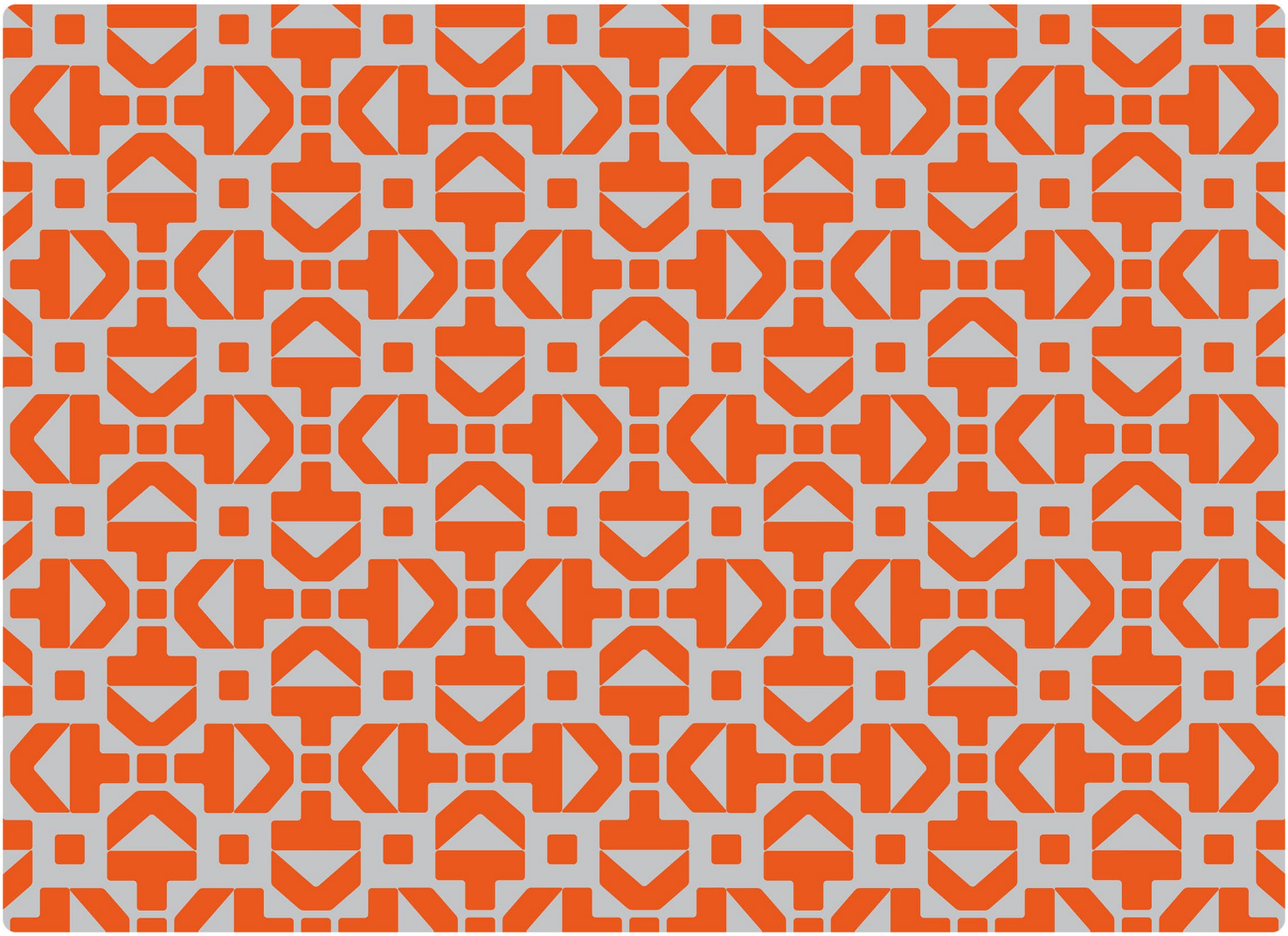
Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse

Rapport nr. 11/2026

Med andre ord

Videreutvikling av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring



Med andre ord

Videreutvikling av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

Forfattere:
Carl Endre Espeland (prosjektleder)
Ane Benedicte Lillehammer (NOKUT)
Eline Wigdel
Heidi Moss
Hege Svendsen
Herdis Hølleland
Kari Zakariassen
Merima Cengic (NOKUT)
Therese H. Røst
Trude Amundsen

ISSN: 2703-9102
Åpent tilgjengelig CC-BY 4.0

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse

Forord

Denne rapporten er utarbeidet av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (2026-007), i tett samarbeid med Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Arbeidet følger opp Meld. St. 11 (2024–2025) *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* og presenterer forslag til nye og reviderte nivåbeskrivelser for nivåene 5–8 i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR).

Arbeidet ble satt i gang tidlig i 2026 og er gjennomført frem mot leveransen 1. november 2026. HK-dir har ledet det faglige arbeidet i tett samarbeid med NOKUT. Prosjektgruppen har bestått av medarbeidere fra begge virksomhetene, med Carl Endre Espeland som prosjektleder og Ellen Borg som administrativ støtte. Øvrige prosjektmedlemmer har vært Therese H. Røst, Eline Wigdel, Heidi Moss, Herdis Hølleland, Hege Svendsen og Trude Amundsen fra HK-dir, og Merima Cengic og Ane Benedicte Lillehammer fra NOKUT. I tillegg har relevante ressurser fra begge virksomhetene blitt benyttet underveis.

En styringsgruppe med ledere fra HK-dir har fulgt arbeidet og bidratt med faglige og strategiske avklaringer underveis i arbeidet. Styringsgruppen har vært ledet av Sveinung Skule, direktør i HK-dir. Andre medlemmer i styringsgruppen har vært Kristine Offerdal, Asbjørn Støverud, Ragnhild Tungesvik, Stig Helge Pedersen og Else Kathrine Nesmoen.

Bred involvering har vært viktig i utviklingen av forslagene. Utdanningsinstitusjoner, arbeidslivets parter, studentorganisasjoner og andre berørte aktører har bidratt gjennom innspillsmøter og skriftlige innspill. En ekspertgruppe har også fulgt arbeidet og gitt faglige råd. Medlemmer i ekspertgruppen har vært Giulia Casella, Trond Eftedal, Mari Elken, Jon Furholt, Tommy Hvidsten, Tine Sophie Prøitz og Arild Raaheim.

Vi takker alle som har delt kunnskap, erfaringer og synspunkter.

Rapportens første del presenterer oppdraget og forslagene til nivåbeskrivelser. De øvrige delene gir kunnskapsgrunnlaget og utdyper vurderingene og begrunnelsene bak forslagene.

Det har vært god kontakt mellom prosjektet og KD underveis i arbeidet. Vi takker Kunnskapsdepartementet for samarbeidet og et interessant og viktig oppdrag.

Innholdsfortegnelse

Forord 3
Forkortelser 6
Begreper og definisjoner 7
Sammendrag 8
DEL 1: Om oppdraget og nivåbeskrivelsene 11
1 Innledning 12
1.1 Om oppdraget 13
1.2 Bakgrunn for oppdraget 14
1.3 Bakgrunn for innføring av to søyler i kvalifikasjonsrammeverket 15
1.4 Organisering og involvering 15
1.5 Bruk av kunstig intelligens 18
1.6 Rapportens struktur 18
2 Forslag til nivåbeskrivelser 19
2.1 Leseveiledning 23
3 Føringer for utvikling og revidering av NKR 24
3.1 Føringer for begge søyler 24
3.2 Føringer for den yrkesfaglige søylen 25
3.3 Føringer for universitets- og høyskolesøylen 26
DEL 2: Kunnskapsgrunnlag og faglige valg 28
4 Kvalifikasjonsrammeverk i Norge og Europa 29
4.1 Formål og grunnprinsipper 29
4.2 Utviklingen av NKR og koblingen til de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene 30
4.3 Gjeldende nivåstruktur 31
4.4 Bruk og betydning av kvalifikasjonsrammeverkene 32
5 Kategorier av læringsutbytter 32
5.1 Gjeldende inndeling og relevante innvendinger 33
5.2 Kunnskap 34
5.3 Ferdigheter 37
5.4 Fra generell kompetanse til ansvar, selvstendighet og samhandling 39
6 Sammenheng og egenart i de to søylene 43

6.1 Kunnskapstyper og utdanningstyper 44
6.2 Forskning og utviklingsarbeid i de to søylene 46
6.3 Innovasjonsbegrepet 56
6.4 Ansvar og selvstendighet 62
7 Progresjon og kompleksitet i nivåbeskrivelsene 65
7.1 Progresjonslogikk i EQF, QF-EHEA og NKR 65
7.2 Utfordringer med språklige markører for progresjon 67
7.3 Prinsipper brukt i forslagene 68
DEL 3: Begrunnelser, vurderinger og anbefalinger 74
8 Forklaringer og begrunnelser for forslag til nivåbeskrivelser 75
8.1 Kategorien kunnskap 77
8.2 Kategorien ferdigheter 88
8.3 Kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling 99
9 Vurdering av forslaget opp mot særskilte føringer i oppdraget 109
9.1 Nivåbeskrivelser som minimumskrav til læringsutbytte 109
9.2 Sektornærhet og ivaretakelse av bredden av akkrediterte utdanninger 110
9.3 Avvikling av delnivåene 111
9.4 Integrering av særskilte tema i nivåbeskrivelsene 111
9.5 Samsvar med de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene 116
10 Oppsummering 130
Tabelliste 132
Vedleggsliste 133
Referanser 133
Vedlegg 141

Forkortelser

EQF	European Qualifications Framework for Lifelong Learning / Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring
FoU	Forskning og utviklingsarbeid
HK-dir	Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse
HYU	Høyere yrkesfaglig utdanning
HYU-meldingen	*Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* (Meld. St. 11 (2024–2025))
NKR	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring
NOKUT	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
QF-EHEA	Qualifications Framework of the European Higher Education Area / Kvalifikasjonsrammeverket for det europeiske høyere utdanningsområdet
UHR	Universitets- og høgskolerådet

Begreper og definisjoner

Høyere utdanning	Utdanning som er akkreditert etter universitets- og høyskoleloven og tilbys av universiteter og høyskoler.
Høyere yrkesfaglig utdanning	Utdanning som er akkreditert etter lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven) og tilbys av fagskoler. Også kalt fagskoleutdanning.
Kandidat	En person som har oppnådd en kvalifikasjon.
Student	En person med godkjent opptak og studierett ved en utdanningsinstitusjon.
Kvalifikasjon	Dokumentert læringsutbytte som er vurdert og godkjent.
Kvalifikasjonsrammeverk	En systematisk beskrivelse av kvalifikasjonsnivåer gjennom forventet læringsutbytte.
Læringsutbytte	Det en person vet, kan og er i stand til å gjøre som resultat av en læringsprosess.
Nivåbeskrivelse	Beskrivelse av forventet læringsutbytte som kjennetegner en kvalifikasjon på et bestemt nivå i kvalifikasjonsrammeverket. Også kalt overordnede læringsutbyttebeskrivelser.
Progresjon	Betegnelse på utviklingen som skjer fra ett nivå til det neste.
Taksonomi	Vitenskapen om klassifisering og systematisering. I vår sammenheng er taksonomi et verktøy for å systematisere og beskrive progresjon og kompleksitet i læring.
UH-søyle	Søylen for universitets- og høyskolekvalifikasjoner på nivå 6–8 i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk
Yrkesfaglig søyle	Søylen for yrkesfaglige kvalifikasjoner på nivå 4–7 i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Sammendrag

Kunnskapsdepartementet har gitt Direktorat for høyere utdanning og kompetanse, i samarbeid med Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), i oppdrag å foreslå nye og reviderte nivåbeskrivelser for nivå 5–8 i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Oppdraget omfatter endring og utvikling av nivåbeskrivelser for nivåene 5–7 i en yrkesfaglig søyle, samt revidering av nivå 6–8 i søylen for universitets- og høyskoleutdanning.

Bakgrunnen for arbeidet er beslutningen om å legge til rette for at høyere yrkesfaglig utdanning kan utvikles på høyere kompleksitetsnivå enn i dag. I denne sammenhengen skal delnivåene i rammeverket avvikles, og nivåbeskrivelsene for universitets- og høyskoleutdanning skal revideres. Arbeidet skal bidra til at de to søylene inngår i et helhetlig rammeverk med felles nivå- og progresjonslogikk, samtidig som utdanningstypenes egenart synliggjøres.

Den yrkesfaglige søylen skal bygge videre på nivå 4A for videregående yrkeskvalifikasjoner, mens universitets- og høyskolesøylen (UH-søylen) skal bygge videre på nivå 4B for studieforberedende videregående opplæring. Begge søylene skal være i samsvar med Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), og UH-søylen skal i tillegg være i samsvar med Kvalifikasjonsrammeverket for det europeiske området for høyere utdanning (QF-EHEA).

I arbeidet har vi lagt vekt på bred involvering av aktører som har erfaring med, bruker eller har interesse for NKR. Det er gjennomført to innspillsrunder med utdanningssektoren, arbeidslivets parter, studentorganisasjoner og andre berørte aktører. En egen ekspertgruppe har fulgt arbeidet og bidratt med faglige diskusjoner og kritiske vurderinger.

I rapporten foreslår vi nivåbeskrivelser fordelt på tre kategorier: *kunnskap*, *ferdigheter* og *ansvar, selvstendighet og samhandling*. Den siste kategorien er en foreslått endring av kategorien *generell kompetanse* i gjeldende NKR. I arbeidet med nivåbeskrivelsene har vi også lagt til grunn en justert forståelse av kunnskap og ferdigheter. For kunnskap skiller vi mellom hva kunnskap omfatter, og kandidatens forhold til kunnskapen, som uttrykkes i nivåbeskrivelsene. For ferdigheter synliggjør vi erfaring i tillegg til kunnskap som grunnlag for å løse problemer og oppgaver.

Et sentralt spørsmål i arbeidet har vært hvordan nivåbeskrivelsene kan uttrykke progresjon og sammenlignbar kompleksitet samtidig som de ivaretar utdanningstypenes ulike formål, kunnskapsgrunnlag og innretning. Begge

utdanningstypene bygger på sammensatte kunnskapsgrunnlag og på samspill mellom teori og praksis. Skillet mellom søylene kan derfor ikke forstås som et entydig skille mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap eller mellom teori og praksis. Forskjellene kommer i stedet til uttrykk gjennom hvordan kunnskapsformer, metoder, verktøy og erfaringer kombineres, hva kompetansen retter seg mot og hvilke formål og sammenhenger kvalifikasjonene er innrettet mot. I UH-søylen synliggjøres blant annet vitenskapelige metoder, teori, forskning og faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid. I den yrkesfaglige søylen vektlegges blant annet yrkesutøvelse, relevant erfaring og praksisnært forbedringsarbeid. Forskjellene innebærer ikke at bestemte kunnskapsformer bare hører hjemme i én av søylene.

I forslagene har vi lagt vekt på at kompleksitet kommer til uttrykk gjennom nivåbeskrivelsene som helhet. Progresjonen uttrykkes gjennom samspillet mellom språklige markører, hva kunnskapen eller handlingen retter seg mot, sammenhengen kompetansen skal anvendes i og graden av kompleksitet, selvstendighet og ansvar. Verb og andre språklige markører har ikke en entydig nivåverdi og må forstås i sammenheng med de øvrige elementene i nivåbeskrivelsen.

Vi vurderer at forslagene til nivåbeskrivelser følger opp føringene i oppdraget fra Kunnskapsdepartementet. Nivåbeskrivelsene angir forventet nivå av læringsutbytte og dekker hele nivåer uten delnivåer. Kravet om sektornærhet er ivaretatt samtidig som nivåbeskrivelsene er holdt på et overordnet nivå for å kunne romme bredden av utdanninger innenfor hver søyle. De to søylene inneholder elementer som uttrykker forskjell mellom søylene.

De særskilte føringene om internasjonal kompetanse, digitalisering, innovasjon og norsk fagspråk er vurdert og foreslått inkludert i sammenheng med enkelte nivåbeskrivelser, ikke som egne beskrivelser. Dette svarer ut oppdraget på en måte som til en viss grad også tar høyde for de sterke innvendingene mot å innføre konkrete temaer i nivåbeskrivelsene. Vår helhetlige vurdering er likevel at nivåbeskrivelsene vil stå seg bedre uten enkelte av disse temaene.

Forslagene er utformet med sikte på samsvar med EQF og, for UH-søylen, QF-EHEA. Sammenhengen mellom de foreslåtte nivåbeskrivelsene og de europeiske rammeverkene er synliggjort i rapporten.

Vi vurderer at forslagene legger til rette for et fremtidsrettet kvalifikasjonsrammeverk, der høyere yrkesfaglig utdanning kan utvikles på høyere kompleksitetsnivå enn i dag samtidig som egenarten ved høyere yrkesfaglig utdanning og universitets- og høyskoleutdanning ivaretas. Ved å kombinere felles prinsipper for kompleksitet og progresjon med ulike beskrivelser av utdanningstypenes kunnskapsgrunnlag, formål

og kontekst, kan NKR uttrykke sammenlignbar kompleksitet uten at søylene gjøres mer like enn det er faglig grunnlag for.

DEL 1: Om oppdraget og nivåbeskrivelsene

1 Innledning

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) ble fastsatt i 2011, og nivåbeskrivelsene har stått uendret siden. I årene etter har både rammebetingelsene og behovene rammeverket skal ivareta utviklet seg. Evalueringen av NKR har blant annet pekt på utfordringer ved gjeldende nivåstruktur, og på behovet for å legge bedre til rette for videre utvikling av høyere yrkesfaglig utdanning (NOKUT, 2023).

Arbeidet inngår i grunnlaget for at fagskolene skal kunne tilby høyere yrkesfaglig utdanning (HYU) på et høyere kompleksitetsnivå enn det som er mulig i dag. I denne sammenhengen er det også naturlig å revidere beskrivelsene for universitets- og høyskoleutdanninger. Revisjonen skal bidra til at den yrkesfaglige søylen og søylen for universitets- og høyskoleutdanninger (UH-søylen) inngår i et helhetlig rammeverk med felles nivå- og progresjonslogikk, samtidig som det er synlig at det er snakk om kvalifikasjoner fra ulike utdanningstyper.

Denne rapporten svarer ut en bestilling Kunnskapsdepartementet har gitt Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) i samarbeid med Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). Rapporten presenterer forslag til nivåbeskrivelser i den yrkesfaglige søylen og UH-søylen. Samtidig gjør rapporten rede for kunnskapsgrunnlaget, vurderingene og valgene som har formet forslaget.

Et sentralt spørsmål gjennom arbeidet har vært hvordan nivåbeskrivelsene kan uttrykke tydelig progresjon og være likeverdige på tvers av de to søylene, samtidig som de fanger egenarten ved begge utdanningstypene. Rapporten viser også hvordan innspill fra utdanningssektoren og andre berørte aktører er brukt i utviklingsarbeidet.

Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet som denne rapporten svarer på, omfatter forslag til nye og reviderte nivåbeskrivelser. Departementet vil vurdere rapporten og har informert om at det tar sikte på å sende forslag til nye og reviderte nivåbeskrivelser på høring tidlig i 2027. I den høringen vil departementet også vurdere og foreslå når endringene skal gjelde fra, hvilken betydning det vil få og eventuelle overgangsregler for utdanninger som allerede er akkreditert. Før høyere yrkesfaglig utdanning på NKR-nivå 6 og 7 kan utvikles og tilbys, vil det i tillegg være nødvendig å få fastsatt de øvrige rammene inkludert krav til akkreditering, opptaksgrunnlag mv. Kunnskapsdepartementet utreder dette og har informert om at det tar sikte på å sende et forslag på høring i løpet av 2027.

1.1 Om oppdraget

Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet innebærer utvikling av nye nivåbeskrivelser på nivå 5–7 i den yrkesfaglige søylen, samt nye og reviderte nivåbeskrivelser på nivåene 6–8 i søylen for universitets- og høyskoleutdanning. Forslaget til nivåbeskrivelser skal være i samsvar med Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), mens nivåbeskrivelsene for universitets- og høyskoleutdanning i tillegg skal være i samsvar med Kvalifikasjonsrammeverket for det europeiske høyere utdanningsområdet (QF-EHEA).

Oppdraget omfatter ikke innplassering av konkrete kvalifikasjoner i rammeverket. Dette vil gjøres i en senere prosess. Oppdraget omfatter heller ikke utredning eller forslag til rammer for akkreditering, opptak og gradsbenevnelser for høyere yrkesfaglig utdanning. Dette er et arbeid som gjøres i Kunnskapsdepartementet. Arbeidet med nivåbeskrivelsene er avgrenset til nivåene 5–8 og innebærer ikke en helhetlig revisjon av NKR, men HK-dir skal likevel se hen til nivåene under. I tillegg skal den yrkesfaglige søylen bygge på NKR nivå 4A for yrkesfaglige kvalifikasjoner, mens UH-søylen skal bygge på NKR nivå 4B for kvalifikasjoner fra studieforberedende videregående opplæring.

Oppdragsbrevet legger til grunn at nivåbeskrivelsene skal

- være sektornære og ivareta bredden og mangfoldet av utdanninger som er akkreditert med hjemmel i universitets- og høyskoleloven eller fagskoleloven
- uttrykke minimumskrav til læringsutbytte for det aktuelle nivået
- dekke hele nivåer uten delnivåer
- samsvare i nivå og sikre at det er sammenheng mellom de to søylene
- uttrykke forskjellen mellom nivåbeskrivelsene i de to søylene
- kunne forstås av potensielle studenter, arbeidsgivere og andre relevante aktører
- være i samsvar med EQF, og for universitets- og høyskolesøylen også QF-EHEA
- bygge på NKR nivå 4A i den yrkesfaglige søylen og på NKR nivå 4B i UH-søylen
- ivareta føringer knyttet til internasjonal kompetanse, digitalisering og innovasjon samt norsk fagspråk
- utformes uten å øke det samlede antallet nivåbeskrivelser

1.2 Bakgrunn for oppdraget

NKR er koblet til det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF), mens nivåene for høyere utdanning også er i samsvar med Bologna-rammeverket for høyere utdanning (QF-EHEA). Siden 2011 er disse rammeverkene endret og oppdatert. Det er også truffet politiske beslutninger som berører innholdet i nivåbeskrivelsene, men som ennå ikke er tatt inn i NKR. Dette er noe av bakgrunnen for arbeidet med nye og reviderte nivåbeskrivelser.

