dette reflekteres i de prinsipper EQF bygger på, bl.a. at

nivåbeskrivelsene utarbeides på en slik måte at de inkluderer alle typer kvalifikasjoner. Det norske kvalifikasjonsrammeverket kalles også et rammeverk for livslang læring, men foreløpig er det bare kvalifikasjoner i det offentlige utdanningssystemet som forsøkes plassert i rammeverket. Kvalifikasjoner som eksisterer utenfor det offentlige utdanningssystemet, både nasjonale og internasjonale, er ikke vurdert. Det er heller ikke utarbeidet spesifikke nivådeskriptorer, men generiske læringsutbyttebeskrivelser utviklet på bakgrunn av eksisterende læreplaner i det enkelte skoleslag benyttes for å beskrive de ulike nivåene.

Etter vårt syn må hovedhensikten med et kvalifikasjonsrammeverk være å bedre kommunikasjonen mellom kvalifikasjonssystemer både nasjonalt og internasjonalt. De offentlige utdanningssystemene er viktige, men må ses i sammenheng med andre arenaer for læring og verdsetting av kvalifikasjoner. Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk må ha som ambisjon å synliggjøre og inkludere alle typer kvalifikasjoner og læringsarenaer som er relevante for individer, arbeidsliv og samfunn i et livslangt læringsperspektiv. Dette perspektivet får også konsekvenser for spørsmålet om antall nivåer i rammeverket. Når Kunnskapsdepartementet foreslår 7 nivåer, er det begrunnet i det norske offentlige utdanningssystemet og innplassering av fullført grunnutdanning som det laveste nivået. Et kvalifikasjonsrammeverk i et kompetanseperspektiv vil naturlig verdsette også kvalifikasjoner som ligger på et lavere nivå. Personer uten fullført norsk grunnutdanning har også kvalifikasjoner og synliggjøring av disse vil etter vårt syn være viktige i en strategi for livslang læring som ønsker å fremme inkludering i arbeids- og samfunnsliv og motivere til videre læring.

HSH mener det foreliggende kvalifikasjonsrammeverket bærer preg av å være utviklet før nødvendig prinsipielle diskusjoner er reist og nødvendige politiske beslutninger er tatt: For å få et kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, må rammeverket settes inn i en strategi for livslang læring. Sentrale spørsmål er: Hvordan tilrettelegger vi for det i Norge? Hvilke politiske føringer må gis for å få dette til? Hvilken informasjon skal læringsutbyttebeskrivelsene gi? Hvilke referansepunkter skal de ha? Hvordan kan disse beskrivelsene gi en bedre informasjon om kvalifikasjoner? Hvem skal de primært kommunisere med?

Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning som er utviklet innen rammen av Bologna-prosessen er i EQF-rekommandasjonen fastslått å være kompatibelt med EQF. Men hvilke konsekvenser får det på nasjonalt nivå? Hvordan skal nivåbeskrivelsene på de tre høyeste nivåene utarbeides? Skal de harmoniserte europeiske gradene (bachelor, master, ph.d.) ha monopol på disse nivåene, eller skal vi implementere EQF-prinsippet om åpenhet for alle typer kvalifikasjoner på alle nivåer? Hva slags nivådeskriptorer ønsker vi? Skal de være bare informative eller også normative? Skal de være åpne for alle typer kvalifikasjoner eller skal de utformes som generiske læringsutbyttebeskrivelser basert på eksisterende læreplaner? Dette er eksempler på sentrale problemstillinger som det må tas stilling til før en innfører et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.

II. NKR-dokumentet

1. Antall nivåer og prinsipper for innplassering

Et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk må selvfølgelig relateres til det nasjonale utdanningssystemet, men dette er etter HSHs mening ikke tilstrekkelig for at

rammeverket skal fylle funksjonen som et "helhetlig" kvalifikasjonsrammeverk for "livslang læring". Foreløpig fremstår NKR som et rammeverk kun for de kvalifikasjonene Kunnskapsdepartementet har ansvar for, og det bærer preg av posisjonering av eksisterende kvalifikasjoner og et hierarki knyttet til norske utdanningsinstitusjoner. Viktige deler av kvalifikasjonssystemet i Norge er foreløpig utelatt fra NKR, som f.eks. Mesterbrev og kvalifiseringsprogrammer utenfor det offentlige utdanningssystemet.