Behovet for videreutvikling av NKR ble særlig aktualisert gjennom NOKUTs evaluering av rammeverket i perioden 2021-2023 (NOKUT, 2023). Evalueringen viste at NKR har fått stor betydning som styrings-, administrasjons- og kvalitetsutviklingsverktøy i utdanningssektoren. Samtidig viste evalueringen at rammeverket i mindre grad har gitt en effekt på mobilitet, arbeidsliv og livslang læring. Evalueringen pekte også på at nivåbeskrivelsene i noen sammenhenger oppfattes som for detaljerte og styrende, og at gjeldende nivåstruktur skaper særlige utfordringer for videre utvikling av høyere yrkesfaglig utdanning.

Kvalifikasjoner fra høyere yrkesfaglig utdanning er i dag innplassert på nivå 5 i NKR. Evalueringen peker på at dette begrenser muligheten til å utvikle yrkesfaglige kvalifikasjoner som svarer på mer komplekse kompetansebehov i arbeidslivet. På denne bakgrunnen anbefalte NOKUT blant annet å åpne for høyere yrkesfaglig utdanning på høyere nivåer enn i dag.

Stortingsmeldingen *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* (Meld. St. 11 (2024–2025)) (heretter HYU-meldingen) fulgte opp flere av anbefalingene fra evalueringen. Meldingen åpner for at kvalifikasjonsrammeverket skal endres slik at høyere yrkesfaglige utdanninger kan lede til kvalifikasjoner tilsvarende nivå 6 og 7 i det europeiske kvalifikasjonsrammeverket i en egen yrkesfaglig søyle i NKR. Målet er å styrke utviklingen av høyere yrkesfaglig utdanning og tydeliggjøre yrkesfaglige utdannings- og karriereveier.

Arbeidet med å åpne for høyere yrkesfaglig utdanning på nivå 6 og 7 er den direkte årsaken til at arbeidet gjøres akkurat nå. Det er nødvendig å se nivåbeskrivelsene i de to søylene i sammenheng. Derfor omfatter revideringen også nivåbeskrivelsene for universitets- og høgskoleutdanningene, som har vært uendret siden 2011. Målet er å videreutvikle nivåene 5–8 slik at de uttrykker sammenlignbart læringsutbytte i to ulike søyler i NKR, samtidig som forskjellene mellom søylene kommer tydelig frem.

Koblingen til EQF og samsvaret med QF-EHEA skal videreføres i forslaget til nivåbeskrivelser. Forslagene skal i tillegg følge opp politiske føringer knyttet til internasjonal kompetanse, digitalisering, innovasjon og norsk fagspråk.

1.3 Bakgrunn for innføring av to søyler i kvalifikasjonsrammeverket

Da HYU-meldingen foreslo å åpne for høyere yrkesfaglige utdanning på nivå 6 og 7 i NKR, ble to alternative løsninger vurdert (Meld. St. 11 (2024–2025)):

1. Paraplymodellen: felles nivåbeskrivelser som beskriver læringsutbytte uavhengig av utdanningstype
2. Søylemodellen: parallelle nivåbeskrivelser i to søyler for de øvre nivåene i NKR

I HYU-meldingen ble søylemodellen vurdert som best egnet til å synliggjøre både sammenheng og forskjeller mellom høyere yrkesfaglig utdanning og høyere utdanning. Modellen innebærer parallelle nivåbeskrivelser som skal uttrykke sammenlignbar kompleksitet, samtidig som utdanningstypenes egenart ivaretas.

En egen yrkesfaglig søyle skal synliggjøre mulighetene for progresjon i den yrkesfaglige utdanningsveien og gi grunnlag for å utvikle yrkesfaglige kvalifikasjoner på nivå 6 og 7.

1.4 Organisering og involvering

HK-dir har hatt ansvar for å lede det faglige arbeidet med å utvikle og revidere nivåbeskrivelsene i NKR. Arbeidet er gjennomført av en arbeidsgruppe med representanter fra HK-dir og NOKUT, og med en styringsgruppe bestående av ledere i HK-dir. Underveis har arbeidsgruppen samarbeidet tett med departementet, som har hatt et særlig ansvar for den utadrettede dialogen med berørte parter og interessenter.

1.4.1 Bred involvering i to runder

Vi har lagt vekt på bred involvering av aktører som har erfaring med, bruker eller har interesse for NKR. Det ble gjennomført to innspillsrunder, og åpen invitasjon til å sende skriftlige innspill. Målet var å innhente faglige innspill fra utdanningstilbydere, arbeidslivets parter, studenter og andre interessenter, legge til rette for dialog og sikre bred involvering. Møtene skulle også bidra til en felles forståelse av sentrale problemstillinger og begreper.

Den første innspillsrunden ble gjennomført i mars 2026.[1] Kunnskapsdepartementet og HK-dir arrangerte tre regionale innspillsmøter i Trondheim, Bergen og Tromsø, og ett digitalt møte.

Til sammen deltok rundt 110 personer på de fysiske møtene og om lag 150 personer på det digitale møtet. Det kom inn 62 skriftlige innspill fra blant annet fagskoler, universiteter, høyskoler, studentorganisasjoner, hovedsammenslutninger og arbeidslivsorganisasjoner til fristen 27. mars 2026.[2]

Den andre innspillsrunden ble gjennomført i perioden august–september 2026. Til denne innspillsrunden utarbeidet prosjektgruppen et diskusjonsgrunnlag med skisser til to ulike sett av nivåbeskrivelser og noen faglige og prinsipielle veivalg. Aktørene fikk dermed anledning til å gi innspill til mer konkrete forslag og problemstillinger.

Det ble arrangert tre digitale innspillsmøter der deltakerne arbeidet i sektorbaserte grupper. Rundt 160 personer deltok i møtene, og prosjektet mottok 55 skriftlige innspill innen fristen 4. september 2026.[3]

De skriftlige innspillene fra den første innspillsrunden var mer overordnet. Innspillene fra den andre runden inneholdt langt flere konkrete tilbakemeldinger og forslag. Disse ble grundig gått gjennom, systematisert og kodet tematisk i et analyseverktøy for å samle og sammenstille synspunkter for en systematisk analyse. Innspillene har inngått i grunnlaget for våre vurderinger og det videre arbeidet med nivåbeskrivelsene.

Ulike synspunkter er fremstilt på en nøytral og systematisk måte. For å gi et bilde av utbredelsen av ulike synspunkter, har vi brukt standardiserte betegnelser som «enkelte», «noen», «flere» og «mange». Der det er relevant, har vi også knyttet innspillene til hvilke typer aktører som fremmer dem.

1.4.2 Involvering av ekspertgruppe

Ved oppstarten av arbeidet opprettet HK-dir en ekspertgruppe som fulgte arbeidet og bidro med faglige diskusjoner og innspill knyttet til utviklingen av nivåbeskrivelsene. Ekspertgruppen besto av forskere og fagpersoner med bakgrunn

[1] Invitasjon til innspillsmøter i første innspillsrunde
[2] Invitasjon til den første skriftlige innspillsrunden og mottatte skriftlige innspill
[3] Invitasjon til innspillsmøter og skriftlige innspill i den andre innspillsrunden, diskusjonsgrunnlag og mottatte skriftlige innspill

fra og tilknytning til både universitets- og høyskolesektoren og fagskolesektoren, med ulik kompetanse på kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser.

Ekspertgruppen hadde følgende deltakere:

- Giulia Casella, avdelingsleder, Fagskolen Kristiania
- Trond Eftedal, avdelingsleder administrasjon, økonomi- og ledelsesfag og IT skole, Fagskolen Innlandet
- Mari Elken, førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, UiO.
- Jon Furholt, forsker 2, NIFU
- Tommy Hvidsten, Fagskolen Viken, Senter for Erfaringsbasert Læring
- Tine Sophie Prøitz, visedekan, fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, USN
- Arild Raaheim, professor emeritus, institutt for pedagogikk, UiB[4]

Vi gjennomførte fire møter med ekspertene. Gruppen kom ikke med enhetlige råd, men bidro med perspektiver og kritiske vurderinger underveis i arbeidet.

1.4.3 Øvrige arenaer for involvering og medvirkning

I tillegg til innspillsrundene, arrangerte vi en rekke møter med ulike aktører for å gi dem anledning til å utdype sine synspunkter og innspill til arbeidet med å utvikle og revidere NKR. Møtene ble gjennomført med de ulike aktørene enkeltvis for å gi rom for lengre refleksjoner og fremføring av synspunkter.

Vi har hatt møter og samtaler med følgende aktører:

- Hovedorganisasjonene[5]
- Universitets- og høyskolerådet (UHR) med representanter fra ulike fagstrategiske enheter under UHR
- Nasjonalt råd for høyere yrkesfaglig utdanning (Fagskolerådet)
- Nasjonale fagråd under Fagskolerådet
- Ekspertgruppen for fremtidens doktorgradsutdanning[6]
- Språkrådet
- Norges fagskolestudenter

[4] Arild Raaheim deltok på det første ekspertgruppemøtet, og ble deretter forhindret fra å delta videre
[5] Alle hovedorganisasjonene fikk en invitasjon til et eget møte med prosjektgruppen. Alle med unntak av KS takket ja.
[6] Informasjon om Ekspertgruppe for fremtidens doktorgradsutdanning

1.5 Bruk av kunstig intelligens

Vi har brukt generativ kunstig intelligens (KI) i arbeidet med rapporten. KI har blitt brukt som en sparringspartner i arbeidet med nivåbeskrivelsene og rapporten, og til å gi tilbakemeldinger på våre forslag og tekster. Det faglige innholdet, vurderingene og konklusjonene er utarbeidet av arbeidsgruppen.

Vi har brukt KI som et ekstra prosjektgruppemedlem som vi har involvert i diskusjoner om for eksempel progresjon, begrepsbruk og sammenheng mellom nivåene og de to søylene. I rapportskrivingen har vi brukt KI for å drøfte hvordan teksten vår kan gjøres enklere og mer tilgjengelig og forståelig for leseren. Vi har også brukt den til å kontrollere for unødvendige gjentakelser, dårlige formuleringer og lignende.

I dialogen med KI har den også gitt forslag til tekst som en del av svarene. Vi har lest og vurdert forslagene, men har sjelden kunnet bruke tekstforslagene direkte. Tilbakemeldingene har likevel vært nyttige for å avdekke uklarheter og finne gode formuleringer.

Arbeidsgruppen har gjort de faglige vurderingene og har ansvaret for innholdet i nivåbeskrivelsene og rapporten.

1.6 Rapportens struktur

Rapporten er tredelt:

Del 1: Om oppdraget og nivåbeskrivelser. Delen beskriver oppdraget, de sentrale føringene for arbeidet og forslaget til nivåbeskrivelser. Forklaringer og begrunnelser presenteres i del 3.

Del 2: Kunnskapsgrunnlag og faglige valg. Delen gjør rede for bakgrunnen og kunnskapsgrunnlaget for arbeidet. Den beskriver NKR, de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene og annen kunnskap som har utgjort et grunnlag for utviklingen av forslagene. Delen gjør også rede for overordnede faglige valg som har vært styrende for utviklingen av forslagene.

Del 3: Begrunnelser, vurderinger og anbefalinger. Delen forklarer og begrunner utformingen av de foreslåtte nivåbeskrivelsene og redegjør for hvordan særskilte føringer er fulgt opp.

Rapporten kan leses på ulike måter avhengig av hva leseren ønsker å finne:

- Vil du se forslagene til nivåbeskrivelser? Se kapittel 2.
- Vil du forstå føringene for arbeidet? Se kapittel 3.
- Vil du vite mer om NKR og de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene? Se kapittel 4.
- Vil du forstå de overordnede faglige valgene bak forslagene? Se kapittel 5–7.
- Vil du forstå hvordan og hvorfor de enkelte nivåbeskrivelsene er utformet? Se kapittel 8.
- Vil du se vurderingen av forslaget opp mot særskilte føringer i oppdraget og de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene? Se kapittel 9.

I kapittel 2.1 har vi en leseveiledning som viser hvor i rapporten grunnlaget, vurderingene og begrunnelsene for forslagene til nivåbeskrivelser er behandlet.

2 Forslag til nivåbeskrivelser

I dette kapittelet presenterer vi forslag til nivåbeskrivelser for nivåene 5–7 i den yrkesfaglige søylen og nivåene 6–8 i søylen for universitets- og høyskoleutdanning (UH-søylen).

Nivåbeskrivelsene er fordelt på kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter* og *ansvar, selvstendighet og samhandling*. Forslagene til nivåbeskrivelser i de tre kategoriene presenteres i henholdsvis tabell 1, tabell 2 og tabell 3.

Ettersom den yrkesfaglige søylen bygger videre på nivå 4A, har nivåene 5–7 i den yrkesfaglige søylen fått betegnelsen 5A, 6A og 7A. Søylen for universitets- og høyskoleutdanning bygger på nivå 4B, og derfor har nivåene fått betegnelsen 6B, 7B og 8B. Vi har inkludert bokstavbetegnelsen også på de to nivåene (5 og 8) som bare finnes i én av søylene for å vise tydelig hvilken av søylene de tilhører. Uten en slik bokstavbetegnelse vil det kunne fremstå som om nivået gjelder begge søylene.

For den ene nivåbeskrivelsen i kategorien ferdigheter, *regelverk og standarder*, fremmer vi bare forslag til nivåbeskrivelser i den yrkesfaglige søylen. De tomme feltene i UH-søylen innebærer derfor at det ikke foreslås nivåbeskrivelser for F3 på nivå 6B–8B.

Etter tabellene viser vi hvor i rapporten leseren kan finne informasjon som setter nivåbeskrivelsene i sammenheng og belyser grunnlaget for dem, herunder bakgrunn om NKR og kvalifikasjonsrammeverk, føringer for de to søylene, samt sentrale veivalg og begrunnelser for forslagene.

Tabell 1 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien kunnskap for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B)

KUNNSKAP Kunnskap omfatter teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer knyttet til fag, fagområder og/eller yrker.						
Nivå	**5A**	**6A**	**6B**	**7A**	**7B**	**8B**
	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
K1: FAGLIG KUNNSKAP	… har spesialisert kunnskap om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan reflektere over kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen.	… har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen.	… har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om teorier, problemstillinger og arbeidsformer innenfor fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger.	… har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i fronten av den faglige og yrkesmessige utviklingen, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller yrkesfeltet, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger.	… har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i forskningsfronten, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens pålitelighet, anvendelsesområder og begrensninger.	… er i kunnskapsfronten innenfor fagområdet og har avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves, som grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid.
K2: KUNNSKAPSGRUNNLAG OG METODER	… har forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan reflektere over hvordan disse brukes til forbedring av arbeidsprosesser, tjenester og produkter.	… har grundig og nyansert forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i forbedrings- og utviklingsarbeid.	… har grundig og nyansert forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og faglige og vitenskapelige metoder, og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i utvikling av kunnskap og faglig praksis.	… har inngående og kritisk forståelse av fag- og yrkesfeltets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og av deres forutsetninger og begrensninger i innovasjon og utviklingsarbeid.	… har inngående og kritisk forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og vitenskapelige metoder og av hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes i og på tvers av fagområder eller profesjoner.	… har avansert og kritisk forståelse av fagområdets kunnskapsgrunnlag, vitenskapsteoretiske eller kunstfaglige fundament, som grunnlag for å utvikle teorier, metoder eller fortolkninger i og på tvers av fagområder.
K3: SAMFUNNSROLLE	… har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over sammenhengen mellom disse.	… har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet.	… har kunnskap om fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker fagområdet eller profesjonen.	… har inngående forståelse av yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet og fagområdet.	… har inngående forståelse av fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker faglige problemstillinger eller praksis.	… har avansert og kritisk forståelse av fagområdets eller kunstfeltets utvikling, egenart og rolle i samfunnet, og kan kritisk vurdere samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.
K4: ETIKK	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan reflektere over etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for fagområdet eller profesjonen.	… har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og yrkesetiske problemstillinger og motstridende hensyn i yrkesutøvelsen.	… har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og forskningsetiske problemstillinger i eget fagområde og i grenseflatene mellom relevante fag.	… har avansert kunnskap om etiske prinsipper i fag, forskning eller kunstfag, og kan kritisk vurdere deres rekkevidde og begrensninger i møte med nye og komplekse problemstillinger.

Tabell 2 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien ferdigheter for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B)

FERDIGHETER Ferdigheter er det å kunne anvende kunnskap og erfaring for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative.						
	5A	**6A**	**6B**	**7A**	**7B**	**8B**
	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
F1: PROBLEMLØSNING	… kan anvende kunnskap og erfaring til å identifisere og løse faglige og praktiske problemer, også i situasjoner som krever tilpasning, og vurdere risiko og begrunne valg av fremgangsmåter og løsninger.	… kan anvende kunnskap og relevant yrkeserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte problemstillinger, og vurdere risiko og begrunne faglige og etiske valg.	… kan anvende kunnskap eller praksiserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte praktiske og teoretiske problemstillinger og begrunne faglige og etiske valg.	… kan anvende og integrere kunnskap og relevant yrkeserfaring for å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte.	… kan anvende og integrere kunnskap eller praksiserfaring til å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte.	… kan anvende og integrere kunnskap i utforming og gjennomføring av selvstendig forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med faglig og etisk integritet.
F2: METODER OG VERKTØY	… kan velge og anvende relevante begreper, prinsipper, prosesser og verktøy i nye yrkesfaglige situasjoner.	… kan velge og anvende relevante begreper, metoder, prosesser og verktøy i nye og ukjente yrkesfaglige sammenhenger.	… kan velge og anvende utvalgte vitenskapelige og faglige metoder og verktøy, herunder digitale, i nye og ukjente sammenhenger.	… kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante metoder, prosesser og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og etiske prinsipper.	… kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante vitenskapelige og faglige metoder og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og forskningsetiske prinsipper.	… kan kritisk analysere, vurdere og syntetisere komplekse metoder og teknikker, og anvende eller utvikle disse for å utvide eller utfordre etablert kunnskap eller praksis.
F3: REGELVERK OG STANDARDER	… kan anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen.	… kan tolke, vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen der ulike krav må ses i sammenheng.		… kan tolke, kritisk vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i nye og komplekse sammenhenger der ulike krav må ses i sammenheng.		
F4: UTVIKLING, NYSKAPING OG INNOVASJON	… kan identifisere behov for forbedring og bidra til utvikling og utprøving av nye eller forbedrede løsninger innenfor eget arbeidsområde.	… kan identifisere og vurdere utviklingsbehov, gjennomføre systematisk forbedrings- og utviklingsarbeid og vurdere resultatene med sikte på nye eller forbedrede løsninger innenfor eget fag- og yrkesfelt.	… kan anvende kunnskap i kreative og undersøkende prosesser for å utvikle løsninger på sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger og vurdere resultatene.	… kan integrere teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap fra flere fag i systematisk utviklingsarbeid, og kritisk vurdere resultatene som grunnlag for nyskaping og innovasjon i fag- og yrkesfeltet.	… kan integrere kunnskap fra flere fag for å utvikle og kritisk vurdere originale faglige løsninger som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon.	… kan integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis og bidrar til faglig utvikling og innovasjon.
F5: FORMIDLING	… kan dokumentere og presentere arbeid på en strukturert måte tilpasset formålet og målgruppen.	… kan dokumentere og formidle arbeidsprosesser, resultater og faglige vurderinger på en strukturert måte tilpasset ulike målgrupper og situasjoner.	… kan formidle teorier, problemstillinger og vurderinger til fagfeller og allmennheten med norsk fagspråk og i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.	… kan på selvstendig grunnlag dokumentere og formidle resultater og vurderinger fra innovasjon og utviklingsarbeid til ulike målgrupper og interessenter.	… kan på selvstendig grunnlag formidle og forklare faglige analyser, konklusjoner og resultater til spesialister og allmennheten i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.	… kan på selvstendig grunnlag formidle forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom anerkjente faglige kanaler, delta i nasjonale og internasjonale faglige diskusjoner og kommunisere faglige problemstillinger og resultater med fagfeller og allmennheten.

Tabell 3 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B)

ANSVAR, SELVSTENDIGHET OG SAMHANDLING Det å kunne ta ansvar, handle selvstendig, og samhandle med andre på en profesjonell og ansvarlig måte						
	5A	**6A**	**6B**	**7A**	**7B**	**8B**
	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
ASS1: FAGLIG SKJØNN OG BESLUTNINGER	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor et avgrenset ansvarsområde i ukjente situasjoner.	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget yrkesfelt og vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger.	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget fagområde eller egen profesjon, vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger.	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.	… kan utøve forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og integritet og ta selvstendig ansvar for og begrunne egne beslutninger.
ASS2: GJENNOMFØRING OG SAMHANDLING	… kan ta ansvar for arbeidsprosesser og prosjekter, følge opp eget og andres arbeid innenfor et avgrenset arbeidsområde, og håndtere etiske krav og retningslinjer.	… kan planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt, koordinere samarbeid og ta ansvar for faglige og kvalitetsmessige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring.	… kan ta ansvar for varierte arbeidsoppgaver og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon, og for faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring, alene og i samhandling med andre.	… kan planlegge og lede komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt og i tverrfaglige sammenhenger, og ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.	… kan planlegge og koordinere komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon og i tverrfaglige sammenhenger, og kan ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.	… kan initiere og ta selvstendig faglig ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.
ASS3: EGENVURDERING OG VIDERE LÆRING	… kan vurdere egen kompetanse, identifisere egne læringsbehov og ta initiativ til videre læring.	… kan vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.	… kan vurdere egen kompetanse og egne læringsstrategier, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.	… kan kritisk vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.	… kan reflektere kritisk over egen kompetanse, vurdere og utvikle egne læringsstrategier, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.	… kan kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse og ta ansvar for egen faglige og profesjonelle utvikling.
ASS4: KUNNSKAPSDELING OG VEILEDNING	… kan bygge relasjoner og bidra til andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling, innenfor eget fag- og yrkesfelt.	… kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, og ta ansvar for å følge opp andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling innenfor eget ansvarsområde.	… kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, ta ansvar for kunnskapsdeling og bidra til utveksling av synspunkter og erfaringer innenfor fagområdet i lokale, nasjonale eller internasjonale sammenhenger.	… kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.	… kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.	… kan initiere og videreutvikle lokale, nasjonale eller internasjonale faglige nettverk eller samarbeid og bidra til utvikling av kunnskap eller praksis gjennom veiledning og i faglige fellesskap.