Vi mener derfor NKR må videreutvikles for å ivareta

- viktige elementer for livslang læring
- et klart internasjonalt perspektiv
- nye kvalifikasjoner

Dette kommer fram bl.a. i forslaget om 7 nivåer i det norske kvalifikasjonsrammeverket. Dette forslaget virker kun å være basert på en refleksjon om hvor mange nivåer vi "trenger" i Norge i dag, og vi ser ingen drøfting av hvilke konsekvenser dette får for kommunikasjonen med andre land som i all hovedsak vil ha sitt nasjonale kvalifikasjonsrammeverk med 8 nivåer etter modell av EQF. Departementet argumenterer med at "mange andre land har valgt å beskrive sitt eget system, uavhengig av hvor mange nivåer det har. Noen av dem har flere, andre færre nivåer enn EQF" (s.15) Det er riktig at noen av de landene som hadde et ferdig utarbeidet nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk før EQF ikke har 8 nivåer (Skottland 12, Irland 10, Frankrike er i gang med en prosess som sannsynligvis vil endre deres NQF fra 5 til 8 nivåer). Av de land i Europa som har startet arbeidet med et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk med basis i EQF- rekommandasjonen, har Slovenia nå foreslått å gå fra 8 + 2 subnivåer til 10, og 10 nivåer er også til diskusjon på Island. For øvrig ser det ut til at alle andre land vil gå for 8 nivåer.

HSH ser heller ingen refleksjon omkring hvordan et valg av 7 nivåer i det norske rammeverket vil kunne skape barrierer og unødvendige utfordringer for mobilitet i arbeidslivet fordi det kan skape forvirring at nivåene i Norge følger sin egen logikk og ikke den europeiske malen. Et åpenbart eksempel er nivåplasseringen av bachelor, master og ph.d. som i Norge er foreslått på nivå 5-7, mens disse gradene i andre land vil være plassert på nivå 6-8.

Forslaget om 7 nivåer i det norske rammeverket signaliserer også at man er kommet veldig kort i arbeidet med "Broer til livslang læring og realkompetanse"(utkast til NKR kap. 9). HSH mener rammeverket må utformes med tanke på mulig synliggjøring og verdsetting av kvalifikasjoner som ikke har vært drøftet til nå fordi de ligger utenfor det formelle norske utdanningssystemet. Et kvalifikasjonsrammeverk må også være designet i den hensikt å kunne omfatte nye typer kvalifikasjoner som utvikles i fremtiden.

Et annet element i vurderingen av antall nivåer er bruken av nivå 1. I mange land har dette vært en viktig diskusjon for å gjøre kvalifikasjonsrammeverket til et nyttig instrument i en strategi for livslang læring. Vi mener at det også i Norge kan være et poeng å synliggjøre kvalifikasjoner som ligger på et lavere nivå enn tilsvarende 13 års skolegang.

På bakgrunn av dette mener HSH det er tungtveiende argumenter for at også det norske kvalifikasjonsrammeverket bør ha 8 nivåer.

Når det gjelder spørsmålet om innplassering merker vi oss at departementet kaller det foreliggende forslaget et "hovedmønster". Ut fra øvrig tekst er dette å forstå som