2.1 Leseveiledning

Forslaget til nivåbeskrivelser må ses i sammenheng med føringene for oppdraget, kunnskapsgrunnlaget for arbeidet og de faglige vurderingene og valgene som er tatt underveis. I de øvrige delene av rapporten utdyper og begrunner vi forslagene fra ulike perspektiver. Nedenfor viser vi hvor de ulike delene av grunnlaget er behandlet.

2.1.1 Føringer for oppdraget

Føringene som ligger til grunn for forslag til nivåbeskrivelser, beskrives i kapittel 3. Her omtaler vi både føringer som gjelder for begge søylene (kapittel 3.1), og særskilte føringer for henholdsvis den yrkesfaglige søylen (kapittel 3.2) og UH-søylen (kapittel 3.3). Her behandles føringene om samsvar i kompleksitetsnivå mellom søylene, samsvar med EQF, avvikling av delnivåene og sammenhengen med nivå 4A og 4B.

For UH-søylen omtales også føringer om at internasjonal kompetanse, digitalisering, innovasjon og norsk fagspråk skal synliggjøres i nivåbeskrivelsene (kapittel 3.3.2–3.3.4). I kapittel 9 forklarer og begrunner vi hvordan disse og andre sentrale føringer er fulgt opp i de foreslåtte nivåbeskrivelsene, særlig i kapitlene 9.1–9.5.

2.1.2 Begrunnelser for utformingen av nivåbeskrivelsene

I kapittel 8 finner leseren detaljerte forklaringer og begrunnelser for utformingen av de foreslåtte nivåbeskrivelsene. Her viser vi blant annet hvordan kompleksitet og progresjon uttrykkes, hvordan nivåbeskrivelsene henger sammen med hverandre, og hvordan egenarten i de to søylene uttrykkes. Lesere som først og fremst er interessert i selve nivåbeskrivelsene og begrunnelsene for utformingen av dem, kan gå direkte dit. Begrunnelsene følger de tre kategoriene kunnskap (kapittel 8.1), ferdigheter (kapittel 8.2) og ansvar, selvstendighet og samhandling (kapittel 8.3).

Valg og føringer som gjelder på tvers av de enkelte nivåbeskrivelsene, behandles i kapittel 9. Vi vurderer sektornærhet og ivaretakelse av bredden av akkrediterte utdanninger (kapittel 9.2), forklarer hvordan avviklingen av delnivåene er håndtert (kapittel 9.3), og hvordan de særskilte føringene for UH-søylen er ivaretatt i nivåbeskrivelsene (kapittel 9.4). Samsvar med de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene behandles i kapittel 9.5.

2.1.3 Faglige valg og kunnskapsgrunnlag

De faglige valgene som ligger bak forslagene til nivåbeskrivelser, er drøftet flere steder i rapporten.

Valgene knyttet til inndelingen av læringsutbytte i kategorier behandles i kapittel 5. Der vurderer vi innholdet i og avgrensningen mellom kategoriene kunnskap,

ferdigheter og ansvar, selvstendighet og samhandling. I kapittelet begrunnes også forslaget om å erstatte *generell kompetanse* med *ansvar, selvstendighet og samhandling* (kapittel 5.4).

Vurderingene som gjelder sammenheng og egenart i de to søylene, finnes i kapittel 6. Her drøfter vi hvordan kvalifikasjoner i de to søylene kan uttrykke sammenlignbar kompleksitet uten at egenarten ved kvalifikasjonstypene forsvinner. Kunnskapsgrunnlaget og innretningen av de to utdanningstypene behandles i kapittel 6.1, der det blant annet vises til et skille mellom forskningsbasert utdanning og yrkes- og praksisforankret utdanning.

Spørsmål om forskning og utviklingsarbeid i NKR finnes i kapittel 6.2. Disse vurderingene danner bakgrunnen for flere av forskjellene mellom de to søylene som kommer til uttrykk i forslagene til nivåbeskrivelser, og begrunnes nærmere i kapittel 8.

I kapittel 7 behandler vi progresjon og kompleksitet i nivåbeskrivelsene. Vi beskriver hvordan progresjon kommer til uttrykk i EQF, QF-EHEA og NKR (kapittel 7.1). Deretter beskriver vi utfordringer ved å uttrykke progresjon språklig (kapittel 7.2) og beskriver prinsipper brukt i forslagene til nivåbeskrivelser (kapittel 7.3). Her forklarer vi blant annet hvordan verb, adjektiver, objekt og kontekst er brukt i utformingen.

3 Føringer for utvikling og revidering av NKR

I kapittelet beskriver vi først felles føringer for nivåbeskrivelsene i de to søylene, deretter føringer for den yrkesfaglige søylen på nivå 5–7, og til slutt føringene for nivå 6–8 for høyere utdanning.

3.1 Føringer for begge søyler

Oppdraget gir føringer for forslagene til nivåbeskrivelser. Noen gjelder begge søylene, mens andre gjelder den enkelte søyle. Her trekker vi frem fire føringer som er felles for begge søylene:

1. **Samsvar i nivå mellom søylene.** I oppdraget står det at utdanningskvalifikasjonene i de to søylene skal samsvare i nivå. Vi har derfor lagt til grunn at nivåbeskrivelsene i de to søylene skal uttrykke sammenlignbar kompleksitet på samme nivå. Det innebærer ikke at beskrivelsene skal være identiske, men at forskjellene mellom dem skal uttrykke ulik egenart, ikke forskjell i kompleksitet.
2. **Samsvar med EQF.** I oppdraget står det at nivåbeskrivelsene skal være i tråd med tilsvarende EQF-nivå. Vi har lagt til grunn at nivåbeskrivelsene skal være i

samsvar med EQF og kunne henvises til tilsvarende nivåer i EQF. EQF setter dermed føringer for hvordan nivå, progresjon og innhold uttrykkes.

3. **Minimumskrav til læringsutbytte.** Oppdraget angir at nivåbeskrivelsene skal uttrykke minimumskrav til læringsutbytte for fullføring av det aktuelle nivået. Vi forstår dette som at nivåbeskrivelsene skal uttrykke det forventede læringsutbytte som alle kandidater med en fullført kvalifikasjon på et gitt nivå skal ha oppnådd. Vi tilnærmer oss minimumskrav til læringsutbytte i lys av hvordan dette er håndtert og forklart i EQF.
4. **Hele nivåer uten delnivåer.** I oppdraget står det at bare kvalifikasjoner som fyller hele NKR-nivå, skal synliggjøres i NKR-strukturen. Delnivåene 5.1 og 6.1 skal ikke videreføres, og det skal ikke innføres nye delnivå. Vi har derfor lagt til grunn at de nye nivåbeskrivelsene skal dekke hele nivå, og at de gjeldende delnivåene 5.1, 5.2, 6.1 og 6.2 skal avvikles.

3.2 Føringer for den yrkesfaglige søylen

Som omtalt i kapittel 1, er det besluttet å utvikle en egen yrkesfaglig søyle for nivåene 5–7. I dette delkapittelet beskriver vi de særskilte føringene for utviklingen av nivåbeskrivelsene i denne søylen.

3.2.1 Sammenheng med nivå 4A

Nivåbeskrivelser for NKR-nivå 5 skal fortsatt bygge på NKR-nivå 4A som dekker yrkeskvalifikasjoner fra videregående opplæring.

3.2.2 Nye nivåbeskrivelser på nivå 6 og 7

HYU-meldingen fremholder viktigheten av utdanninger på nivå 5. Meldingen åpner samtidig opp for at fagskolene i tillegg skal kunne tilby utdanninger på nivå 6 og 7 i en egen yrkesfaglig søyle for å kunne tilby relevante utdanninger der arbeidslivet har mer komplekse yrkesfaglige kompetansebehov enn det som passer på nivå 5. Dette innebærer at innføringen av nivå 6 og 7 ikke betyr en forflytning av eksisterende utdanninger til et nytt nivå, men at fagskolene kan utvikle *nye* utdanninger i tråd med nivåbeskrivelsene for de nye nivåene.

3.2.3 Kompleksitet og innhold i nivåbeskrivelsene

HYU-meldingen peker på aspekt ved gjeldende nivåbeskrivelser på 6 og 7 i søylen for universitets- og høyskoleutdanning som kan være like relevante i en yrkesfaglig nivåbeskrivelse. *Innovasjon* og *nytenkning* løftes frem som eksempler som også vil kunne være aktuelle for fagskoleutdanning på nivåene 6 og 7. I tillegg peker meldingen på behovet for avansert digital kompetanse i yrkeslivet og i den yrkesfaglige søylen. Meldingen understreker også at læringsutbyttet fra

fagskoleutdanning i prinsippet kan være like komplekst som læringsutbyttet fra universitets- og høyskoleutdanning.

3.3 Føringer for universitets- og høyskolesøylen

Som omtalt i kapittel 1, skal vi også legge frem forslag til nivåbeskrivelser for universitets- og høyskolesøylen på nivåene 6–8. Revisjonen skal blant annet bidra til å sikre sammenheng i rammeverket når det utvikles en ny yrkesfaglig søyle. Tidligere gjennomganger har også pekt på behov for å redusere detaljnivået i nivåbeskrivelsene for nivå 6–8 (NOKUT, 2015, 2023). I tillegg til de felles føringene for begge søylene er det gitt særskilte føringer for revisjonen.

3.3.1 Sammenheng med nivå 4B

Nivåbeskrivelsene for nivå 6B-8B skal bygge på nivå 4B som viser til videregående opplæring med studieforberedende fag. I gjeldende struktur i NKR er nivå 6 delt i to, 6.1 og 6.2, for å synliggjøre kvalifikasjoner fra kortere utdanninger (høyskolekandidat) på nivå 6. Disse delnivåene skal avvikles.

Nivåbeskrivelsene for nivå 6B-8B legger vekt på blant annet forskning og vitenskapelig aktivitet. Dette henger sammen med at nivåbeskrivelsene er nært koblet til QF-EHEA som retter seg spesifikt mot kvalifikasjonene kandidater opparbeider seg i høyere utdanning. For en fullstendig oversikt over læringsutbytte i QF-EHEA, se Conference of Ministers responsible for Higher Education (2018).

3.3.2 Internasjonal kompetanse

Ett av tiltakene i *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning* (Meld. St. 7 (2020–2021), s. 53) er å «ta inn en læringsutbyttebeskrivelse om internasjonal kompetanse i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for å understreke viktigheten av at alle som fullfører en grad skal ha internasjonal kompetanse». Internasjonal kompetanse defineres ikke på en klar eller entydig måte i meldingen, men fremstår mer som en sammensatt kompetanse som blant annet kan omhandle *internasjonale og faglige perspektiver*, *kulturforståelse*, *språkkunnskap* eller mer generelt *ferdigheter knyttet til samarbeid og handling i kulturelt sammensatte kontekster*.

3.3.3 Digitalisering og innovasjon

I *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2020–2021)) står det: «For å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning kan det for eksempel bli relevant å se nærmere på læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til digitalisering og innovasjon, samt klargjøre hvilket handlingsrom institusjonene har for å utvikle flere tverrfaglige studieprogrammer». Videre står det at departementet vil

«vurdere om digital kompetanse er tilstrekkelig ivaretatt i rammeverket» etter evalueringen (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 17). Det vises her til NOKUTS evaluering av NKR som ble ferdigstilt i 2023 (NOKUT, 2023). Formuleringen i oppdragsbrevet om å inkludere læringsutbytter knyttet til blant annet digitalisering og innovasjon må ses i sammenheng med denne bakgrunnen.

3.3.4 Norsk fagspråk

I handlingsplanen *Frå ord til handling – Handlingsplan for norsk fagspråk i akademia* er ett av tiltakene å «foreslå krav om at studentane skal få kompetanse i norsk fagspråk i høgare utdanning, i forskrift om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk» (Kunnskapsdepartementet & Kultur- og likestillingsdepartementet, 2024, s. 11).

3.3.5 Unngå å øke det totale antallet nivåbeskrivelser

Samtidig som forslagene til nivåbeskrivelser skal inkludere læringsutbytte for internasjonalisering, innovasjon, digitalisering, og norsk fagspråk, fremhever oppdragsbrevet også at det er viktig å unngå en økning i det totale antallet nivåbeskrivelser og heller vurdere å redusere eller slå sammen beskrivelser.

DEL 2: Kunnskapsgrunnlag og faglige valg

4 Kvalifikasjonsrammeverk i Norge og Europa

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) beskriver nivået på kvalifikasjoner i det norske utdanningssystemet gjennom forventet læringsutbytte. Rammeverket er utviklet på bakgrunn av de to rammeverkene Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF) og Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (QF-EHEA).

I dette kapittelet redegjør vi kort for formålet med kvalifikasjonsrammeverkene, hovedtrekkene i gjeldende NKR og sammenhengen med de europeiske rammeverkene. Deretter sammenfatter vi kunnskapsgrunnlaget som er særlig relevant for utviklingen og revisjonen av nivåbeskrivelsene på nivå 5–8.

4.1 Formål og grunnprinsipper

Et kvalifikasjonsrammeverk beskriver kvalifikasjonsnivåer gjennom forventet læringsutbytte. Oppmerksomheten rettes mot hva en person vet, forstår og er i stand til å gjøre etter fullført læring, og ikke bare mot utdanningens varighet, innhold eller organisering. Nivåene uttrykker en progresjon i læringsutbytte og legger til rette for å sammenligne kvalifikasjoner på tvers av utdanningstyper og land.

EQF er et europeisk rammeverk som gjør det mulig å sammenligne kvalifikasjoner gjennom åtte nivåer av forventet læringsutbytte innenfor kategoriene kunnskap, ferdigheter og ansvar og selvstendighet. Sammenlignet med det europeiske rammeverket, kan de nasjonale rammeverkene ha en annen og mer detaljert struktur, med et klart og påviselig samsvar mellom de nasjonale nivåene og nivåene i EQF.

QF-EHEA inneholder overordnede beskrivelser, kalt Dublin-deskriptorer, som markerer fullføring av første, andre og tredje syklus i høyere utdanning. En kvalifikasjon i én syklus gir normalt adgang til studier i den neste. Beskrivelsene omtaler kunnskap og forståelse, anvendelse av kunnskap og forståelse, vurderingsevne, kommunikasjon og læringsferdigheter.

Ved revisjonen i 2018 ble det gjort en vesentlig endring ved at kort syklus ble tatt inn som et selvstendig kvalifikasjonsnivå i QF-EHEA. Kort syklus beskriver læringsutbytte på et nivå under første syklus og er i samsvar med nivå 5 i EQF. Kvalifikasjonene på dette nivået har normalt et omfang på 90–120 ECTS.[7] Det er det enkelte land som avgjør om, og hvordan slike kvalifikasjoner skal inngå i det nasjonale

[7] ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System.

kvalifikasjonsrammeverket. Norge har ikke innført kort syklus som et eget nivå for kvalifikasjoner fra universitets- og høyskoleutdanning i gjeldende NKR.

De europeiske rammeverkene skal bidra til åpenhet, sammenlignbarhet og tillit til kvalifikasjoner mellom land. De fastsetter ikke det faglige innholdet i nasjonale kvalifikasjoner, men fungerer som felles referansepunkter for nivå og læringsutbytte. Innenfor disse overordnede rammene har de enkelte landene handlingsrom til å utforme nasjonale kvalifikasjonsrammeverk tilpasset egne utdanningssystemer, forutsatt at koblingen til de europeiske nivåene og syklusene er gjenkjennelig. Europeiske land har valgt ulike løsninger, hvor noen har detaljerte kvalifikasjonsrammeverk som gir relativt tydelige føringer for utdanningens innhold, mens andre har mer overordnede nivåbeskrivelser som gir større handlingsrom. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk kan også suppleres med nasjonale bestemmelser, standarder eller beskrivelser som stiller mer spesifikke krav til utdanningene. EQF og QF-EHEA gir dermed en felles referanse for nivå, men åpner for ulike nasjonale løsninger.

4.2 Utviklingen av NKR og koblingen til de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene

Utviklingen av NKR må ses i sammenheng med både Bologna-prosessen og utviklingen av EQF. Arbeidet med et norsk kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning ble satt i gang som oppfølging av Bologna-prosessen. En nasjonal arbeidsgruppe la i 2007 frem forslag til nivåbeskrivelser for høyere utdanning, og rammeverket for høyere utdanning ble fastsatt i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Parallelt ble det utviklet et samlet nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk med utgangspunkt i EQF. NKR ble fastsatt i 2011 og omfattet kvalifikasjoner i det formelle norske utdanningssystemet. I 2014 ble NKR henvist til EQF, samtidig som rammeverket for norsk høyere utdanning ble selvsertifisert som forenlig med QF-EHEA. Gjennom disse prosessene ble sammenhengen mellom de norske nivåene, EQF-nivåene og syklusene i QF-EHEA dokumentert (Kunnskapsdepartementet, 2012).

NKR er dermed et nasjonalt rammeverk tilpasset det norske utdanningssystemet og samtidig knyttet til de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene.

Nivåbeskrivelsene i de nasjonale rammeverkene er gjerne mer detaljerte og kontekstualiserte enn beskrivelsene i de europeiske rammeverkene, som kan ses på som metarammeverk. Samlet må de likevel uttrykke et læringsutbytte som er forenelig med det aktuelle europeiske nivået eller den aktuelle syklusen.

4.3 Gjeldende nivåstruktur

Gjeldende NKR har syv hovednivåer, fra nivå 2 til nivå 8. Norge har ikke innplassert kvalifikasjoner på nivå 1. Nivå 4 er delt i to parallelle beskrivelser, 4A for fag- og yrkesopplæring og 4B for studieforberedende videregående opplæring. Nivå 5 og 6 er delt i hierarkiske delnivåer, 5.1 og 5.2, og 6.1 og 6.2.

Vitnemål fra fagskoleutdanning er innplassert på nivå 5.1 og 5.2.[8] Høyskolekandidat er innplassert på nivå 6.1, mens bachelorgraden er innplassert på nivå 6.2. Mastergrad og doktorgrad er innplassert på nivå 7 og 8. Kvalifikasjonene på nivå 6–8 er samtidig knyttet til henholdsvis første, andre og tredje syklus i QF-EHEA.

Gjeldende NKR er ikke organisert i to parallelle søyler, men strukturen skiller likevel mellom ulike utdanningstyper. Fagskolekvalifikasjoner er innplassert på nivå 5, mens kvalifikasjoner fra universiteter og høyskoler er innplassert på nivå 6–8. På nivå 4 finnes det allerede to utgangspunkt for videre progresjon i to søyler, en yrkesfaglig sluttkvalifikasjon på nivå 4A og studieforberedende kvalifikasjon på niv 4B.

I gjeldende NKR beskrives læringsutbyttet gjennom kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Denne inndelingen tok utgangspunkt i EQFs opprinnelige kategorier «knowledge», «skills» og «competence». Ved revisjonen av EQF i 2017 ble den tredje kategorien endret fra «competence» til «responsibility and autonomy». Endringen tydeliggjorde hvilke aspekter ved læringsutbyttet kategorien skal beskrive, og er relevant for vurderingen av kategoristrukturen i NKR.

NKR angir et forventet læringsutbytte ved oppnådd kvalifikasjon på de enkelte nivåene. Med utgangspunkt i disse nivåbeskrivelsene utarbeides læringsutbyttebeskrivelser for den enkelte kvalifikasjonen eller utdanningen. Disse læringsutbyttebeskrivelsene skal være i samsvar med nivåbeskrivelsene i NKR og konkretisere utdanningens faglige innhold og profil. Nivåbeskrivelsenes utforming og detaljeringsgrad i NKR får dermed betydning for både utvikling, akkreditering og kvalitetssikring av den enkelte utdanningen.

[8] Selve gradbetegnelsene *fagskolegrad* og *høyere fagskolegrad* er begreper i fagskoleforskriften og nevnes ikke i forskriften for NKR og EQF.

4.4 Bruk og betydning av kvalifikasjonsrammeverkene

NOKUTs evaluering av NKR viser at rammeverket har fått særlig betydning som styrings-, administrasjons- og kvalitetsutviklingsverktøy i utdanningssektoren. Nivåbeskrivelsene gir et felles grunnlag for å utvikle og kvalitetssikre utdanninger og for å synliggjøre en kandidats forventede kompetanse. Samtidig viser evalueringen at den tette koblingen mellom NKR, akkreditering og regelverk har bidratt til struktur og standardisering i sektoren, men at reguleringen også oppfattes som omfattende og begrensende for institusjonenes faglige handlingsrom og fleksibilitet (NOKUT, 2023).

For arbeidet med nivåbeskrivelsene er særlig tre funn og anbefalinger fra evalueringen og den etterfølgende politiske behandlingen relevante:

- Gjeldende struktur begrenser muligheten til å utvikle høyere yrkesfaglige kvalifikasjoner med et mer komplekst læringsutbytte enn nivå 5.
- Delnivåene på nivå 5 og 6 er i betydelig grad knyttet til utdanningenes omfang og plass i utdanningssystemet. Dette er vanskelig å forene med prinsippet om at nivået primært skal uttrykke kompleksiteten i det oppnådde læringsutbyttet. Delnivåene kan også gjøre nivåplasseringen av norske kvalifikasjoner vanskeligere å forstå nasjonalt og internasjonalt.
- Evalueringen og innspillene til revisjonsarbeidet peker på behov for å redusere detaljstyringen gjennom nivåbeskrivelsene og tydeliggjøre institusjonenes faglige handlingsrom.