grunnleggende elementer man ønsker vedtatt for å legge rammene for den videre utviklingen av rammeverket. Igjen ser vi at det smale utdanningsperspektivet legger klare føringer på rammeverkets muligheter for å bli et instrument for livslang læring. I stedet for å ta utgangspunktet i at EQF først og fremst er ment som et nytt instrument for å styrke livslang læring, gjør departementet følgende vurdering (s. 22): "Når rammeverket er fastsatt ønsker Kunnskapsdepartementet en egen utredning om, og i tilfelle hvordan, kvalifikasjoner som ikke i dag er del av det offentlige utdanningssystemet kan innplasseres i rammeverket". HSH har under hele prosessen med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket hevdet at hovedhensikten og merverdien av å utvikle et NKR må være å synliggjøre alle typer kvalifikasjoner og sammenhengen mellom disse. Vi oppfordrer derfor departementet til å vente med å fastsette rammeverket til en vurdering av hvordan rammeverket kan omfatte alle kvalifikasjoner er behandlet. Vi forutsetter at departementet med å bruke begrepet "hovedmønster" signaliserer en åpenhet for at enkelte kvalifikasjoner fra et gitt nivå i utdanningssystemet kan ligge på et annet nivå enn majoriteten av kvalifikasjonene fra dette utdanningsnivået.

HSH mener at det for hvert nivå skal være én nivåbeskrivelse. Se mer om dette nedenfor. Likevel vil det være ett område som krever en grundig drøfting og avklaring, nemlig forholdet mellom fagskoleutdanninger og høyskoleutdanninger. Vi ser av forslaget at det foreslås en del identiske læringsutbyttebeskrivelser mellom Fagskole 2 på nivå 4 og Nivå 5 (del av bachelor). Det kan også settes noen spørsmålstegn ved om det er en tydelig progresjon mellom disse. Etter vår mening er denne plasseringen uttrykk for utdanningspolitiske overveielser for å ivareta en tradisjonell hierarkisk institusjonskultur. Vi har vanskelig for å se at begrunnelsene ligger i læringsutbyttebeskrivelser og kompetansepoltiske målsettinger. Dette er et komplisert område som mange land bruker mye tid på for å finne gode løsninger. Vi mener at denne drøftingen må tas mye grundigere også i Norge før NKR vedtas og formaliseres.

2. Innplassering av delkvalifikasjoner

Drøftingen av delkvalifikasjoner og NKR er primært et kompetansepoltisk spørsmål. Hvordan kan vi tilrettelegge for at det skal være mulig å identifisere og beskrive læringsutbytter i delkvalifikasjoner og hvordan ta med læringsutbytter fra en læringskontekst til en annen og få dem verdsatt der? EU har utviklet et system for dette, og HSH synes det er påfallende at ikke ECVET er nevnt i NKR-dokumentet, bortsett fra i Vedlegg 2 Tabell 2 hvor det feilaktig er omtalt som et "poengsystem". The European credit system for vocational education and training (ECVET) er et system utviklet og anbefalt nettopp for å skape en felles forståelse og fremgangsmåte i Europa på hvordan deler av kvalifikasjoner kan fremme livslang læring og mobilitet og synliggjøre innhold og oppbygging av kvalifikasjoner.

I tillegg til å drøfte hvordan vi best kan implementere ECVET i Norge, bør vi samtidig diskutere egnet begrepsbruk for å betegne delkvalifikasjoner. Departementet nevner Danmark og Irland som benytter begrepet "supplerende" kvalifikasjoner, men vi synes det er et viktig poeng at i Irland er "supplerende" bare en av fire kategoribetegnelser og ses i sammenheng med "major", "minor" og "special purpose" kvalifikasjoner.

HSH mener det er avgjørende å utvikle et NKR med en bevisst tenkning omkring hvordan delkvalifikasjoner kan integreres for å fremme livslang læring.

Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk har ulike politiske hensikter og mål, fra å være passive kommunikative rammeverk til å være aktivt regulerende. Den foreliggende versjonen av NKR uttrykker et uavklart forhold til om rammeverkets kommunikative og/eller normative funksjon. På den ene siden blir det slått fast at rammeverket skal beskrive det norske systemet og ikke forutsette endringer i utdanningssystemet (s.8). Det understrekes også at for departementet "vil det viktigste formålet på kort sikt være bedret kommunikasjon" (s. 10). Men det pekes også på at "på lengre sikt vil det stimulere til en sterkere vektlegging av læringsutbytte som drivkraft for den utdanningspolitiske debatt" (s. 10). Det er noe uklart hva departementet ser for seg av konsekvenser i denne "sterkere vektleggingen av læringsutbytte", og det er etter vår mening nødvendig å få mer klarhet i dette. Samtidig som NKR presenteres som et passivt rammeverk som har kommunikasjon som hovedformål, slås det fast at "departementet vil understreke at det viktigste er at en kvalifikasjon er plassert inn på det riktige nivået, ikke et så høyt nivå som mulig" (s. 16). Hvis dette utelukkende betyr riktig nivå i forhold til beskrevet læringsutbytte, har det med kommunikasjon å gjøre, men det kan ikke utelukkes at departementet her sikter til kvalifikasjoner sett i forhold til tilbyderens rolle i utdanningssystemets og dets institusjonelle hierarki, og da er vi over i et rammeverks mer regulerende, normative funksjon. At departementet ser for seg at rammeverket også skal ha en slik rolle styrkes av at nivåene er definert av generiske læringsutbyttebeskrivelser hentet fra læreplaner i det offentlige utdanningssystemets institusjonshierarki.

3. Grunnkompetanse

At departementet ber høringsinstansene spesifikt om å si noe om "grunnkompetanse", kan skyldes at systemet med 7 nivåer ikke "går helt opp" i forhold til å finne typiske utdanninger for alle nivåer. HSH er enig med departementet i at læringsutbytter etter fullført individuelt tilrettelagt læringsprogram i videregående opplæring logisk sett godt kan tenkes å ligge på nivået mellom fullført grunnskole og fullført videregående opplæring. Men problemstillingen aktualiserer nødvendigheten av å utvikle generelle nivåbeskrivelser som ikke er koblet direkte til læreplanene for utdanninger i det formelle utdanningssystemet, men som er åpne for alle typer kvalifikasjoner som er relevante i et kompetansepolitisk livslang læringsperspektiv.

III. Læringsutbyttebeskrivelser og nivåbeskrivelser

4. Progresjon og sammenheng mellom nivåbeskrivelsene

Det angitte "verktøy for nivåbeskrivelser" (s.19) er i utgangspunktet på linje med de 5 parametre for progresjon som har utkrystallisert seg i de europeiske landene som nå utvikler nivåbeskrivelser basert på læringsutbytter:

- The complexity and depth of knowledge and understanding
- The degree of necessary support or instruction
- The degree of integration and independence required
- The range and complexity of practice/application
- The degree of transparency and dynamics of situations

Som vi har anført i våre generelle merknader mener vi det foreliggende forslag er å betrakte som et grunnlag å bygge videre på, men det er nødvendig med et ganske omfattende arbeid for å få på plass gode nivåbeskrivelser og en felles forståelse av hva læringsutbyttebeskrivelsene skal ha som referansepunkter.

I en vurdering av nivåbeskrivelsene er det nødvendig å se alle nivåene i NKR i sammenheng, dvs. våre kommentarer vil være relatert til nivå 1-7.

HSH mener NKR ikke skal ha flere nivåbeskrivelser for samme nivå. Nivåbeskrivelsene skal være generelle, så tydelige som mulig på progresjon og hva som skiller nivåene, og åpne for alle typer kvalifikasjoner.

Læringsutbyttebeskrivelsene skal kommunisere hva slags type kvalifikasjon det dreier seg om og det spesifikke utbyttet som forventes av læringsprogrammet, eller hvilket læringsutbytte som kan identifiseres av læring som ikke har et definert intendert læringsutbytte. Læringsutbyttebeskrivelsene må referere til den sammenhengen hvor læringen skal anvendes og ikke ha institusjonenes læreplan som referansepunkt. Dette er helt avgjørende for at læringsutbytter skal fungere som beskrivelser for all type læring og for at de skal gi bedre ekstern informasjon enn den vi har om kvalifikasjonene i dag.