5 Kategorier av læringsutbytter

Nivåbeskrivelsene i både EQF og NKR er delt opp i tre kategorier. Disse kategoriene definerer og strukturerer hvilke sider ved læringsutbyttet nivåbeskrivelsene skal dekke. Dette er det aktuelt å se nærmere på i lys av at vi skal foreslå nivåbeskrivelser i to søyler for ulike utdanningstyper. I tillegg har EQF blitt revidert og endret blant annet i inndelingen i kategorier etter at NKR ble laget.

I dette kapittelet går vi nærmere inn på inndelingen i kategorier i NKR og EQF, og begrunner forslaget om å videreføre inndelingen i tre kategorier og endre kategorien «generell kompetanse» til «ansvar, selvstendighet og samhandling».

5.1 Gjeldende inndeling og relevante innvendinger

De tre kategoriene i gjeldende NKR er *kunnskap*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Disse har sitt utspring i det som frem til 2017 var kategoriene i EQF: «knowledge, skills and competence».

Tredelingen har blitt problematisert fra ulike hold, både i forskningslitteraturen om implementeringen av EQF og nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (Bohlinger, 2008; Lester, 2015), og av utdanningsinstitusjoner og fagpersoner som bruker rammeverket. Dette kommer tydelig frem i enkelte av innspillene vi har fått til arbeidet med videreutvikling av NKR. Innvendingene handler overordnet sett om at inndelingen er kunstig og gir uheldige effekter for arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser. I innspillene er det flere som har vist til det finske rammeverket som en alternativ tilnærming. Der har de utviklet *helhetlige* nivåbeskrivelser uten en oppdeling i kategorier (Finlex, 2026).

Noe av kritikken mot måten nivåbeskrivelsene er delt inn på er at rammeverket, gjennom strukturen og antall og utformingen av nivåbeskrivelser, kan føre til byråkratisering av utdanningsarbeidet og i enkelte sammenhenger begrense faglig handlingsrom og kreativitet (NOKUT, 2023). Den norske arbeidsgruppen som i 2007 utviklet det norske rammeverket for høyere utdanning diskuterte også hensiktsmessigheten av å dele opp nivåbeskrivelsene i disse tre kategoriene. I rapporten fra arbeidsgruppen vises det til den samme type innvendinger (Kunnskapsdepartementet, 2007: 22).

Tross innvendingene valgte arbeidsgruppen å legge vekt på internasjonal harmonisering. Det vil si å bruke tilsvarende kategorier som i EQF. Dette vurderte de som formålstjenlig både med tanke på sammenligning av kvalifikasjoner på tvers av landegrenser, men også med tanke på det igangsatte arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser for fag- og yrkesopplæringen som skulle ta utgangspunkt i EQF. Arbeidsgruppen pekte på at det var *avgjørende* at kategoriene i de to pågående prosessene med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser og rammeverk var kompatible (Kunnskapsdepartementet, 2007).

I arbeidet med utvikling og revidering av nivåbeskrivelsene for nivå 5–8, har vi utforsket mulighetene for helhetlige nivåbeskrivelser. Det finske kvalifikasjonsrammeverket viser at det er rom for slike nasjonale variasjoner opp mot EQF (Finlex, 2026). I tillegg til argumentet om et mer helhetlig uttrykk for kompetanse, vil slike helhetlige nivåbeskrivelser også kunne gi en tekst som er mer tilgjengelig for arbeidslivet og studentene. Det vil samtidig kunne gjøre forholdet til EQF mindre

tilgjengelig, og vanskeligere å synliggjøre progresjon fra nivå 4A og 4B og videre oppover fordi det vil oppstå et brudd med de øvrige nivåene (2-4).

Når vi har vurdert bruken av, betegnelse på, og definisjon av kategorier i videreutviklingen av NKR, har vi lagt vekt på samsvar med EQF. Vi foreslår derfor å videreføre en inndeling av nivåbeskrivelsene i tre kategorier. Med samme argumentasjon, foreslår vi å gå bort fra kategorien *generell* kompetanse og innføre en ny kategori i samsvar med den nye inndelingen i EQF. En slik endring vil eventuelt gjelde for nivåene 5–8 som vi skal foreslå en videreutvikling av. Fordi nivå 2–4 fortsatt vil være inndelt i kategoriene *kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse*, får en navneendring betydning for hvordan rammeverket presenteres som helhet. Vi vurderer at de praktiske konsekvensene av et slikt skille i rammeverket vil være marginale. Det er bare utdanningsinstitusjonene på de høyere nivåene som utarbeider utdanninger og læringsutbyttebeskrivelser selv, mens de lavere nivåene følger sentralt fastsatte læreplaner.

Ved å foreslå en videreføring av inndelingen av nivåbeskrivelser i tråd med EQF, legger vi samtidig til grunn at inndelingen er et pedagogisk og pragmatisk grep for å strukturere og formidle ulike aspekter ved en kvalifikasjon. Kategoriseringen i seg selv bør ikke forstås som en detaljert føring for utformingen av innholdet i utdanningene. I utarbeidelsen av en utdanning som er ment å dekke hele kvalifikasjonen, må nivåbeskrivelsene tolkes i sammenheng og læringsutbyttebeskrivelser utformes ut fra en helhetlig forståelse av nivåbeskrivelsene. Vi legger med andre ord til grunn at det derfor ikke er nødvendig at det er et strengt en-til-en-forhold mellom kategoriseringen av nivåbeskrivelsene og de enkelte læringsutbyttebeskrivelsene i utdanningene, så lenge helheten er ivaretatt.

Vi legger også til grunn at det er summen av læringsutbyttebeskrivelser i utdanningen som skal dekke nivåbeskrivelsene for en kvalifikasjon. Det enkelte emne som inngår i en utdanning, må ikke dekke alle nivåbeskrivelsene.

5.2 Kunnskap

Her gjør vi rede for hvordan vi forstår kunnskap og ulike kunnskapsformer. Deretter viser vi til hva som trekkes frem i innspillene som har relevans for temaet, før vi skriver ut våre anbefalinger og retningsvalg for nivåbeskrivelsene. I kapittel 6.2 kommer vi tilbake til kunnskapsformer og egenart i utdanningene.

EQF er et sentralt utgangspunkt for hvordan vi forstår kategorien kunnskap. I EQF defineres kunnskap slik:

> 'Knowledge' means *the outcome of the assimilation of information through learning. Knowledge is the body of facts, principles, theories and practices that is related to a field of work or study. In the context of the EQF, knowledge is described as theoretical and/or factual (The Council of the European Union, 2017)*

I gjeldende NKR omtales kunnskap som "forståelse *av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker».* Denne omtalen inngår i beskrivelsen av hvordan nivåene er uttrykt gjennom kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2014).

En vesentlig forskjell mellom formuleringene i EQF og NKR er at EQF beskriver kunnskapens *innhold*, mens NKR beskriver *individets forhold til* kunnskapen. Selv om det å vektlegge *forståelse* av kunnskap er viktig når vi snakker om læring, i motsetning til bare å *ha* eller kunne *gjengi* kunnskap, vurderer vi det problematisk å blande forholdet mellom individ og kunnskap inn i den overordnede forståelsen av kunnskap. Individets forhold til kunnskapen kan med fordel heller uttrykkes i nivåbeskrivelsene, der individets forhold til kunnskapen uttrykkes med ulike ord på ulike nivåer.

EQF-definisjonen av kunnskap sier også noe om relasjonen mellom individ og kunnskap: «'Knowledge' means the outcome of the assimilation of information through learning». Denne formuleringen er imidlertid av en annen karakter enn formuleringen i NKR, og sier ikke noe om hva slags forhold det er snakk om.

For å skille mellom hva kunnskap omfatter og individets forhold til kunnskapen, foreslår vi å legge følgende forståelse av kunnskap til grunn for nivåbeskrivelsene:

> *«Kunnskap omfatter teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer knyttet til fag, fagområder og/eller yrker.»*

Vi bruker «*kunnskap omfatter*» heller enn «*kunnskap er*» for at ikke opplistingen skal forstås som uttømmende. Den foreslåtte forståelsen av kunnskap er forenlig med formuleringer som «*kandidaten har kunnskap om*», som også brukes i gjeldende nivåbeskrivelser. Individets forhold til kunnskapen – forståelsen – kan uttrykkes med kognitive handlingsverb i kunnskapsdimensjonen, eller gjennom ferdighetsdimensjonen. Det å «*ha*» kunnskap innebærer en forventing om at man må tilegne seg kunnskap som et grunnlag for videre handling.

5.2.1 Kunnskapsformer og kunnskapsgrunnlag

Forskningsbasert kunnskap viser til kunnskap som er utviklet og etterprøvbar gjennom vitenskapelige metoder, og dokumentert i henhold til etablerte standarder. Med

erfaringsbasert kunnskap menes vanligvis kunnskap utviklet gjennom faglig relevant erfaring og systematisk refleksjon. Refleksjonsleddet betyr at erfaringskunnskap er noe annet og mer enn bare å ha erfaring – erfaringen må systematiseres og settes i et forhold til annen kunnskap.

Forståelsen av kunnskap som er lagt til grunn i nasjonalt kvalifikasjonsrammverk er i seg selv vid og kan dekke både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Både universitets- og høyskoleloven og fagskoleloven legger til grunn at utdanningene bygger på flere former for kunnskap. Universitets- og høyskoleloven slår blant annet fast at utdanningene skal bygge på «[…] *det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap*» (universitets- og høyskoleloven, 2024: § 2-1 bokstav a). Fagskoleloven på sin side sier at «*[…]fagskoleutdanning skal bygge på kunnskap og erfaring fra ett eller flere yrkesfelt og være i samsvar med relevante pedagogiske, etiske, kunstfaglige og vitenskapelige prinsipper*» (fagskoleloven, 2018: § 4). Vi må altså ha som utgangspunkt at begge søylene bygger på flere former for kunnskap, og at forskjellen mellom dem ikke er et skille mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap.

5.2.2 Fra innspillene

Flere av innspillene kommer inn på temaet kunnskapsformer og kunnskapsgrunnlag, enten direkte eller indirekte. Innspillene fra universiteter og høyskoler og en del arbeidstakerorganisasjoner fremhever at nivåbeskrivelsene i UH-søylen må være tydelig forankret i forskningsbasert kunnskap, teori og vitenskapelige metoder. Med henvisning til profesjonsutdanningene blir det samtidig løftet frem at praksis og erfaringskunnskap inngår i det som gjerne kalles *refleksiv praksis*. Dette er et begrep som betegner hvordan erfaringer fra praksisfeltet kontinuerlig analyseres, utfordres og videreutvikles i lys av teoretiske rammeverk og forskningsetiske normer (Schön, 2017).

Både fagskolene og flere arbeidslivsaktører omtaler kunnskapsgrunnlaget i høyere yrkesfaglig utdanning som *erfaringsbasert kunnskap*. Samtidig pekes det på at kunnskap frembrakt gjennom forskning også spiller en helt avgjørende rolle for høyere yrkesfaglige utdanninger, uten at dette betyr at utdanningene er *forskningsbaserte* på samme måte som universitets- og høyskoleutdanning. Enkelte aktører trekker frem begrepet *forskningsinformert kunnskap* som sentralt for å forstå tilnærmingen til kunnskap frembrakt gjennom forskning i den yrkesfaglige søylen. Med dette, og lignende begrep og beskrivelser, peker aktørene på det å kunne hente inn, kritisk vurdere og anvende kunnskap frembrakt gjennom forskning for å løse oppgaver eller forbedre arbeidsprosesser som viktig i høyere yrkesfaglig utdanning. Dette fordrer *forskningsbasert kunnskap*, men samtidig fremheves det at

utdanningsinstitusjonene ikke skal ha forskning eller vitenskapelig teoriutvikling som sitt formål, og at det ikke er krav til at fagmiljøet skal ha forskerkompetanse.

Innspill på tvers av aktører trekker med andre ord frem behovet for at begge søylene forholder seg til både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, og forholdet mellom kunnskap og praksis. Det fremstår imidlertid også å være en felles forståelse av at tyngdepunktet er ulikt i de to søylene. I UH-søylen knyttes kunnskapsgrunnlaget i større grad til faglige og vitenskapelige metoder, mens erfaringsbasert kunnskap og koblingen til yrkesutøvelse står mer sentralt i den yrkesfaglige søylen.

5.2.3 Vurderinger og betydning for nivåbeskrivelsene

Selv om forståelsen av kunnskap i NKR viser til både *fag, fagområder og/eller yrker*, finner vi bare igjen *fagområde* i nivåbeskrivelsene 5–8 i rammeverket under kategorien kunnskap. Dette ordvalget speiler beskrivelsene av de tre syklusene i Bologna-rammeverket (QF-EHEA) som omtaler kunnskap i relasjon til «field of study». Til sammenligning bruker EQF konsekvent formuleringen «field of work or study» i nivåbeskrivelsene på nivå 5–8 i kategorien «knowledge».

I gjeldende NKR markeres en økende progresjon i kunnskap på de høyere nivåene gjennom henvisninger til akademiske begreper. På nivå 6 blir det for eksempel henvist til *fagområde*, men ikke *yrke*, *praksisfelt* eller lignende. På nivå 7 og 8 blir kunnskap i hovedsak satt i sammenheng med formuleringer som *vitenskapelige eller kunstfaglige teorier og metoder*. Slike ordvalg innebærer at nivåbeskrivelsene legger mindre til rette for utviklingen av gode læringsutbyttebeskrivelser i de praktisk rettede utdanningene slik som fag- og profesjonsutdanninger. Dette fremhever også NOKUT i sin evaluering (NOKUT, 2023).

Samlet legger vi til grunn en forståelse av kunnskap som beskriver hva kunnskap omfatter, mens kandidatens forhold til kunnskapen uttrykkes i nivåbeskrivelsene. I nivåbeskrivelsene foreslår vi å synliggjøre profesjoner og yrkesfelt der dette klargjør hva kandidaten skal ha kunnskap om.

5.3 Ferdigheter

I EQF defineres ferdigheter som «the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems» (The Council of the European Union, 2017). I tillegg spesifiseres det at det finnes kognitive og praktiske ferdigheter. I gjeldende NKR forstås ferdigheter som «*evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver*» (Kunnskapsdepartementet, 2014). I tillegg vises det til både kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

Forståelsen av ferdigheter som kommer til uttrykk i NKR skiller seg noe fra definisjonen i EQF ved at referansen til «know-how» er utelatt. Denne forskjellen i tilnærming til ferdigheter blir ekstra synlig når vi skal utvikle nivåbeskrivelser for en yrkesfaglig søyle, men dette er også relevant for profesjons- og kunstfaglige utdanninger. Vi foreslår å legge til grunn en forståelse av ferdigheter som eksplisitt viser til *erfaring* i tillegg til kunnskap.

En innvending mot forståelsen av ferdigheter er bruken av ordet *evne*, som fremhevet i ett av innspillene. Dette har også blitt spilt inn i samtaler med ekspertgruppen. Der det engelske ordet «ability» gjerne brukes som et overordnet begrep for kapasiteten til å utføre noe, gir det norske *evner* i større grad assosiasjoner til medfødte egenskaper. For å knytte ferdigheter tydeligere til kunnskap og erfaring som kan tilegnes, heller enn til evner, foreslår vi å legge følgende forståelse av ferdigheter til grunn for forslag til nivåbeskrivelser:

> *Ferdigheter er det å kunne anvende kunnskap og erfaring for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative.*

5.3.1 Fra innspillene

I den første innspillsrunden problematiserte flere aktører kategoriseringen av nivåbeskrivelser og argumenterte for at det skapte kunstige skiller mellom ulike aspekter ved kompetanse som henger naturlig sammen, slik som kunnskap og ferdigheter. I den andre innspillsrunden stilte vi spørsmål om hvorvidt ferdighetskategorien burde forklares uten referanse til *kunnskap* (å anvende kunnskap).

Et flertall av innspillene uttrykker at det er behov for en mer fleksibel forståelse av forholdet mellom kunnskap og ferdigheter enn det som kommer til uttrykk i forståelsen som er lagt til grunn i NKR. Særlig fra fagskolesektoren, men også fra enkelte universiteter og høyskoler, pekes det på at kunnskap også utvikles i samspill gjennom praksis og refleksjon. Flere innspill fremhever at dette er viktig for å synliggjøre det praksis- og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget og for å synliggjøre erfaringsbasert og praksisbasert kunnskap i rammeverket.

Vi har også fått innspill som er kritiske til å endre tilnærmingen til *ferdigheter*. Disse argumenterer for at gjeldende forståelse allerede åpner for et gjensidig forhold mellom kunnskap og ferdigheter, og at utfordringene i større grad knytter seg til hvordan nivåbeskrivelsene er formulert og operasjonalisert. Vi mener imidlertid at en tydeligere synliggjøring av erfaringsdimensjonen i ferdighetskategorien vil bidra til en bedre operasjonalisering i nivåbeskrivelsene.

5.3.2 Vurderinger og betydning for nivåbeskrivelsene

I de gjeldende nivåbeskrivelsene i NKR er ferdighetsbeskrivelsene operasjonalisert som anvendelse av kunnskap for å løse problemer. Det er ingen formuleringer på nivåene 5–8 som synliggjør betydningen av erfaring eller praksis. På nivå fem i gjeldende NKR kan kandidaten for eksempel *gjøre rede for faglige valg*, mens på nivå 6 kan *anvende faglig kunnskap*. På nivå 7 kan kandidaten *analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger*. I EQF er formuleringene i ferdighetskategorien knyttet til mestring, problemløsning og innovasjon/kreativitet (nivå 5 og 6), og til spesialisert og avansert problemløsning rettet mot forskning og/eller innovasjon og utvikling (nivå 7 og 8).

Kunnskap og ferdigheter utvikles ofte i samspill. Ferdigheter kan bygge på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap og videreutvikles gjennom praktisk erfaring, blant annet gjennom veiledet praksis. Ved å legge til grunn en forståelse av *ferdigheter* i utarbeidelsen av nivåbeskrivelser som eksplisitt vektlegger *erfaring* i tillegg til *kunnskap* kan dette samspillet komme tydeligere frem.

5.4 Fra generell kompetanse til ansvar, selvstendighet og samhandling

Den tredje kategorien av nivåbeskrivelser i gjeldende NKR heter *generell kompetanse* og er forklart som det «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner i utdanning- og yrkessammenheng gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Den tilsvarende kategorien i EQF het inntil 2017 «*competence*» og ble definert som «*the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development*.» I tillegg spesifiserte definisjonen at «*In the context of the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy*»(European Parliament & The Council of the European Union, 2008).

Etter revisjonen i 2017 ble kategorien i EQF døpt om til «responsibility and autonomy», og blir definert som «the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility.» (The Council of the European Union, 2017)

Arbeidsgruppen som i 2007 utviklet det norske rammeverket for høyere utdanning diskuterte kategorien «competence». Arbeidsgruppen landet på å bruke betegnelsen *generell kompetanse* for å ivareta størst mulig samsvar med EQF, men samtidig ta

høyde for den norske konteksten og markere et skille mellom *kvalifikasjon* og *kompetanse*. De viste til tidligere bruk av *holdninger* som et alternativt kategorinavn, men avviste dette av flere grunner (Kunnskapsdepartementet, 2007). Det var også andre land som innførte egne betegnelser på kategorien «competence». I England brukte de for eksempel «accountability and autonomy»[9].

Arbeidsgruppen vurderte at det norske ordet *kompetanse* ligger for tett på definisjonen av *kvalifikasjon* i EQF, og at det derfor ville være problematisk å bruke *kompetanse* som kategoribenevnelse. Diskusjonen i arbeidsgruppen den gang viser noe av utfordringen med at kompetanse brukes som betegnelse på en kategori på linje med kunnskap og ferdigheter. Mens kunnskap og ferdigheter oppfattes som byggesteiner i en utdanning, forstås kompetanse oftest som den helhetlige evnen til å mobilisere kunnskap og ferdigheter i handling. I både OECD-sammenheng og Tuning-prosjektet[10] forstås kompetanse helhetlig, som noe som omfatter blant annet kunnskap mobilisering og samspill mellom kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger (González & Wagenaar, 2003; Rychen, 2016). Dublin-deskriptorene på sin side unngår å bruke ordet kompetanse som betegnelse.

Den begrepsmessige dobbeltheten – der ordet *kompetanse* forstås både som en betegnelse på det helhetlige resultatet av en utdanning og som navn på en delkategori – var noe av årsaken til at kategorinavnet ble endret i revisjonen av EQF i 2017. I gjeldende EQF heter den tredje kategorien av nivåbeskrivelser derfor «*responsibility and autonomy*» (The Council of the European Union, 2017). Denne kategorien kan oversettes til norsk med «*ansvar og selvstendighet*». Endringen i EQF ble begrunnet blant annet med at det nye navnet tydeligere avgrenser hvilke sider ved læringsutbyttet kategorien skal beskrive (European Commission, 2016).

Endringen av kategorien i EQF aktualiserer spørsmålet om å endre NKR tilsvarende for å sikre størst mulig samsvar med EQF. Samsvar med EQF og innholdet i kategorien *generell kompetanse* er relevant med tanke på den kommende henvisningsprosessen,[11] selv om andre lands rammeverk viser at det også er et stort

---

[9] Kategoriene i oppdatert rammeverk fra Storbritannia (2024): 1. Knowledge and understanding 2. Cognitive skills 3. Practical skills 4 Transferable skills og professional competences

[10] "Tuning Both the Tuning project, and the shared qualification descriptors (Dublin descriptors) that were developed within the Joint Quality Initiative (JQI) (A framework for qualifications in the EHEA)

[11] Henvisningsprosessen viser til en prosess som kommer etter fastsettelsen eller en revisjon av NKR for å bekrefte samsvar mellom rammeverkene på nasjonalt og europeisk nivå. Det er Kunnskapsdepartementet som har ansvaret for denne prosessen som skjer i henhold til gitte kriterier, blant annet involvering av nasjonalt kontaktpunkt for EQF (NCP) og internasjonale eksperter.

nasjonalt handlingsrom i utformingen av rammeverket. Samsvar med EQF er derfor ikke et avgjørende argument i seg selv.

En endring av kategorien vil bety at det er et behov for en gjennomgang av hvilke nivåbeskrivelser som ligger i kategorien *generell kompetanse* på nivåene 5–8 i NKR i dag, hvordan disse beskrivelsene passer inn i ny kategori eller om de må flyttes dersom de fortsatt skal være med. Flere av innspillene i innspillsrundene handler om akkurat dette.

5.4.1 Fra innspillene

I innspillsrundene har vi bedt om innspill på endring av kategorien *generell kompetanse* til *ansvar og selvstendighet*, i tråd med ordlyden i EQF. Innspillene støtter en slik endring, selv om noen innspill går inn for å beholde gjeldende kategori eller foreslår alternative betegnelser.

Blant innspillene som støtter endringen, fremheves det at *ansvar og selvstendighet* oppfattes som en tydeligere og mer forståelig betegnelse enn *generell kompetanse*. Flere vektlegger også til at endringen vil gi bedre samsvar mellom NKR og EQF, og at betegnelsen kan tydeliggjøre progresjonen mellom nivåene.

Samtidig peker flere på at *ansvar og selvstendighet* kan bli oppfattet som en snevrere og mer individorientert kategori enn den gjeldende kategorien. Det fremheves særlig at *etikk, kritisk refleksjon og dømmekraft, samarbeid og samhandling, kommunikasjon og formidling, innovasjon og videre faglig utvikling* fortsatt må ivaretas i rammeverket. Flere innspill peker på at *selvstendighet* kan forstås som det å arbeide alene, og etterlyser en tydeligere synliggjøring av kollektive og relasjonelle sider ved kompetansen. Enkelte innspill argumenterer for at *ansvar og selvstendighet* utgjør deler av et bredere kompetansebegrep og derfor ikke bør erstatte kategorien *generell kompetanse*. Andre støtter en endring av kategorien, men foreslår alternative betegnelser som *ansvarlighet og selvstendighet*, *ansvar og autonomi* eller kategorinavn som også omfatter *samhandling*.

5.4.2 Vurderinger og betydning for nivåbeskrivelsene

Argumentene for å beholde gjeldende kategori bygger i hovedsak på at den nye kategorien fremstår som svært individorientert, og at vi står i fare for å miste viktige dimensjoner i nivåbeskrivelsene. Dersom vi legger til grunn at inndelingen i kategorier av nivåbeskrivelser er et pedagogisk grep for å operasjonalisere kompetansebegrepet, kan vi tillate oss en litt mer pragmatisk tilnærming til hvilke nivåbeskrivelser som ligger hvor. Det sentrale spørsmålet bør være hvordan helheten i nivåbeskrivelsene ser ut, og ikke hver enkelt kategori for seg selv. I nyere arbeid blir nivåbeskrivelser i økende grad vurdert ut fra hvordan kategoriene samlet uttrykker

den kompetansen som kjennetegner nivået, heller enn progresjonen innenfor hver enkelt kategori isolert sett (CEDEFOP, 2022). Flere av tematikkene i *generell kompetanse* kan med fordel flyttes til en av de andre kategoriene, som for eksempel *formidling* til kategorien *ferdigheter*. På denne måten kan vi endre kategorien, ivareta nivåbeskrivelsene, og samtidig unngå å lage en utydelig kategori med svært ulike nivåbeskrivelser.

Vi foreslår samtidig å inkludere *samhandling* i kategorititteln, nettopp for å synliggjøre at ansvar og selvstendighet også utøves i samarbeid med og i relasjon til andre. Dette følger opp innspillene om å ivareta kompetansens kollektive og relasjonelle sider. At samhandling tas inn i kategorititteln, innebærer et avvik fra betegnelsen i EQF, samtidig som vi bruker samsvar med EQF som argument for flere andre endringer. I sum vurderer vi likevel å ligge nærmere EQF enn gjeldende kategori *generell kompetanse*, og at vi ikke tilfører kategorien noe mer i innhold enn det vi kunne gjort om ordet samhandling ikke var del av kategorinavnet.

Vi anbefaler å innføre kategorien *ansvar, selvstendighet og samhandling,* og at denne beskrives på følgende måte:

> *Ansvar, selvstendighet og samhandling: Det å kunne ta ansvar, handle selvstendig, og samhandle med andre på en profesjonell og ansvarlig måte.*

I videreutviklingen av NKR foreslår vi å bruke *ansvar* for å fremheve hva kandidaten skal ta ansvar for, og *selvstendighet* for å fremheve at kandidaten skal kunne gjøre egne faglige vurderinger og handle på grunnlag av dem, også i samarbeid med andre.

For ordet «responsibility» som brukes i EQF, kunne vi også foreslått *ansvarlighet*, men vi vurderer at *ansvar* er mer treffende. Vi forstår *ansvar* som noe som viser til det en person er pålagt, forventes eller har myndighet til å gjøre, som passer godt med innholdet i kategorien i EQF. *Ansvarlighet* vurderer vi å vise til det å holdes ansvarlig, kunne begrunne eller stå til rette for handlinger. Dette passer etter vår vurdering dårligere med innholdet i EQF.

For ordet «autonomy» foreslår vi *selvstendighet* fremfor autonomi. Det norske ordet autonomi har en noe annen betydning enn det engelske «autonomy», og betyr noe i retning av *selvbestemmelse*.

6 Sammenheng og egenart i de to søylene

I oppdraget fra Kunnskapsdepartementet er det lagt til grunn at de to søylene skal inngå i ett samlet kvalifikasjonsrammeverk. Det krever en felles forståelse av nivå og progresjon, slik at nivåbeskrivelsene uttrykker sammenlignbar kompleksitet på samme nivå. Samtidig skal søylene ivareta og synliggjøre forskjellene mellom utdanningstypene. Dette innebærer at nivåbeskrivelsene både må ivareta det som skal være felles for søylene, og synliggjøre det som bør utformes forskjellig for å ivareta kvalifikasjonenes ulike formål, kunnskapsgrunnlag og innretning. Det reviderte rammeverket med to søyler skal uttrykke forskjeller mellom de to utdanningstypene, samtidig som nivåbeskrivelsene er på samme kompleksitetsnivå.[12] Rammeverket er et referansepunkt for læringsutbytter for de utdanningene som utvikles og tilbys innenfor de to søylene. Rammeverket regulerer ikke vilkårene for akkreditering. Dette følger av annet lov- og regelverk.

I dette kapittelet redegjør vi for noen sentrale vurderinger som ligger til grunn for utformingen av nivåbeskrivelsene i lys av disse to hensynene. Vi ser først på utdanningstypenes kunnskapsgrunnlag og innretning. Deretter løfter vi noen utvalgte tema. Disse er plassen til forskning, utviklingsarbeid og innovasjon i de to søylene. Avslutningsvis vurderer vi hvordan ansvar og selvstendighet kan uttrykkes. Temaene er valgt fordi det er noen sentrale markører for egenart og har derfor betydning for hvordan egenart og sammenlignbar kompleksitet uttrykkes i nivåbeskrivelsene.

Det å forsøke å sette ord på sentrale kjennetegn og egenart i de to utdanningstypene og samtidig peke på konsekvenser for utforming av nivåbeskrivelsene innebærer et visst behov for forenkling og stilisering. Fremstillingen nedenfor trekker frem overordnede og institusjonelt forankrede trekk ved de to utdanningstypene. Det er viktig å presisere at skillene som trekkes opp er analytiske og beskriver ulike tyngdepunkter, ikke egenskaper som gjelder likt for alle utdanninger innenfor hver søyle. NKR gir overordnede beskrivelser av en kandidat sitt forventede læringsutbytte, og dermed visse føringer for utformingen av utdanningene. Kravene som ligger til institusjonene i form av oppgaver, fagmiljø og stillingskompetanse er relevant bakgrunn, men kan ikke uten videre overføres til krav om hva hver kandidat skal kunne. Det er stor variasjon innenfor både universitets- og høyskoleutdanninger og innenfor høyere yrkesfaglig utdanninger, og flere av kunnskapsformene,

[12] At nivåbeskrivelsene uttrykker samme kompleksitetsnivå innebærer ikke nødvendigvis at utdanningene oppfattes som likeverdige i alle sammenhenger. Rammeverket beskriver nivået på kvalifikasjonene, noe som kan besluttes administrativt. Vurderinger av utdanningenes opplevde verdi og relevans påvirkes blant annet av forhold som utdanningsinnhold, kvalitet og arbeidslivets etterspørsel, og er ikke noe som styres av et kvalifikasjonsrammverk.

arbeidsmåtene og kompetansene som omtales, er tydelig til stede i begge utdanningstypene. Formålet er derfor ikke å etablere et skarpt skille, men å identifisere trekk som kan begrunne relevante forskjeller i overordnede nivåbeskrivelser.

6.1 Kunnskapstyper og utdanningstyper

For å tydeliggjøre hvordan vi har forstått og ivaretatt utdanningstypenes egenart i de to søylene, samtidig som nivåbeskrivelsene skal være i samsvar med EQF, er det hensiktsmessig å redegjøre for vurderingene våre rundt kunnskapstyper og utdanningstyper. *Forskningsfrembrakt* og *erfaringsbasert kunnskap* betegner ulike former for eller kilder til kunnskap. *Forskningsbasert utdanning* og *yrkes- og praksisforankret utdanning* betegner derimot utdanningstyper med ulike formål, forankringer og måter å kombinere og anvende kunnskap på. En utdanningstype kan derfor bygge på flere kunnskapstyper.

Forskningsfrembrakt kunnskap er systematisk, metodisk og etterprøvbar kunnskap som står sentralt i all utdanning. Forskningsfrembrakt kunnskap inngår i yrkesutøvelse og praksis når den fortolkes og anvendes i konkrete faglige og yrkesmessige sammenhenger. I tillegg inngår kunnskap som utvikles gjennom erfaring, praksis og faglig utviklingsarbeid i begge utdanningstyper. For å unngå en forenklet forståelse av erfaringer som kunnskapsgrunnlag, er det nødvendig å skille mellom erfaring og erfaringskunnskap. Erfaring er ikke i seg selv det samme som erfaringskunnskap. Erfaring kan utvikles til erfaringskunnskap når den bearbeides gjennom refleksjon, utprøving, faglig dialog og kritisk vurdering og ses i sammenheng med teori og annen dokumentert kunnskap (Roland, 2017).

Både universitets- og høyskoleutdanning og fagskoleutdanning bygger blant annet på forskningsfrembrakt kunnskap, systematisert erfaringskunnskap og kunnskap utviklet gjennom faglig utviklingsarbeid. I begge utdanningstypene inngår også samspill mellom teori og praksis, kritisk refleksjon og faglig skjønn, men på ulike måter, ulikt formål og i ulike kontekster.

Forskjellen mellom *utdanningstypene* kan derfor ikke beskrives som et entydig skille mellom *kunnskapstypene*. Det er heller ikke slik at teori tilhører den ene utdanningstypen og praksis den andre. Forskjellene ligger snarere i utdanningenes formål og forankring og dels i hvordan kunnskapen utvikles, vurderes, bearbeides, begrunnes eller anvendes (Billett, 2001; Grimen, 2008). Det er med andre ord snakk om ulike *innretninger*, ikke at bestemte kunnskapsformer inngår kun i den ene utdanningstypen.

Forskningsbasert utdanning er et etablert, men ikke entydig definert begrep. Universiteter og høyskoler skal blant annet tilby utdanning basert på blant annet det fremste innenfor forskning (universitets- og høyskoleloven, 2024 § 2-1, første ledd bokstav a). Det innebærer *mer* enn at utdanningene bygger på kunnskap som er utviklet gjennom forskning. Forskningsbaseringen ivaretas blant annet gjennom utdanningens innhold, samt fagmiljøets samlede kompetanse og tilknytning til relevant forsknings- og utviklingsarbeid (universitets- og høyskoleforskriften, 2024).

Forskningsbasert utdanning bygger samtidig ikke bare på forskningsfrembrakt kunnskap. Praksis og systematisert erfaringskunnskap inngår også, særlig i profesjonsutdanningene. Her bearbeides og vurderes erfaringskunnskap i samspill med forskning, teori, faglige normer og kritisk refleksjon. Forholdet mellom forskning og praksis er gjensidig, og forskning kan belyse og utfordre praksis, mens erfaringer og problemstillinger fra praksis kan utfordre og bidra til utvikling av forskning, teori og faglig kunnskap.

Høyere yrkesfaglig utdanning er ikke forskningsbasert utdanning i den forstand som beskrevet over, selv om forskningsfrembrakt kunnskap inngår i kunnskapsbasen. Fagskoleutdanning kan bedre betegnes som *yrkes- og praksisforankret* utdanning. Med *yrkes- og praksisforankret* mener vi at utdanningenes formål, innhold og læringsformer skal ta utgangspunkt i yrkesutøvelse, praksisfelt og arbeidslivets konkrete kompetansebehov. Kunnskapsbasen er samtidig sammensatt og kan omfatte både kunnskap og erfaring fra yrkesfeltet, forskningsfrembrakt kunnskap og annen systematisert kunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen (Høst et al., 2019). Slik kunnskap kan blant annet inngå i faglige standarder, metoder, prosedyrer, teknologi og dokumenterte arbeidsmåter.

At utdanningen er yrkes- og praksisforankret kommer også til uttrykk gjennom undervisernes og fagmiljøenes tilknytning til yrkesfeltet og gjennom læringsformer som tar utgangspunkt i praksisnære problemstillinger. Det er blant annet krav om at fagmiljøet skal inkludere personer med oppdatert yrkeserfaring i tillegg til utdanning (fagskoletilsynsforskriften, 2020 § 2-3, første og andre ledd). Undervisernes oppdaterte yrkeserfaring og studentenes erfaringer fra utdanning og arbeidsliv kan inngå som ressurser i læringsprosessen. Erfaringene må samtidig bearbeides, prøves og ses i sammenheng med teori og annen dokumentert kunnskap for å kunne inngå som erfaringskunnskap i utdanningen.

Høyere yrkesfaglige utdanninger er typisk innrettet mot praktisk problem- og oppgaveløsning og å bruke kunnskap i en yrkes- og praksiskontekst. Kandidatene skal ikke bare anvende etablerte løsninger, men også kunne vurdere situasjoner,

tilpasse fremgangsmåter og bidra til å utvikle og forbedre arbeidsprosesser, produkter, tjenester og yrkespraksis.

6.1.1 Betydning for nivåbeskrivelsene

Ved å skille mellom *forskningsbasert utdanning* og *yrkes- og praksisforankret utdanning* ønsker vi å etablere et analytisk skille for å tydeliggjøre at utdanningstypene har ulike tyngdepunkt i kunnskapsbasen og ulike innganger til vurdering, bearbeiding og anvendelse av kunnskap. Skillet innebærer at søylenes egenart ikke bør uttrykkes ved å knytte bestemte kunnskapstyper entydig til én utdanningstype. Begge søylene bygger på sammensatte kunnskapsgrunnlag.

I forslag til nivåbeskrivelser kommer dette særlig til uttrykk gjennom henvisninger til teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, yrkeserfaring og yrkesutøvelse i den yrkesfaglige søylen, og til faglige og vitenskapelige metoder, praksiserfaring og utvikling av kunnskap og faglig praksis i UH-søylen.

6.2 Forskning og utviklingsarbeid i de to søylene

Som vist i forrige delkapittel knytter vi ikke bestemte kunnskapstyper entydig til én av utdanningstypene. Dette reiser et mer avgrenset spørsmål om hvordan *forskning og utviklingsarbeid* skal behandles i nivåbeskrivelsene i de to søylene. Forskning er en sentral del av universitets- og høyskolesektoren, mens fagskolene ikke er forskningsinstitusjoner. Samtidig er systematisk forbedrings- og utviklingsarbeid relevant for kvalifikasjoner i begge søylene.

Formuleringene knyttet til forskning og utvikling (FoU) på de høyeste nivåene i gjeldende NKR reflekterer godt den akademiske utdanningstradisjonen og lovverket knyttet til universiteter og høyskoler. Det er imidlertid behov for å se nærmere på grensegangen mellom forskning og utvikling for å vurdere om det er relevant å inkludere utviklingsarbeid i en yrkesfaglig søyle som *ikke* skal omhandle forskning, eller om utviklingsarbeid i denne konteksten er så uløselig knyttet til forskning at det ikke er relevant å inkludere.

I dette delkapitlet avklarer vi forholdet mellom forskning og utviklingsarbeid og vurderer hvordan utviklingsarbeid kan inngå i begge søylene uten å viske ut forskjellene mellom utdanningstypene. Avklaringen er særlig relevant for nivåbeskrivelsene om kunnskapsgrunnlag og metode, bruk av metoder og verktøy, forbedrings- og utviklingsarbeid og formidling.

FoU er sentrale moment i både NKR, EQF og QF-EHEA. For eksempel inkluderer gjeldende NKR nivå 6.2 *kjennskap til forskings- og utviklingsarbeid innen fagområdet*.

I EQF nivå 7 knyttes *spesialisert kunnskap* til «original thinking and/or research». Tilsvarende forventes kandidater i andre syklus (nivå 7) i QF-EHEA å ha kunnskap som «provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context». Dette er noen av de sentrale formuleringene som markerer kompleksitet i nivåbeskrivelsen.

I EQF beskrives første del av kunnskap på nivå 7 slik:

> *Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research*

Ferdigheter på nivå 7 i EQF beskrives slik:

> *Specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields*

Det er verdt å merke seg at EQF bruker begrepene *forskning* og *innovasjon*, og ikke begrepet *utvikling*. En slik bred forståelse av forskning er noe vi også ser igjen i Bolognarammeverkets brede forståelse av forskning (Joint Quality Initiative informal group, 2004). Valget om å utelate utvikling i EQF handlet også om et ønske om ikke å gjøre rammeverket for akademisk rettet. Ordet *innovasjon* ble derfor tatt inn i enkelte av nivåbeskrivelsene, som illustrert med sitatene over, for å signalisere evnen til nyskaping (Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008). Vi behandler *innovasjon* i kapittel 6.4.

Det er, naturlig nok, særlig på nivå 8 i NKR, at kunnskap og ferdigheter knyttet til forskning er fremtredende. Her er det flere henvisninger til det å ha kunnskap om, og å beherske forskning og faglig utviklingsarbeid. Fordi den yrkesfaglige søylen skal omfatte nivåene 5–7, tar vi i denne sammenheng særlig for oss hvordan disse nivåbeskrivelsene omtaler forsknings- og utviklingsarbeid.

På nivå 5 i gjeldende NKR finnes det ingen henvisninger til forskning i dag. Begrepet *utvikling* forekommer tre ganger, men da i sammenheng med *egne utviklingsmuligheter*, *organisasjonsutvikling og diskusjoner om god praksis*, mens *utvikle* er brukt i sammenheng med å utvikle arbeidsmetoder, produkter og tjenester.

På nivå 6 i gjeldende NKR finner vi to referanser til FoU der det står at kandidaten:

- kjenner til forsknings- og utviklingsarbeid innenfor fagområdet (6.2, Kunnskap)
- kan anvende faglig kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid på praktiske og teoretiske problemstillinger og treffe begrunnede valg (6.2, Ferdigheter)

På nivå 7 i gjeldende NKR finner vi ikke samme type referanse til FoU. Her er det beskrivelser av *kunnskap* og *ferdigheter* som i første rekke er knyttet til *utøvelse* av FoU som sier at kandidaten:

- har inngående kunnskap om fagområdets vitenskapelige eller kunstfaglige teori og metoder
- kan analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor fagområdet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning
- kan bruke relevante metoder for forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid på en selvstendig måte

I det følgende ser vi nærmere på hva norsk lov- og regelverk sier om forskning og utviklingsarbeid i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Vi ser deretter på Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) sin internasjonalt anerkjente definisjon av FoU og hvordan FoU brukes og forstås i utdanning og næringsliv, før vi avslutter med noen refleksjoner om hvordan forskning og utviklingsarbeid skal håndteres i de to søylene i NKR.

6.2.1 Universitets- og høyskoleloven og universitets- og høyskoleforskriften

Universitets- og høyskoleloven slår fast at universiteter og høyskoler skal utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 2-1). I formålsparagrafen står det at institusjonene skal tilby høyere utdanning og utføre forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på et høyt internasjonalt nivå (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 1-1 bokstav b). FoU er dermed en kjerneoppgave likestilt med undervisning.[13] Loven presiserer videre at all høyere utdanning skal være forskningsbasert – den skal baseres på det fremste innen relevant forskning, utviklingsarbeid og erfaringskunnskap (se omtale av forskningsbasert utdanning i kapittel 5.2). Universiteter og høyskoler skal i tillegg

[13] Forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) som begrep brukes ikke i loven. Der brukes begrepene forskning og *faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid* gjennomgående. Vi bruker likevel FoU som begrep og sidestiller dette begrepet med lovens ordlyd om forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.

formidle resultatene og bruke dem for å fremme innovasjon og verdiskaping (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 2-1 bokstav d og f).

Lovverket gjelder alle institusjonskategorier (universitet, vitenskapelig høyskole og høyskole), men institusjoner som har rett til å tildele doktorgrad har et særlig ansvar for grunnforskning og kunstnerisk utviklingsarbeid på sine fagområder (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 2-7 første ledd). Historisk har det vært et skille der høyskoler i hovedsak drev med undervisning på lavere grads nivå, mens universiteter hadde tyngre FoU-oppgaver. Fra avviklingen av det todelte systemet for høyere utdanning ved innføringen av en felles lov om høyere utdanning i 1995, er dette skillet blitt langt mindre tydelig. Skillet er ytterligere utvisket som følge av Strukturreformen, fusjoner mellom høyskoler og universiteter, samt høyskolenes mulighet til å søke universitetsakkreditering. Uansett institusjonstype skal utdanningene være forskningsbaserte, noe som forutsetter at også høyskoler uten doktorgradsprogrammer holder undervisningen faglig oppdatert med det fremste av forskning og utvikling innenfor sitt felt.