Noen konkrete eksempler på hvorfor vi mener det foreliggende NKR må utvikles videre før det vedtas og formaliseres:

Vi savner de tydelige referansepunktene som peker ut over utdanningsinstitusjonenes læreplaner. Ett eksempel på ekstern referanse er kunnskap relatert til samfunnet. Men eksempelet viser at det for det første er vanskelig å se en logisk progresjon og hvilket nivå utbyttet representerer. For det andre ser vi at læringsutbyttene er definert av type utdanning og ikke egner som generelle nivåbeskrivelser:

”kjenner til bransjens/yrkets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet”

”kjenner til fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet”

”har kunnskap om fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet”

”forstår hvordan egen bransje/yrke er en del av samfunnet”

”kan analysere faglige problemstillinger med utgangspunkt i fagområdets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet”

”har innsikt i sammenhenger mellom faglige problemstillinger og forhold i samfunnet”

Bruk av begrepet ”fag” er krevende fordi vi har en tradisjon hvor fag er betegnelsen både på enkeltfag i utdanningene og fag som yrke som i betegnelsen ”fagbrev”. I tillegg brukes begrepet med ulike tilføyelser. HSH mener en generell refleksjon og oppstramming av begrepsbruken er nødvendig, og en opprydning av hvilke begreper som egner seg til generelle nivåbeskrivelser og hvilke som mer hører hjemme i læringsutbyttebeskrivelser. Nedenfor er en oppstilling av alle begreper som benyttes i nivåbeskrivelsene og som relateres til fag for å synliggjøre behovet for bearbeiding:

Fag	Faglig forsvarlig	Yrkesfaglig kunnskap
Fagstoff	Faglige situasjoner	Fag- og yrkesetiske problemstillinger
Fagområde	Faglige problemstillinger	Yrkesfaglige problemstillinger
Fagfelt	Faglig utvikling	Faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid
Enkelte fag/fagfelt	Faglige utfordringer	Fagspesifikke oppgaver
Avgrensede fagfelt	Faglige resonnementer	Tverrfaglige arbeidsoppgaver
Fagkompetanse	Faglige spørsmål	Praktisere innen ulike fag
Faglig kompetanse	Faglig integritet	På tvers av fag
Faglige kunnskaper	Faglig utøvelse	Samarbeide faglig

Faglig arbeid	Faglige sammenhenger	Faglige verktøy, materialer, teknikker og uttrykksformer
	Faglige beregninger	

En viktig informasjon til arbeidslivet er kandidatens rolle i forhold til hjelp og veiledning. Trenger han/hun veiledning, på hvilke områder og i hvor stor grad? Er kandidaten i stand til å gi hjelp og veiledning, på hvilke områder og i hvor stor grad? Eller vil kandidaten kunne ta en selvstendig rolle, men ikke være kvalifisert for å veilede andre? Beskrivelsene i NKR gir noe informasjon om hva kandidaten på ulike nivåer trenger veiledning til. Unntakene er nivå 3 hvor kandidaten er i stand til å veilede andre og nivå 7 hvor veiledning ikke er omtalt. Graden av behov for veiledning er ikke angitt. Nivå 4 og 5 har identisk beskrivelse. Det som savnes er å se en progresjon i evnen til å veilede andre, knyttet til f.eks. kompleksitet. Vi savner i denne sammenheng også informasjon om evnen til å lede. NKR gir informasjon om hva kandidaten er i stand til å utføre og snakke om, men sier ingen ting om progresjon i å ta ansvar i form av ledelse.