Forskrift til universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleforskriften) regulerer kravene til fagmiljøene og kvalifikasjonskrav til undervisnings- og forskningsstillinger, rekrutteringsstillinger og innstegsstillinger. Fagmiljøene ved universiteter og høyskoler skal blant annet ha relevant utdanningsfaglig kompetanse og stabil kompetanse innenfor faglig utviklingsarbeid, forskning og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid innenfor studietilbudet som gis. Dette innebærer at en gitt andel ansatte som underviser har førstestillingskompetanse[14] avhengig av utdanningsnivået som tilbys, og at fagmiljøene samlet sett har tilstrekkelig bredde og dybde til å ivareta utdanningens innhold og nivå (universitets- og høyskoleforskriften, 2024, §§ 1-12 til 1-15).

Det stilles også ulike kompetansekrav til ansatte i undervisnings- og forskningsstillinger. For professorer er det blant annet krav om doktorgrad, forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid, mens det for dosenter stilles krav til faglig utviklingsarbeid og relevant yrkes- eller undervisningserfaring (universitets- og høyskoleforskriften, 2024, §§ 3-2 til 3-7). Samlet er intensjonen at krav til fagmiljø og kvalifikasjonskravene til de enkelte stillingene skal sikre at fagmiljøene har kompetanse til, og utfører, forskning og faglig og/eller kunstnerisk utviklingsarbeid. I sum skal dette sikre at undervisningen som gis er forskningsbasert. Disse kravene er

[14] I henhold til universitets- og høyskoleforskriften §1-12 andre ledd innehas førstestillingskompetanse «av ansatte i førstestilling og andre med doktorgrad. Førstestillinger er stillingene førstelektor, førsteamanuensis, dosent og professor.»

nært knyttet til Bologna-prosessens kvalifikasjonsrammeverk, der det stilles forventninger om at høyere utdanning skal være forankret i et aktivt fagmiljø med høy kompetanse, og at utdanningene skal være i tråd med Bologna-rammeverket (QF-EHEA) (ENQA et al., 2015). Dette sikrer at norske utdanninger er kompatible med det europeiske høyere utdanningsområdet (EHEA), og at studentene får tilgang til forskningsbasert høyere utdanning[15] som kan sammenlignes internasjonalt.

6.2.2 Lov om høyere yrkesfaglig utdanning og fagskoletilsynsforskriften

Forsknings- og utviklingsarbeid er ikke omtalt i lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven) eller annet relevant regelverk om høyere yrkesfaglig utdanning. Loven inneholder i dag ikke en egen formålsbestemmelse for fagskolene som utdanningsinstitusjon, men fagskolelovens § 4 inneholder bestemmelser om grunnleggende krav til fagskoleutdanninger. Her presiseres det praksisnære, og samfunnets behov for kvalifisert arbeidskraft som særlige kjennetegn ved slike utdanninger. Formuleringen om at fagskoleutdanning «skal gi kompetanse som kan tas i bruk for å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak» er helt sentral for forståelsen av høyere yrkesfaglig utdannings egenart. Formuleringen reflekterer utdanningstypens nærhet til praksisfeltet og arbeidslivet, og kandidatene skal kunne gå inn i relevante funksjoner i arbeidslivet idet de er uteksaminert.

Fagskoleutdanningene skal bygge på kunnskap og erfaring fra yrkesfeltet i samsvar med relevante pedagogiske, etiske, kunstfaglige og vitenskapelige prinsipper (fagskoleloven, 2018, § 4). Dette betyr at fagskoleutdanningene skal ha et faglig og vitenskapelig fundert grunnlag, men det stilles ikke krav om at utdanningen skal være forskningsbasert på samme måte som universitets- og høyskoleutdanning. Fagskolene skal altså *ikke* gjennomføre *egen* forskning, eller ha fagmiljøer som har forskerkompetanse og driver med forsknings- og utviklingsarbeid, for å oppfylle lovkravene. Som omtalt i kapittel 6.2 kan kunnskapen som brukes i fagskoleutdanning være basert på forskning.

Kravene til fagmiljøet ved fagskoleutdanninger skal sikre relevant faglig, pedagogisk og yrkesfaglig kompetanse. Etter fagskoletilsynsforskriften § 2-3 skal fagmiljøets størrelse og kompetanse stå i forhold til antallet studenter og utdanningens innhold og egenart. I fagmiljøet skal det finnes personer med utdanning minst på fagskolenivå, utdanningsfaglig kompetanse og oppdatert yrkeserfaring. Utdanningen

[15] «Høyere utdanning» brukes her, og vanligvis, som et egennavn, og ikke som en deskriptiv betegnelse på nivåinnplassering i kvalifikasjonsrammverket. UH-loven definerer alle utdanninger som er akkreditert i henhold til den loven, som *høyere utdanning*.

skal også ha en faglig ansvarlig med relevant utdanning og en utdanningsfaglig ansvarlig med utdanningsfaglig utdanning (fagskoletilsynsforskriften, 2020, § 2-3).

Kravene til fagskolene er mindre detaljerte enn kravene til fagmiljø i universitets- og høyskolesektoren og er i liten grad knyttet til bestemte stillingskategorier eller krav om forskningskompetanse. Dette henger sammen med at yrkeskompetanse, oppdatert erfaring fra arbeidslivet og utdanningenes praksisnære innretning står sentralt i høyere yrkesfaglig utdanning.

6.2.3 Frascati-manualen – et referansepunkt for FoU

Frascati-manualen er en internasjonalt anerkjent retningslinje utgitt av OECD for innsamling og rapportering av statistikk om forskning og eksperimentell utvikling. Rapporteringen brukes til å anslå et lands FoU-innsats samlet og innenfor ulike tema- og teknologiområder (f. eks. SSB, 2023).

Manualen definerer hva som regnes som FoU og fastsetter fem kjernekrav: aktivitetene må være nye, kreative, preget av usikkerhet, systematiske og ha overførbare eller reproduserbare resultater (OECD & Forskningsrådet, 2021). FoU-begrepet omfatter tre typer aktiviteter: grunnforskning, anvendt forskning og eksperimentell utvikling. Grunnforskning er eksperimentell eller teoretisk virksomhet som primært utføres for å skaffe til veie ny kunnskap om det underliggende grunnlaget for fenomener og observerbare fakta, uten sikte på spesiell anvendelse. *Anvendt forskning* er virksomhet av original karakter som utføres for å skaffe til veie ny kunnskap. Anvendt forskning er imidlertid primært rettet mot bestemte praktiske mål eller anvendelser. Eksperimentell utvikling er systematisk arbeid som anvender kunnskap fra forskning og praktisk erfaring og produserer ytterligere kunnskap som er rettet mot å produsere nye produkter eller prosesser eller mot å forbedre eksisterende produkter eller prosesser (OECD & Forskningsrådet, 2021).

Manualen trekker også opp grenseganger mellom FoU og innovasjon (OECD & Forskningsrådet, 2021, s. 53). En del innovasjonsarbeid skal i statistikken regnes som FoU, mens andre typer innovasjon ikke skal det. OECD har publisert en egen manual om innovasjon (OECD & Eurostat, 2018). Vi går nærmere inn på innovasjonsbegrepet i kapittel 6.4.

Frascati-manualen har en normgivende status, særlig som referansegrunnlag for nasjonale og internasjonale FoU-statistikker, finansieringsordninger og politikkutforming. Både myndigheter, utdanningsinstitusjoner og næringsliv i store deler av verden bruker manualen som et felles rammeverk for å definere FoU-aktiviteter (OECD & Forskningsrådet, 2021, s. 5–7). Manualen danner et viktig rammeverk for hvordan instituttsektoren, universitets- og høyskolesektoren og

næringslivet rapporterer på forskning og utviklingsarbeid til SSB for å kartlegge FoU-ressursinnsatsen i Norge (SSB, 2023, s. 10–13). I tillegg har manualen også blitt retningsangivende for hvordan begrepet *faglig utviklingsarbeid* operasjonaliseres innenfor visse stillingskategorier ved universitetene og høyskolene.

6.2.4 FoU i norsk høyere utdanning

Forsknings- og utviklingsarbeid er ikke spesifikt definert i norsk lovverk. I universitets- og høyskoleloven og tilhørende forskrift brukes imidlertid begrepene *forskning* og *faglig utviklingsarbeid*. Begrepet *faglig utviklingsarbeid* har røtter tilbake til Lov om høyere utdanning fra 1995 uten at begrepet er ytterligere definert i lovproposisjon for loven av 1995 eller 2005 (Ot.prp. nr. 79 (2003-2004); Ot.prp.nr. 85 (1993-1994); Prop. 126 L (2022 – 2023), s. 126). Begrepet er således veletablert, men ikke tydelig definert. *Faglig utviklingsarbeid* brukes også i kvalifikasjonskravene til førstelektor og dosent i universitets- og høyskoleforskriften.[16]

Frascati-manualen brukes ofte som referanse fordi den er en anerkjent standard på området. I et notat fra Universitets- og høyskolerådet (UHR) pekes det imidlertid på at Frascati-manualen først og fremst er utarbeidet med tanke på å samle statistikk på ressursbruk til FoU, og ikke for å forklare og forstå universitetene og høyskolene sitt FoU-arbeid (UHR, 2015). Ifølge UHR-notatet legger Frascati-manualen til grunn en lineær forståelse mellom forskning og utviklingsarbeid som ikke gjenspeiler universitets- og høyskolesektorens faktiske arbeid med FoU. Dette henger også sammen med en generell kritikk av et lineært syn på forskning og innovasjon hvor grunnforskning antas å ligge forut for innovasjon og at forskningen beveger seg sekvensielt mot anvendelse (f.eks. Kline, 1985). UHR argumenterer derfor for at det ikke kan skilles mellom forskning og utvikling i universitets- og høyskolesektorens praksis slik Frascati-manualen gir uttrykk for. Et hovedpoeng er at betegnelsen

[16] Det er noen begrepsmessige nyanseforskjeller mellom loven og forskriften: I forskriften brukes «faglig utviklingsarbeid» som selvstendig begrep i kompetansekravene til førstelektor og dosent. Til forskjell fra loven, er kunstnerisk utviklingsarbeid i forskriften brukt som synonym til forskning i kvalifikasjonskravene til førsteamanuensis og professor. I kvalifikasjonskravene til førsteamanuensisstillingen er kunstnerisk utviklingsarbeid knyttet opp til krav om doktorgrad «eller kompetanse på tilsvarende nivå dokumentert enten ved vitenskapelig arbeid eller kunstnerisk arbeid av samme omfang og kvalitet» (§ 3-6 bokstav a). I professorstillingen er kunstnerisk utviklingsarbeid knyttet til forskning gjennom kravet «vesentlige bidrag til forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid på høyeste nivå, i samsvar med internasjonale eller nasjonale standarder innen fagområdet» (§ 3-7 bokstav d). Selv om forskjellene kan synes som semantisk flisespikkeri, kan det potensielt ha betydning for arbeidet med NKR fordi loven knytter faglig utviklingsarbeid til kunstnerisk utviklingsarbeid i sammenkobling «faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid» mens forskriften behandler kunstnerisk utviklingsarbeid synonymt med forskning. Skillet tydeliggjøres også ettersom faglig utviklingsarbeid brukes i dosentstigen, mens kunstnerisk utviklingsarbeid brukes i professorstigen. Dette er stiger som er ment å tjene ulike formål hvor dosentstigen skal være nærmere knyttet yrkeslivet. Det kan være behov for å avklare om forskjellene er av juridisk betydning med departementet som har fastsatt lov og forskrift.

utviklingsarbeid, i en UH-kontekst, kan dekke «både arbeid med endringsprosesser og utprøving av ny praksis og utvikling av ny kunnskap» (UHR, 2015, s. 8). UHR legger altså til grunn en forståelse av FoU der de to begrepene overlapper i betydelig grad, og at det dermed ikke gir mye mening å skille mellom dem. De er likevel åpne for at dette gir mening blant annet i næringslivet, der utviklingsarbeid, ifølge UHR, i hovedsak forstås som innovasjon.

I arbeidet med kapittel 3 i den nye UH-forskriften hvor de tidligere forskriftene om forsknings-, undervisnings-, rekrutterings- og innstegsstillinger ble samlet, ble begrepet faglig utviklingsarbeid innført i kvalifikasjonskravene til førstelektor og dosentstillingene (Universitets- og høyskoleforskriften, 2024, §§ 3-4 til 3-5). I høringsbrevet som fulgte forslaget til forskrift ble det gjort rede for at faglig utviklingsarbeid er innholdsmessig avledet av Frascati-manualens definisjon av eksperimentell utvikling:

> *«systematisk arbeid som anvender kunnskap fra forskning og praktisk erfaring og produserer ytterligere kunnskap som er rettet mot å produsere nye produkter eller prosesser eller mot å forbedre eksisterende produkter eller prosesser»* (OECD & Forskningsrådet, 2021, s. 36).

I høringsbrevet og høringsnotatet ble det gjort et poeng av å tydeliggjøre begrepet for å sikre en felles forståelse av dette siden det i begrenset grad var kjent i sektoren (HK-dir, 2024, s. 22). Videre var det viktig å få frem at selv om det ikke er krav til at førstelektorer og dosenter skal forske, innebærer likevel kravet til faglig utviklingsarbeid at ansatte i disse stillingene anvender forskning. Forståelsen er videre innarbeidet i UHRs veileder om vurdering av kompetanse ved søknad og opprykk til førstelektor og dosent (UHR, 2025).

Vi kan se den samme, utvidede forståelsen av *forskning* i ulike Bologna-dokument, blant annet i omtalen av Dublin-deskriptorene (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005). Her brukes begrepet forskning slik:

> *an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing and other arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to traditional scientific method" (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005).*

6.2.5 FoU i arbeids- og næringslivet

Næringslivets FoU-virksomhet inngår i den statistiske kartleggingen av Norges og andre lands FoU-innsats og følger Frascati-manualens definisjoner. Næringslivet er den største av sektorene som driver FoU-arbeid og sto for nær 50 prosent av Norges samlede FoU i 2023. Til forskjell fra universitets- og høyskolesektoren, driver næringslivet primært med utviklingsarbeid: Nær 80 prosent av den samlede FoU-aktiviteten i næringslivet i 2023 regnes som utviklingsarbeid (Forskningsrådet, 2026, se del 1.1 Samlet FoU-innsats i Norge). Det er viktig å merke seg at i denne statistikken skilles det mellom utviklingsarbeid og innovasjon.

Mens FoU ofte brukes som en samlebetegnelse for et bredt spekter av aktiviteter med betydelig overlapp i universitets- og høyskolesektoren, brukes FoU i næringslivet i hovedsak i forbindelse med utvikling av produkter og teknologi. Dette er en tilnærming som ligger tettere på definisjonen av eksperimentelt utviklingsarbeid i Frascati-manualen. I tillegg kommer innovasjon som i OECD-sammenheng forstås som det å gjøre bruk av noe nytt (Forskningsrådet, 2026, se kapittel 7 Innovasjon i Norge og Europa).

Fordi FoU-arbeid ikke er forbeholdt forskningsinstitusjoner, men i stor grad også foregår i og i samarbeid med arbeids- og næringslivet, er det relevant å spørre hvilken betydning dette har for fagskolene. For å vurdere hvilken betydning det kan ha for utformingen av nivåbeskrivelsene i NKR, ser vi nærmere på utviklingsdelen av FoU og relevante føringer i fagskolemeldingen.

6.2.6 Hvilken plass har FoU i den yrkesfaglige søylen i NKR

For å nærme oss spørsmålet om FoU i den yrkesfaglige søylen i NKR må vi først gjøre synlig forholdet mellom forskning og utvikling, og hvordan utviklingsbegrepet kan forstås i en yrkesfaglig kontekst der forskning ikke skal være en egen aktivitet.

Som redegjort for over, er *utvikling* omtalt som *faglig utviklingsarbeid* i universitets- og høyskoleloven og -forskriften, og enkelte forskriftsfestede stillingstyper er knyttet til denne type utviklingsarbeid uten å bedrive forskning.

I universitets- og høyskolesektoren forstås likevel faglig utviklingsarbeid som en del av en forskningsbasert utdanningskontekst, og generelt tett knyttet til forskning og anvendelse av forskningsbasert kunnskap. Dette er en litt annen forståelse enn den som beskrives i Frascati-manualen. Der beskrives (eksperimentelt) utviklingsarbeid som systematisk arbeid som kan bygge på kunnskap fra både forskning og praktisk erfaring (OECD & Forskningsrådet, 2021, s. 37). UHR anerkjenner også at det gir mening å snakke om utviklingsarbeid i næringslivet uten at de bedriver forskning, men mener at utvikling slik OECD definerer det er noe annet enn det som ligger i *faglig*

utviklingsarbeid i en akademisk kontekst. Utviklingsarbeid kan bygge på forskning og praktisk erfaring, og Frascati-manualens forståelse av eksperimentell utvikling gjelder på tvers av sektorer og gir ikke i seg selv grunnlag for ulike definisjoner av utviklingsarbeid i de to utdanningstypene. I nivåbeskrivelsene er det derfor avgjørende at egenarten uttrykkes gjennom arbeidets formål, kunnskapsgrunnlag og sammenheng, og at det konkretiseres i hva kandidaten skal kunne på det aktuelle nivået. På bakgrunn av denne forståelsen av utviklingsarbeid gir det mening å snakke om ulike former for utviklingsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning.

Regjeringen har i fagskolemeldingen uttrykt en forventing om at fagskolene skal være en pådriver for faglig utvikling og innovasjon i samarbeid med relevant arbeidsliv (Meld. St. 11 (2024–2025), s. 62). Dette ser vi i sammenheng med forslaget i samme melding om å åpne for utdanninger på nivåene 6 og 7 i NKR, og bruken av begrepene *faglig utvikling* og *innovasjon* i gjeldende nivåbeskrivelser.

Det er relevant å avklare når et utviklingsarbeid, slik det er beskrevet i Frascati-manualen og knyttet til utvikling av prosesser eller produkter, blir til et *faglig* utviklingsarbeid, dersom vi snakker om samme form for utviklingsarbeid både i UH og i HYU. Forarbeidene til universitets- og høyskoleforskriftens kapittel 3 peker på at *faglig utviklingsarbeid* er avledet av, og brukes parallelt med, Frascati-definisjonen. Veilederen som følger forskriften, utdyper begrepsforståelsen ytterligere:

> *I forskriften brukes begrepet «faglig utviklingsarbeid» framfor «eksperimentell utvikling» for å signalisere relevans på tvers av fagområder og gi rom for faglige tilpasninger. Begrepet skal likevel forstås på samme måte. Hva som er relevant faglig utviklingsarbeid, kan variere mellom ulike fagområder, og må defineres av institusjonene. (HK-dir, 2026, kap. 3.2.7)*

I arbeidet med nivåbeskrivelsene legger vi ikke til grunn et sektorbestemt skille i selve definisjonen av utviklingsarbeid. I stedet skiller vi mellom utviklingsarbeid som en bred betegnelse på systematisk, kunnskapsbasert forbedring, og eksperimentell utvikling i Frascati-manualens forstand.

Forskjellene mellom de to søylene i NKR har vi derfor forsøkt å uttrykke gjennom utviklingsarbeidets formål, faglige sammenheng og krav til kandidatens kompetanse. I den yrkesfaglige søylen vektlegges utvikling og forbedring av yrkespraksis, arbeidsprosesser, produkter og tjenester. I UH-søylen synliggjøres tilknytningen til forskning, faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom krav til blant annet kunnskapsgrunnlag, og metodebruk.

Videre legger vi til grunn at et utviklingsarbeid blir til *faglig* utviklingsarbeid når erfaringene fra, eller resultatene av, arbeidet systematiseres, dokumenteres og bidrar til videreutvikling av kunnskapsgrunnlaget innenfor et fag- eller yrkesområde. Dette er en tilnærming som er i tråd med forståelsen av *erfaringsbasert kunnskap*. Samtidig forutsetter den at arbeidet gjennomføres på en systematisk måte og tilfredsstiller relevante krav til kvalitet og etterprøvbarhet.

6.2.7 Innspill fra utdanningssektoren om forskning og utvikling i NKR

I innspillsrundene kom det flere innspill om forskning og utviklingsarbeid som relevant for å synliggjøre egenarten i de to søylene. Forskning, forskningsbasert utdanning og vitenskapelige eller kunstfaglige metoder fremheves som sentrale kjennetegn ved universitets- og høyskoleutdanning. Innspillene legger blant annet vekt på at kandidater fra universitets- og høyskoleutdanning skal kunne forstå, vurdere og anvende forskning kritisk og systematisk.

Innspill fra fagskolesektoren understreker at utviklingsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning ikke bør fremstå som mindre komplekst enn utviklingsarbeid i universitets- og høyskoleutdanning. Det foreslås blant annet at utviklingsarbeid på nivå 6 og 7 kan uttrykkes i nivåbeskrivelsene som systematisk, kunnskapsbasert, dokumentert og etterprøvbart arbeid med å analysere, utvikle, prøve, implementere og evaluere praksis. Også kontinuerlig forbedringsarbeid og tilpasning av ny teknologi trekkes frem. Enkelte innspill peker også på behovet for en tydeligere kobling mellom utviklingsarbeid og forskningsinformert kunnskap.

6.2.8 Betydning for nivåbeskrivelsene

Vi legger til grunn at forskningsaktivitet ikke skal inngå som et generelt krav i høyere yrkesfaglig utdanning, men at utviklingsarbeid likevel er relevant i begge utdanningstypene. I den yrkesfaglige søylen knyttes utviklingsarbeid særlig til systematisk forbedring og utvikling av arbeidsprosesser, produkter, tjenester, løsninger og yrkespraksis. I UH-søylen inngår det i en forskningsbasert utdanningskontekst og knyttes til faglige og vitenskapelige metoder, forskning og faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid. Egenarten uttrykkes dermed gjennom utviklingsarbeidets kunnskapsgrunnlag, formål og sammenheng, ikke ved at utviklingsarbeid forbeholdes én av søylene.

6.3 Innovasjonsbegrepet

Innovasjon er fremhevet i oppdraget fra Kunnskapsdepartementet og inngår i de foreslåtte nivåbeskrivelsene for begge søylene. Innovasjon brukes både som et selvstendig begrep og i sammenheng med forskning og utviklingsarbeid. FoU og innovasjon er likevel ikke sammenfallende. Innovasjon kan også springe ut av andre

kunnskaps- og erfaringsgrunnlag. Det er derfor nødvendig å avklare forholdet mellom begrepene og hvordan innovasjonsbegrepet skal inngå i nivåbeskrivelsene.

I OECDs Oslo-manual fra 2018 defineres innovasjon slik:

> *An innovation is a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from the unit's previous products or processes and that has been made available to potential users (product) or brought into use by the unit (process). (OECD/Eurostat, 2018, s. 20)*

Ser vi til Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* finner vi en definisjon som i stor grad harmonerer med OECDs:

> *Innovasjon: en ny eller forbedret vare, tjeneste, prosess eller organisering som er lansert i et marked eller tatt i bruk for å skape økonomisk verdi eller løse samfunnsmessige behov. (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 18)*

I meldingen beskrives det videre at «Innovasjon deles gjerne opp i inkrementell innovasjon, som kjennetegnes av forbedring av noe eksisterende, og radikal innovasjon, som er å innovere på mer drastisk vis, for eksempel ved at «det nye» endrer noe ved et helt system eller skaper nye spilleregler» (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 18). Innovasjon kan dermed omfatte både gradvise forbedringer og større endringer. Her legges OECDs definisjon til grunn, med kravet om at produktet eller prosessen skiller seg vesentlig fra tidligere produkter eller prosesser og er gjort tilgjengelig eller tatt i bruk.

Meldingens forståelse av innovasjon er et viktig referansepunkt ettersom det er der forslaget om å inkludere innovasjon i NKR ble løftet. Ser vi på hvordan meldingen operasjonaliserer innovasjonsbegrepet i utdanningssammenheng, kan innovasjon inngå både som innhold og arbeidsmåte. Meld. St. 16 (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 51) beskriver tre tilnærminger til innovasjon og entreprenørskap i høyere utdanning:

- innovasjon og nytenkning som en del av ordinære studieløp, både som metode og innhold i utdanningene
- egne studieprogrammer for innovasjon og entreprenørskap
- organisering og tilrettelegging som bidrar til å bygge kultur for innovasjon og nytenkning ved institusjonen

Samtidig vurderer vi det som hensiktsmessig å skille mellom innovasjon som resultat, og aktivitetene som kan føre frem til innovasjon. Definisjonene avgrenser hva

innovasjon er, men sier mindre om kunnskapsgrunnlaget og læringsprosessene som ligger til grunn. Hvordan innovasjon skjer og hvordan innovasjonsprosessen forholder seg til blant annet FoU, har imidlertid vært gjenstand for diskusjoner i forskningslitteraturen, med en dreining fra et lineært syn på innovasjonsprosessen til det som omtales som «chain-linked-modellen» (Godin, 2006; Gulbrandsen & Høiland, 2021; Kline, 1985; Kline & Rosenberg, 1986). Mens denne modellen belyser forbindelsene mellom aktivitetene i en innovasjonsprosess, kan et vel så anvendelig begrepsskille være mellom to idealtypiske lærings- og innovasjonsmåter (Jensen et al., 2007). Science, Technology and Innovation (STI) vektlegger produksjon og bruk av kodifisert vitenskapelig og teknisk kunnskap, mens Doing, Using and Interacting (DUI), vektlegger erfaringsbasert læring gjennom arbeid, bruk og samhandling. Dette gir et begrepsgrunnlag for å undersøke hvordan ulike kunnskapsformer inngår i innovasjon. Vi legger til grunn at STI og DUI er analytiske beskrivelser av ulike lærings- og innovasjonsmåter, ikke betegnelser på hver sin utdanningssektor eller ulike utdanningstyper. Begge kan inngå i begge utdanningstyper, og innovasjon oppstår ofte gjennom samspill mellom dem.

For høyere yrkesfaglig utdanning beskriver Meld. St. 11 (Meld. St. 11 (2024–2025), s. 62) *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* hvordan fagskolene skal være pådrivere for faglig utvikling og innovasjon i samarbeid med relevant arbeidsliv. Videre peker meldingen på at læringsutbyttet fra praksisnær utdanning i prinsippet kan være like komplekst som læringsutbyttet fra universitets- og høyskoleutdanninger, og det argumenteres for at begreper som innovasjon og nytenking, som i dag ligger på nivåene 6–8 i NKR, også kan være aktuelle i høyere yrkesfaglig utdanning (Meld. St. 11 (2024–2025), s. 69).

Både nasjonalt og internasjonalt er innovasjon nært knyttet til næringsliv og arbeidsliv. Koblingen finner vi igjen i diskusjonen om arbeidslivsrelevans i høyere utdanning, samhandling mellom fagskoler og arbeidsliv og i den næringsrettede forskningspolitikken (Meld. St. 11 (2024–2025); e.g. Meld. St. 14 (2024–2025); Meld. St. 16 (2020–2021)) HYU-meldingen refererer nettopp til forskning som viser hvordan fagskoler, særlig innenfor tekniske fag og industrimiljøer, bidrar til regionale innovasjonsmiljøer og innovasjonssystemer (Asheim & Coenen, 2005; Hilsen et al., 2021; Lund & Karlsen, 2020). Det pekes særlig på hvordan fagskoler inngår i systemer rundt industriklynger og driver innovasjon basert på erfaringsbasert kunnskap i samhandling med bedrifter. I disse sammenhengene bidrar fagskolene til å tilgjengeliggjøre og systematisere erfaringsbasert kunnskap i bedrifter og ta i bruk ny teknologi for å effektivisere driften (Meld. St. 11 (2024–2025), s. 57).

6.3.1 Innovasjon i regelverk om universiteter, høyskoler og fagskoler

I universitets- og høyskoleloven er innovasjon omtalt under universiteters og høyskolers oppgaver. Her står det at universiteter og høyskoler skal "bidra til innovasjon og verdiskaping basert på resultater fra forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid" (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 2-1 bokstav f).

Til forskjell fra forskning og utviklingsarbeid er innovasjon i svært begrenset grad omtalt i regelverk for både høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Innovasjon er kun omtalt i universitets- og høyskoleloven og ikke i universitets- og høyskoleforskriften, fagskoleloven eller fagskoleforskriften.

Det vi indirekte kan lese ut av loven er at innovasjon forstås som basert på forskning eller som et resultat av forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid.

6.3.2 Innovasjon i ulike kvalifikasjonsrammeverk

Innovasjon er synliggjort på ulike måter i de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene og i gjeldende NKR. Gjennomgangen under belyser hvordan innovasjon er knyttet til problemløsning, kunnskapsanvendelse og ansvar, og hvilket rom beskrivelsene gir for ulike tilnærminger til innovasjonsarbeid.

European Qualifications Framework

Innovasjon er omtalt i EQF-nivåene 6-7 under kategorien *ferdigheter*:

- Nivå 6: «Advanced skills, demonstrating mastery and **innovation,** required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study».
- Nivå 7: «Specialised problem-solving skills required in **research and/or innovation** in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields».
- Nivå 8: «The most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to **solve critical problems in research and/or innovation** and to extend and redefine existing knowledge or professional practice».

Innovasjon er også omtalt under «Responsibility and autonomy» på nivå 8:

- Nivå 8: «**Demonstrate substantial** authority, **innovation,** autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research.»

Som påpekt over brukes *innovasjon* snarere enn *utvikling* i EQF. Det skyldes at EQF la til grunn en forståelse av forskning som naturlig også inkluderer utviklingsarbeid (Markowitsch & Luomi-Messerer, 2008). Formuleringen «research and/or innovation» åpner for at de beskrevne ferdighetene kan være relevante i forskning, innovasjon eller begge deler, og at nivåbeskrivelsen ser innovasjon og nyskaping på tvers både studier og arbeidsliv.

Qualifications framework for the European Higher Education Area (QF-EHEA)

Begrepet innovasjon er ikke brukt i Bologna-rammeverket (QF-EHEA). Det er imidlertid vektlagt at kandidater skal ha evne til å bruke kunnskap for løse problemer og utvikle forskningsprosesser:

- Første syklus (nivå 6): «can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study».
- Andre syklus (nivå 7): «can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study».
- Tredje syklus (nivå 8): «have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity».

Beskrivelsene omfatter dermed kompetanse som kan være relevant i innovasjonsarbeid. Rammeverket synes derfor ikke være til hinder for å vektlegge begrepet innovasjon og nyskaping på nivå 6–8 i NKR, samtidig som beskrivelsene må være i samsvar.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

I gjeldende NKR er innovasjon og innovasjonsprosesser omtalt på nivå 6–8 under kategorien *generell kompetanse*:

- Nivå 6: *kjenner til nytenking og innovasjonsprosesser*
- Nivå 7: *kan bidra til nytenking og i innovasjonsprosesser*
- Nivå 8: *kan vurdere behovet for, ta initiativet til og drive innovasjon*

I disse beskrivelsene er det først på nivå 8 kandidaten er forventet kunne å ta initiativ til, og drive innovasjon, mens de foregående nivåene handler om å kjenne til og bidra til innovasjonsprosesser.

Det er også verdt å merke seg at innovasjon ikke er koblet direkte til kategorien *kunnskap* i NKR-nivåene 5–8. Det er derimot innenfor kunnskap vi finner de klareste referansene til forskning, utviklingsarbeid og vitenskapelige og kunstfaglige teorier og metoder. Det nærmeste som indirekte kan indikere en viss sammenheng er vektlegging av å ha (bred) kunnskap om *prosesse*r på nivå 5.2 og 6.2 og «kunne vurdere hensiktsmessigheten og anvendelsen av ulike metoder og prosesser i forskning og faglige og/eller kunstneriske utviklingsprosjekter» på nivå 8.

For nivå 7 brukes ikke begrepet prosess, men det refereres til å «anvende kunnskap på nye områder innenfor fagområdet». Det er ikke angitt detaljer for hvordan *prosesser* skal defineres, og det er derfor mulig å tenke innovasjonsprosesser inn som en type prosess. Likevel gir gjeldende operasjonalisering av innovasjon i NKR et inntrykk av at innovasjon – som i universitets- og høyskoleloven – er noe som baserer seg på eller følger av forskning, utviklingsarbeid og/eller kunnskap.

6.3.3 Innspill om innovasjon og utdanningenes egenart

Flere innspill støtter at innovasjon og nytenkning gjøres synlig i nivåbeskrivelsene. Samtidig peker innspillene på at innovasjon kan inngå i ulike faglige sammenhenger og i ulike utdanningssammenhenger. I universitets- og høyskoleutdanning knyttes innovasjon blant annet til forskning og faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid, mens innspill fra fagskolesektoren særlig knytter innovasjon til yrkes- og praksisforankret utviklingsarbeid og arbeidslivets behov.

Det finnes også innspill som problematiserer om innovasjon bør inngå som et generelt krav i de overordnede nivåbeskrivelsene. Det vises blant annet til at innovasjon kan ha ulik betydning i ulike utdanninger, og at temaet derfor i større grad kan ivaretas gjennom læringsutbyttebeskrivelsene for den enkelte utdanningen.

6.3.4 Betydning for nivåbeskrivelsene

Vi legger til grunn at innovasjon kan springe ut av forskning og utviklingsarbeid, men også av andre kunnskaps- og erfaringsgrunnlag. Det analytiske skillet mellom STI og DUI bidrar til å synliggjøre denne bredden og samspillet mellom ulike bidrag i innovasjonsprosesser (Jensen et al., 2007). Erfaring fra yrkesutøvelse kan gi grunnlag for å identifisere utviklingsbehov, foreslå løsninger og vurdere hvordan løsninger fungerer i praksis mens vitenskapelige teorier og metoder kan bidra til å undersøke problemer og utvikle løsningsforslag. Innovasjonsbegrepet er derfor relevant for begge søylene, uten at det forutsetter samme type aktivitet eller faglig sammenheng.

Vårt forslag til nivåbeskrivelsene forutsetter ikke at alle kandidater selv skal frembringe innovasjon, men forsøker å beskrive en kompetanse som *gir et grunnlag for* å kunne bidra til innovasjon.

6.4 Ansvar og selvstendighet

Ansvar og selvstendighet er sentrale dimensjoner i kvalifikasjonsrammeverket. Som omtalt i kapittel 5 om kategoriene i EQF og NKR, ble kategorien «competence» i EQF i 2017 erstattet av «responsibility and autonomy». Endringen gjør det tydelig at evnen til å handle selvstendig og ta ansvar på bakgrunn av kunnskapen og ferdighetene man tilegner seg, er en vesentlig dimensjon ved økt kompetanse.

Ansvar og selvstendighet er sentrale dimensjoner i begge søylene. Det er samtidig nødvendig å vurdere om utdanningstypenes ulike innretning gir grunnlag for ulik vektlegging eller forskjellige formuleringer. I dette delkapittelet vurderer vi derfor hvilke sider ved ansvar og selvstendighet som bør beskrives likt i de to søylene, og hvor forskjeller er relevante for å uttrykke utdanningenes egenart.

Aspekter av ansvar i gjeldende NKR 6 og 7 uttrykkes indirekte eller svakt. I gjeldende NKR er det på nivå 6 og 7 uttrykt en progresjon knyttet til planlegging og utføring av arbeidsoppgaver, og det er først på nivå 8 at det finnes nivåbeskrivelser som berører noe som kan kalles det å ta et overordnet faglig ansvar (*kan styre komplekse tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter*, generell kompetanse 2, NKR-nivå 8). Det finnes for eksempel ingen nivåbeskrivelser som berører det å veilede andre. Enkelte nivåbeskrivelser bruker ord som *bidra*. Utover dette fremstår ansvar i form av å kunne *planlegge og gjennomføre*.

I de yrkesfaglige nivåbeskrivelsene, som i gjeldende rammeverk bare dekker nivå 4A og 5, er bildet annerledes. Nivå 4A omfatter utdanninger som gir en yrkesfaglig kvalifikasjon gjennom opplæring i skole og gjennom læretid. Det er flere nivåbeskrivelser på nivå 4A som omhandler ansvar og/eller selvstendighet, og som det er naturlig å videreutvikle gjennom nivåene 5–7 i den yrkesfaglige søylen. Nivå 4B, som skal forberede til videre studier, har andre og færre formuleringer knyttet til ansvar og selvstendighet, noe vi også ser igjen på nivåene 6 og 7 i gjeldende nivåbeskrivelser.

Relevante nivåbeskrivelser på nivå 4A som ikke finnes eller er svakere formulert i 4B er gjengitt i tabell 4.

Tabell 4 Forskjeller mellom NKR 4A og 4B i formuleringer om ansvar og selvstendighet

NKR 4A	NKR 4B
Kandidaten …	Kandidaten …
… kan arbeide selvstendig og ta ansvar for at arbeidet utføres faglig forsvarlig i hht lov- og regelverk og etablert yrkesetikk	… kan planlegge og organisere arbeid selvstendig og i samarbeid med andre
… kan veilede andre i arbeidet	… kan veilede andre i avgrensede faglige situasjoner
… kan dokumentere og vurdere eget og andres arbeid i forbindelse med planlegging, organisering, utførelse og resultat	… kan vurdere kvaliteten av og ta ansvar for resultatene av eget og felles arbeid
… kan ta initiativ til arbeidsoppgaver og aktiviteter som fremmer egen læring og utvikling	
… kan vise kreativitet i planlegging og utførelse av arbeidet	

Når beskrivelsene videreutvikles med økende kompleksitet på nivåene over, vil ansvar og selvstendighet komme noe annerledes til uttrykk i den yrkesfaglige søylen enn i UH-søylen. Dette henger også sammen med at det først er på nivå 6 i UH-søylen at det er utdanninger som er innrettet mot arbeidslivet, ettersom nivå 4B er rettet mot forberedelse til videre studier. I tillegg kommer krav fra Bologna-rammeverket som vektlegger at utdanninger på hvert nivå (hver syklus) skal kvalifisere til neste syklus. Også i UH-søylen vektlegges videre studier, mens tilknytningen til arbeidslivet kommer mer indirekte til uttrykk.

Fordi nivåbeskrivelsene skal uttrykke et forventet læringsutbytte som er relevant på tvers av disiplin-, profesjons- og kunstfaglige utdanninger, kan de overordnede beskrivelsene ikke forutsette kompetanse til å ivareta former for operativt eller profesjonelt ansvar som bare er relevant for enkelte utdanninger. Dette utelukker ikke at konkrete kvalifikasjoner kan stille andre, vesentlig høyere eller mer spesialiserte krav til ansvar, selvstendighet og ledelse. Dette vil ikke i seg selv medføre noen endring fra gjeldende nivåbeskrivelser.

6.4.1 Fra innspillene

I innspillene er tydelig progresjon i dimensjonen ansvar og selvstendighet et moment som har blitt spilt inn som viktig i en yrkesfaglig søyle fra blant annet fagskolene og flere arbeidslivsaktører. De viser til at fagfolk på disse områdene trenger muligheter

for videre kompetanseutvikling for å kunne ta på seg nye oppgaver og roller i arbeidslivet. Evnen til å ta ansvar for prosesser, utviklingsoppgaver og beslutninger i samarbeid med ulike yrkesgrupper er derfor sentral i beskrivelsen av yrkesfaglige kvalifikasjoner på høyere nivå. Innspill fra universiteter og høyskoler viser samtidig til at ansvar og selvstendighet også omfatter faglig skjønn, etiske vurderinger og ansvar for faglig utvikling. Ledelse, påpeker enkelte innspill, kan være relevant i form av faglig ansvar og ansvar for utviklings- og endringsprosesser, men det må ikke uttrykkes som personalledelse eller formelt lederansvar.

6.4.2 Betydning for nivåbeskrivelsene

Vi legger til grunn at ansvar og selvstendighet er sentrale sider ved læringsutbyttet i begge søylene, men at de utvikles og kommer til uttrykk på ulike måter i ulike utdannings- og yrkeskontekster. Dette innebærer ikke en generell forskjell i nivå, men at sammenlignbar kompleksitet kan utvikles fra ulike utgangspunkt og komme til uttrykk på ulike måter. I nivåbeskrivelsene uttrykkes progresjonen gjennom økende kompleksitet i kandidatens faglige vurderinger, beslutninger og ansvar. Nivåbeskrivelsene skal vise hva som er felles for kvalifikasjoner på samme nivå, samtidig som de skal synliggjøre utdanningstypenes egenart. Kravene kan derfor være like der de gjelder på tvers av utdanningstypene, men uttrykkes forskjellig når det er nødvendig for å få frem denne egenarten.

7 Progresjon og kompleksitet i nivåbeskrivelsene

Nivåbeskrivelsene i NKR skal vise hvordan forventet læringsutbytte utvikler seg fra ett nivå til det neste. Progresjonen må uttrykkes tydelig nok til at nivåene kan skilles fra hverandre, men samtidig overordnet nok til å favne bredden av kvalifikasjoner i de to søylene. Det finnes ikke én taksonomi eller ett sett av ord som løser dette. Progresjon må derfor uttrykkes gjennom en helhet av blant annet handlinger, kunnskapens og oppgavenes karakter, kontekst, selvstendighet og ansvar.

Taksonomier i denne sammenheng er verktøy for å beskrive progresjon og kompleksitet i læring på en systematisk måte, blant annet gjennom bruk av språklige markører for ulike nivåer av kunnskap og handling. Taksonomiene og progresjonslogikken i EQF, QF-EHEA og gjeldende NKR gir relevante utgangspunkt for å vurdere hvordan progresjon kan uttrykkes i forslag til nivåbeskrivelser. Det er ingen enkeltstående verb eller adjektiv som i seg selv kan uttrykke et nivå eller kompleksitet. Dette må fremkomme gjennom samspillet mellom blant annet hva kandidaten skal vite eller kunne gjøre, hva kunnskapen eller handlingen retter seg mot og i hvilke sammenhenger kompetansen skal anvendes i.

I dette kapittelet beskriver vi først sentrale tilnærminger til progresjon i kvalifikasjonsrammeverkene og deretter prinsippene som er brukt i utformingen av forslag til nivåbeskrivelser.

7.1 Progresjonslogikk i EQF, QF-EHEA og NKR

7.1.1 European Qualifications Framework (EQF)

EQF bygger på en logikk der kunnskap, ferdigheter, og ansvar og selvstendighet utvikles gradvis fra ett nivå til det neste. Denne forståelsen av progresjon har likhetstrekk med tanken om læringsprogresjon i Blooms taksonomi, hvor læring beskrives som en bevegelse fra enklere former for kunnskap og forståelse til mer komplekse former for analyse, vurdering og refleksjon (Bloom et al., 1956; CEDEFOP, 2016; Olstad & Rouhani, 2019).

I veiledningsmaterialet til EQF blir det understreket at rammeverket også skal kunne fungere på tvers av utdannings- og arbeidslivskontekster, og kan på den måten skape en bro mellom taksonomier knyttet til yrkesstandarder og beskrivelser av utdanning (European Commission, 2008, s. 9).

7.1.2 Qualifications Framework for European Higher Education Area (QF-EHEA)

QF-EHEA bygger ikke på en eksplisitt taksonomi. Rammeverket bygger i stedet på Dublin-deskriptorene, som beskriver forventet læringsutbytte for hver av de fire syklusene innenfor det europeiske høyere utdanningsområdet. Dublin-deskriptorene er bygget opp rundt fem kategorier: 1. kunnskap og forståelse, 2. bruk av kunnskap og forståelse, 3. vurderingsevne, 4. kommunikasjonsevne og 5. læringsferdigheter.[17] Deskriptorene må sees i sammenheng med hverandre og fungerer som overordnede referansepunkter for sammenligning av kvalifikasjoner og nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005, s. 72). I QF-EHEA er det et sentralt poeng at hvert nivå skal danne grunnlag for læring på neste nivå.