En annen viktig informasjon som er nødvendig for at nivåbeskrivelser og læringsutbytter skal reflektere arbeidslivet, er i hvor stor grad kandidaten kan mestre uforutsigbarhet og fleksibilitet, og hvor komplekse situasjoner kandidaten er i stand til å håndtere. På nivå 1 skal kandidaten ha ferdigheter i å "bruke erfaringer, kreativitet og utforskende arbeidsmåter i tilegnelse av ny kunnskap". Dette er ambisiøst, men vi forventer en progresjon i forhold til de høyere nivåene. Man kan spørre seg om nivå 2 egentlig løfter dette til et høyere nivå når det står at kandidaten skal ha som ferdighet å "vise evne til kreativitet i utførelse av arbeidet". Nivå 3 er derimot mer offensivt. Kandidaten "kan løse faglige utfordringer på en kritisk og kreativ måte", "kan vise kreativitet i planlegging og utførelse av arbeidet" (bare for fag- og yrkeskompetanse), og "kan anvende egen fagkompetanse i nye og sammensatte kontekster". Nivå 4 oppleves som merkelig lite opptatt av dette. Mulig det tenkes at nivå 3-ferdighetene bare videreføres, men da blir det litt puslete at kandidaten "kan finne informasjon og fagstoff som er relevant" og "kan kartlegge en situasjon og vurdere og identifisere behov for iverksetting av tiltak". På nivå 5 innføres en ny begrepsbruk. I stedet for kreativitet, kritisk tenkning og nye kontekster gis det informasjon om "nytenkning og innovasjonsprosesser". Og vi får følelsen av å begynne på nytt igjen: nivå 5: "kjenner til nytenkning og innovasjonsprosesser", nivå 6: "kan bidra til nytenkning og innovasjonsprosesser", nivå 7: "kan vurdere behovet for, ta initiativ til og drive innovasjon". Sett fra et arbeidslivsstandpunkt fremstår dette som to ganske like progresjonsløp med ulik terminologi, ett fra 1-3 og et nytt fra 5-7 med et "hvileskjær" på nivå 4.

HSH registrerer at departementets forslag fremmer en signifikant distinksjon mellom yrkesrettet kompetanse og generell/akademisk kompetanse ved at den første leder til "kunnskap om relevante...", mens den andre skal gi "kunnskap om sentrale.....". Vi mener det er nødvendig å få klarhet i hva denne forskjellen egentlig er ment å signalisere og hvilke begrunnelser som gis.

Vi mener beskrivelser som reflekterer tid er problematisk og bør unngås. Eks. generell kompetanse på nivå 5 Bachelor: "som strekker seg over tid". Vi ser det også på nivå 4 hvor tidsdimensjonen tenkes å utgjøre en forskjell i kunnskap mellom Fagskole 1 og Fagskole 2: "har kunnskap om begreper, teorier, modeller, prosesser og verktøy som anvendes innenfor et spesialisert fagområde". Formuleringen er identisk bortsett fra at "teorier og modeller" bare er linket til Fagskole 2.

Beskrivelsene bør gjennomgås for å se om de er faktisk riktige. Eksempelvis er kunnskap om "sentrale teorier" ikke noe som skiller generell studiekompetanse og fag- og yrkeskompetanse, samtidig som det å "kjenne til bransjens/yrkets historie, tradisjoner, egenart og plass i samfunnet" er sentralt for fag- og yrkeskompetanse.

5. Fullført og bestått videregående opplæring - ett eller to sett av læringsutbyttebeskrivelser

Vi viser til det vi har skrevet ovenfor. Begge typer videregående opplæring bør relateres til samme nivåbeskrivelse. Det er naturlig at læringsutbyttebeskrivelsene blir forskjellige når de skal gi informasjon om to ulike typer utdanning.

6. Fagskolenivået

Vi viser til det vi har skrevet ovenfor. All fagskoleutdanning bør relateres til samme nivåbeskrivelse. Læringsutbyttebeskrivelsene vil naturlig reflektere ulike typer fagskoleutdanninger

Vennlig hilsen
HSH

Inger Lise Blyverket
Leder arbeidslivspolitik

Tormod Skjerve
Seniorrådgiver

HSH
Henrik Ibsens gate. 90
P.O. Box 2900 Solli
NO-0230 Oslo
Tel +47 22 54 17 00
Fax +47 22 56 17 00
e-post
info@hsh-org.no
Bankgiro
6030.05.18543
Org nr.
970 134 646 MVA

www.hsh-org.no