7.1.3 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR)

Arbeidet med progresjonslogikken i gjeldende NKR har delvis sitt utgangspunkt i utviklingen av det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning. Arbeidsgruppen som la frem sitt forslag til rammeverk i 2007 (Kunnskapsdepartementet, 2007), la vekt på å utvikle tydelig progresjon mellom kvalifikasjonsnivåene, samtidig som beskrivelsene skulle være generelle nok til å dekke bredden av høyere utdanning. Beskrivelsene skulle uttrykke det læringsutbyttet alle kandidater med en fullført kvalifikasjon på det aktuelle nivået minst kunne forventes å ha oppnådd. De skulle dermed beskrive kvalifikasjonsnivå, ikke grad av individuell prestasjon. Dette er elementer som også ligger som premiss for vårt arbeid med revidering og videreutvikling av nivåbeskrivelsene.

Som grunnlag for arbeidet med progresjon i nivåbeskrivelsene tok arbeidsgruppen i 2007 utgangspunkt i Blooms reviderte taksonomi (Anderson & Krathwohl, 2001) og Krathwohls kunnskapsdimensjoner (Krathwohl, 2002), bearbeidet av Pettersen (2005) (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 15). Arbeidsgruppen valgte da å unngå graderte formuleringer som *god* og *i høy grad*. I stedet for ble fraser som *kjenne til*, *ha kunnskap om*, og *ha innsikt i* brukt for å danne en stigende orden.

Nivåbeskrivelsene i gjeldende NKR er mer konkrete enn nivåbeskrivelsene i EQF og QF-EHEA, og bruker verb og adjektiver for å vise økende kompleksitet innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. En konsekvens av dette er blant annet at de samme ordene brukes på ulike nivå i de europeiske rammeverkene og i NKR. Det

[17] I 2002 utviklet Joint Quality Initiave (JQI) deskriptorer for Bachelor- og Master-grader, og i 2004 arbeidet JQI videre med å tilpasse disse til et overordnet rammeverk for det europeiske høyere utdanningsområdet (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005; Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2003; Joint Quality Initiative informal group, 2004)

gjelder for eksempel begrepet *advanced* som brukes på nivå 6 i EQF og nivå 7 i NKR (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 29).

Den eksplisitte bruken av taksonomi i NKR har, slik vi ser det, sitt utgangspunkt i arbeidet med rammeverk for høyere utdanning fra 2007. Verken arbeidsgruppen som jobbet frem utkast til fagskoleutdanningenes innplassering i NKR, eller arbeidsgruppen for fag- og yrkesopplæring drøftet taksonomier (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2007). Taksonomier er heller ikke eksplisitt diskutert i henvisningsrapporten (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det foreligger derfor ikke én samlet og inngående drøfting av hvordan Blooms reviderte taksonomi er operasjonalisert i NKR.

7.2 Utfordringer med språklige markører for progresjon

Selv om taksonomier kan være nyttige verktøy for å uttrykke progresjon i kvalifikasjoner, vil verb og andre språklige markører aldri ha en entydig nivåverdi. Betydningen av ord og formuleringer avhenger også blant annet av hva kunnskapen eller handlingen retter seg mot, hvilken kontekst kompetansen anvendes i. Kompleksiteten kommer derfor til uttrykk gjennom helheten i beskrivelsene. Dette gjør det komplisert å uttrykke progresjon i overordnede nivåbeskrivelser. I denne delen beskriver vi noen av de sentrale utfordringene knyttet til bruk av taksonomier og språklige markører for progresjon i kvalifikasjonsrammeverk.

Deler av kunnskapsgrunnlaget peker på flere svakheter ved begrepsbruken og operasjonaliseringen av språklige markører som handlingsverb og adjektiv i rammeverk som NKR. En kritikk som har blitt rettet mot NKR er at gjeldende nivåbeskrivelser ikke er «utformet i tråd med kriteriene for gode læringsutbyttebeskrivelser» (Flobakk-Sitter & Fossum, 2022, s. 51). Et eksempel kan være progresjon i kunnskapskategoriene på nivå 6, 7 og 8 i gjeldende NKR: *bred kunnskap*, *avansert kunnskap* og *i kunnskapsfronten*. Beskrivelsene ligger tett opptil det arbeidsgruppen fra 2007 foreslo og der adjektiver brukes for å si noe om kompleksitetsnivå.

Verb som «forstå», «være klar over» eller «vise kunnskap» sier heller ikke noe om studentens forventede nivå, tolkningsrommet blir stort og det blir vanskelig å sammenligne nivåene. Som pedagogiske gode alternativer foreslår Hauksdottir og Sortland *beskrive* (lavt taksonomisk nivå), *kunne drøfte eller analysere* (høyt kunnskapsnivå) (gjengitt i Flobakk-Sitter & Fossum, 2022, s. 51). Andre har fremmet tilsvarende kritikk og argumenterer for å bruke presise verb som *definere*, *identifisere*, *kategorisere* og *sammenligne* (Olstad & Rouhani, 2019).

Tilsvarende kritikk av upresis bruk av språklige markører har også Bjørnåvold påpekt i sin gjennomgang av kvalifikasjonsrammeverkets nivåer 4-7 (Bjørnåvold, 2026).

Samlet viser forskningen at utfordringene i kvalifikasjonsrammeverk i liten grad handler om bruk av taksonomier som sådan, men i større grad om hvordan progresjon og kompleksitet kommer til uttrykk gjennom språk og språklige markører. Særlig gjelder dette valg av verb, adjektiver og andre formuleringer som skal synliggjøre forskjeller mellom nivåer.

7.3 Prinsipper brukt i forslagene

Kunnskapsgrunnlaget vist til over viser at det finnes ulike tilnærminger til hvordan progresjonsmarkører kan brukes, og at det ikke er en entydig løsning på hvordan progresjon best uttrykkes i nivåbeskrivelser. Ordenes betydning som nivåmarkør avhenger også av sammenhengen de brukes i. I forslaget til nivåbeskrivelser har vi derfor lagt vekt på å uttrykke progresjonen ved å vektlegge samspillet mellom språklige markører, hva kunnskapen eller handlingen retter seg mot, sammenhengen kompetansen skal anvendes i og graden av kompleksitet, selvstendighet og ansvar.

Under gir vi en nærmere beskrivelse av hvordan vi har brukt verb, adjektiver, objekter og kontekst i forslag til nivåbeskrivelser.

7.3.1 Verb

Vi har lagt vekt på å bruke en del aktive handlingsverb i nivåbeskrivelsene. Også i kunnskapskategorien har vi valgt å bruke handlingsverb, selv om det innebærer en risiko for at grensegangen mellom kunnskap og ferdigheter blir mindre tydelig.

I kunnskapskategorien har vi utelukkende brukt handlingsverb som sier noe om kognisjon, og altså kandidatens forhold til kunnskapen. Dette valget utelukker verb som sier noe om anvendelsen av kunnskapen. På denne måten mener vi at det fortsatt primært er beskrivelser av kunnskap, og ikke ferdigheter. Her er det først og fremst ordene *forstå, reflektere, vurdere og kritisk vurdere* som er brukt. Dette er et valg vi har gjort for å kunne uttrykke en progresjon i kunnskap uten overdreven bruk av adjektiver.

I de to andre kategoriene bruker vi også slike kognitive handlingsverb, men i tillegg er det mer direkte handlingsrettede verb som for eksempel *anvende, velge, integrere og formidle*.

I tabell 5 viser vi eksempler på hvordan vi uttrykker progresjon gjennom verb i forslagene. I noen nivåbeskrivelser vises progresjonen tydelig enten i bruk av verb

eller i kombinasjonen av ulike verb, mens i enkelte beskrivelser spiller ikke verbene en spesifikk rolle som progresjonsmarkører.

Tabell 5 Eksempler på progresjonsrekker med verb

Dimensjon	Eksempel på progresjon
Problemløsning	identifisere og løse – identifisere, analysere og løse – analysere, kritisk vurdere og løse
Vurdering	reflektere – vurdere – analysere og vurdere – kritisk vurdere
Valg	velge og anvende, vurdere, velge, kombinere og anvende, analysere, kritisk analysere vurdere og syntetisere

I kategorien *ansvar, selvstendighet og samhandling* har vi i større grad enn i den gjeldende kategorien *generell kompetanse* formulert nivåbeskrivelsene med handlingsverb som synliggjør hva kandidaten skal kunne gjøre. Formuleringene *kjenne til, ha innsikt* eller *utviklet grunnholdning*, er erstattet med handlingsorienterte beskrivelser av blant annet faglige beslutninger, ansvar, samhandling, egen faglige utvikling og bidrag til andres og faglige fellesskaps utvikling.

7.3.2 Adjektiver

For å uttrykke nivåforskjeller bruker vi mange adjektiver i forslag til nivåbeskrivelser. Adjektivene viser ikke nivå i seg selv, men er nødvendige for den samlede beskrivelsen av kompleksitet. Vi har lagt vekt på å systematisere adjektivene slik at de uttrykker tydelige progresjonsrekker.

Tabell 6 Eksempler på progresjonsrekker med adjektiver

Dimensjon	Eksempel på progresjon
Kunnskap	spesialisert – avansert – høyt spesialisert – er i kunnskapsfronten
Forståelse	forståelse – grundig og nyansert forståelse – inngående og kritisk forståelse – avansert og kritisk forståelse
Nyskaping	nye eller forbedrede – originale – utfordre etablert kunnskap eller praksis
Selvstendighet	selvstendig ansvar – selvstendig faglig ansvar – høy grad av autonomi

7.3.3 Objekt

For å unngå at progresjonen bare avhenger av språklige markører, har vi også foreslått å skrive inn progresjon i objektet. Det vil si hva kunnskapen eller handlingen er rettet mot. Et eksempel på en slik utvikling er å legge til *uforutsette* til uttrykket *komplekse praktiske og teoretiske problemstillinger* for å markere økt kompleksitet i hva kandidaten kan forventes å kunne gjøre.

Vi viderefører i stor grad objekter fra gjeldende nivåbeskrivelser, men har forsøkt å systematisere tydeligere og knytte dem til mer presise handlingsverb. Vi har også flyttet enkelte objekter mellom kategoriene for å skape et tydeligere skille mellom hva kandidaten skal vite, forstå og gjøre, og hva kandidaten skal kunne ta ansvar for og å utføre alene og i samhandling med andre. Samtidig øker det mengden informasjon i hver nivåbeskrivelse.

Flere objekter går igjen på tvers av kategoriene. Vi har forsøkt å lage tydelige koblinger mellom objektet for kunnskap og objektet for ferdigheter, og samtidig la det være tydelig forskjell på inngangen til objektene. På grunn av bruken av kognitive handlingsverb i kunnskapskategorien kan det fremstå som noe overlapp mellom særlig kunnskap og ferdigheter. Dette vurderer vi som en akseptabel kostnad for å kunne bruke de kognitive handlingsverbene for å uttrykke kompleksitet i kunnskapskategorien. Dette er også i tråd med vurderingen i kapittel 5 om at inndelingen i kategorier må forstås som et pedagogisk grep for å formidle hva nivåbeskrivelsene sier noe om, og at det ikke er fornuftig å operere med et skarpt skille mellom de ulike kategoriene.

Vi har i enkelte nivåbeskrivelser nevnt flere objekter. Dette sikrer bredde, men kan samtidig åpne for spørsmål om listen er uttømmende og om alle objektene skal ha samme vekt. Vi har valgt objektene som vi mener i hovedsak gir en god beskrivelse av bredden, men legger samtidig til grunn at det er rom for å tilpasse språket i de konkrete læringsutbyttebeskrivelsene for utdanningene.

7.3.4 Kontekst

I tillegg til å bidra til å uttrykke progresjon er kontekstualiseringen et virkemiddel vi har brukt for å få frem egenart i de to søylene.

I tabellene under har vi vist hvordan progresjon blir synliggjort gjennom konteksten for handlingen. Ved å beskrive en mer utvidet kontekst vil dette endre rammene for hva som forventes av handlingene i beskrivelsene, og dermed uttrykke en økt kompleksitet.

Tabell 7 Eksempler på progresjon vist gjennom kontekst i nivåbeskrivelsene F4, ASS1 og ASS2 på nivå 5–7 i den yrkesfaglige søylen.

	Nivå 5A	Nivå 6A	Nivå 7A
	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
F4: UTVIKLING, NYSKAPING OG INNOVASJON	… kan identifisere behov for forbedring og bidra til utvikling og utprøving av nye eller forbedrede løsninger **innenfor eget arbeidsområde.**	… kan identifisere og vurdere utviklingsbehov, gjennomføre systematisk forbedrings- og utviklingsarbeid og vurdere resultatene med sikte på nye eller forbedrede løsninger **innenfor eget fag- og yrkesfelt.**	… kan integrere teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap fra flere fag i systematisk utviklingsarbeid, og kritisk vurdere resultatene som grunnlag for nyskaping og innovasjon i **fag- og yrkesfeltet.**
ASS1: FAGLIG SKJØNN OG BESLUTNINGER	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor et **avgrenset ansvarsområde i ukjente situasjoner**.	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget yrkesfelt og vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i **sammensatte og ukjente sammenhenger.**	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i **komplekse og uforutsigbare sammenhenger** som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.
ASS2: GJENNOMFØRING OG SAMHANDLING	… kan ta ansvar for arbeidsprosesser og prosjekter, følge opp eget og andres arbeid **innenfor et avgrenset arbeidsområde**, og håndtere etiske krav og retningslinjer.	… kan planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter **innenfor eget yrkesfelt,** koordinere samarbeid og ta ansvar for faglige og kvalitetsmessige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring.	… kan planlegge og lede komplekse arbeidsprosesser og prosjekter **innenfor eget yrkesfelt og i tverrfaglige sammenhenger**, og ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.

Konteksten er også en viktig markør for egenart. Som vist i kategori F4 i tabell 7 over har vi foreslått å kontekstualisere den yrkesfaglige nivåbeskrivelsen med en tydelig henvisning til en arbeidslivssammenheng for å uttrykke innretningen på kompetansen.

I den tilsvarende nivåbeskrivelsen i UH-søylen vist i tabell 8 under, har vi ikke foreslått en tilsvarende kontekstuell avgrensning, men knytter kompetansen til det faglige og teoretiske. Dette bidrar til å fremheve det teorinære, og gjør samtidig beskrivelsen mer generell. I andre nivåbeskrivelser i UH-søylen har vi en tydelig kontekstualisering som for eksempel i ASS2 under. Der viser vi til fagområde og profesjon for å gi en retning og avgrensning.

Tabell 8 Eksempler på progresjon vist gjennom kontekst i nivåbeskrivelsene F4, ASS1 og ASS2 på nivå 6–8 i UH-søylen.

	Nivå 6B	Nivå 7B	Nivå 8
	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
F4: UTVIKLING, NYSKAPING OG INNOVASJON	… kan anvende kunnskap i kreative og undersøkende prosesser for å utvikle løsninger på sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger og vurdere resultatene.	… kan integrere kunnskap fra flere fag for å utvikle og kritisk vurdere originale faglige løsninger som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon.	… kan integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis og bidrar til faglig utvikling og innovasjon.
ASS1: FAGLIG SKJØNN OG BESLUTNINGER	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget fagområde eller egen profesjon, vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i **sammensatte og ukjente sammenhenger**.	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i **komplekse og uforutsigbare sammenhenger** som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.	… kan utøve forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og integritet og ta selvstendig ansvar for og begrunne egne beslutninger.
ASS2: GJENNOMFØRING OG SAMHANDLING	… kan ta ansvar for varierte arbeidsoppgaver og prosjekter **innenfor eget fagområde eller egen profesjon,** og for faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring, alene og i samhandling med andre.	… kan planlegge og koordinere komplekse arbeidsprosesser og prosjekter **innenfor eget fagområde eller egen profesjon** og i tverrfaglige sammenhenger, og kan ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.	… kan initiere og ta selvstendig faglig ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.

7.3.5 Antall nivåbeskrivelser og omfanget i hver beskrivelse

På grunn av avviklingen av delnivåer er det vanskelig å sammenligne antall nivåbeskrivelser mellom gjeldende rammeverk og de nye forslagene. I tillegg har flere av de gjeldende nivåbeskrivelsene flere påstander i hver rute. Vi har lagt vekt på å begrense antallet nivåbeskrivelser og unngå unødvendig oppsplitting, samtidig som vi skal ivareta både samsvar med EQF, QF-EHEA, og mangfoldet av utdanninger som er akkreditert etter gjeldende rammeverk. Denne kompleksiteten, sammen med målet om å uttrykke egenart i to separate søyler og beskrive nivåene på et mer overordnet

nivå, innebærer at flere av de foreslåtte nivåbeskrivelsene er mer innholdsrike enn de gjeldende beskrivelsene. Dette mener vi bidrar til mer helhetlige kompetansebeskrivelser. For eksempel er det naturlig å tenke at faglig utøvelse krever integrasjon av flere elementer på én gang, som for eksempel *risikovurdering, begrunnelse og etiske hensyn*, i tillegg til den rent *faglige* vurderingen eller løsningen. Vi legger samtidig til rette for bedre sammenlignbarhet på tvers av NKR-nivåene og bedre balanse mellom kategoriene.

7.3.6 Samlet vurdering

I forslagene til nivåbeskrivelser har vi lagt vekt på samspillet mellom språklige markører, hva kunnskapen eller handlingen retter seg mot, sammenhengen kompetansen skal anvendes i og graden av kompleksitet, selvstendighet og ansvar. Verb og adjektiver inngår i progresjonen, men tillegges ikke alene en bestemt nivåverdi. Nivå og kompleksitet kommer til uttrykk gjennom nivåbeskrivelsen som helhet. Denne tilnærmingen ligger til grunn for utformingen av forslagene og for forklaringene av progresjon og kompleksitet i de enkelte nivåbeskrivelsene i kapittel 8.

DEL 3: Begrunnelser, vurderinger og anbefalinger

8 Forklaringer og begrunnelser for forslag til nivåbeskrivelser

I dette kapittelet gir vi forklaringer til de enkelte nivåbeskrivelsene i forslaget til nivåbeskrivelser for nivå 5–8 som ble presentert i kapittel 2.

Oppdraget stiller flere krav som må ivaretas samtidig. Nivåbeskrivelsene skal uttrykke minimumskrav til forventet læringsutbytte for fullføring av det aktuelle nivået. De skal vise progresjon mellom nivåene, være sektornære, og samtidig kunne romme bredden og mangfoldet av utdanninger som er akkreditert innenfor hver utdanningstype. Nivåbeskrivelsene skal legge til rette for at kvalifikasjonene som innplasseres i de to søylene samsvarer i kompleksitetsnivå, samtidig som forskjellen kommer tydelig frem. Begge søylene skal være i samsvar med EQF, mens universitets- og høyskolesøylen i tillegg skal være i samsvar med QF-EHEA. I tillegg skal beskrivelsene kunne forstås av potensielle studenter, arbeidsgivere og andre relevante aktører.

Noen av føringene trekker i ulike retninger og det lar seg ikke gjøre å kvittere ut alle føringene i samme grad. For eksempel er kravet om sektornærhet og ivaretakelse av bredden og mangfold av utdanninger ikke lett å kombinere med kravet om at beskrivelsene skal kommunisere forståelig til aktører utenfor utdanningssektoren.

Det er nivåbeskrivelsen i sin helhet som skal uttrykke et gitt nivå av kompleksitet, ikke enkeltstående ord eller formuleringer. De enkelte beskrivelsene må derfor ses som del av en helhet og ikke vurderes isolert. Føringen i oppdraget om at nivåbeskrivelsene skal uttrykke *minimumskrav* til forventet læringsutbytte, må samtidig ses i sammenheng med føringen om samsvar med EQF (begge søyler) og QF-EHEA (universitets- og høyskolesøylen). Dette er føringer som ikke lar seg oppfylle fullt ut samtidig fordi nivåbeskrivelsene i EQF vanskelig kan betraktes som minimumskrav. Vi har valgt å legge oss tett på EQF i forståelsen av hva nivåbeskrivelsene skal uttrykke. Hvordan dette er ivaretatt i forslagene, omtales nærmere i kapittel 9.1.

Føringene som gjelder for de to søylene, gjør det nødvendig å balansere sammenheng og egenart. De to søylene skal ikke være identiske, men de skal bygge på en felles nivå- og progresjonslogikk. I tråd med oppdraget bygger den yrkesfaglige søylen videre på nivå 4A, mens universitets- og høyskolesøylen bygger videre på nivå 4B i gjeldende rammeverk. De to settene med nivåbeskrivelser på nivå 4 blir da et referansepunkt for to ulike retninger i utdanningssystemet. På denne måten søker vi både å videreføre trekk ved utdanningstypenes egenart og å etablere en tydelig progresjon i hver søyle. En relevant forskjell mellom nivå 4A og 4B som får

betydning for kontekstualiseringen på nivåene over, er at 4A leder til en yrkesfaglig sluttkvalifikasjon, mens 4B leder til en studiekompetanse. Mens den yrkesfaglige kvalifikasjonen er konkretisert og spisset tilstrekkelig til at kandidaten kan utøve et yrke, er studiekompetansen bred og generell for å gjøre kandidaten forberedt til en bredde av ulike studier.

I begge søylene har vi i tråd med oppdraget lagt vekt på å ta høyde for bredden og mangfoldet i utdanninger som allerede er akkrediterte. For UH-søylen gjelder det utdanninger på nivåene 6–8, mens det for yrkesfagsøylen gjelder nivå 5. Det finnes ikke etablerte beskrivelser av kvalifikasjoner på nivåene 6 og 7 i en yrkesfaglig søyle fra før. Derfor har vi lagt vekt på å videreføre og utvikle den yrkesfaglige egenarten som kommer til uttrykk på nivåene 4A og 5, og øke kompleksiteten i samsvar med EQF.

De samlede forslagene til nivåbeskrivelser er presentert i tabell 1–tabell 3 i kapittel 2. I gjennomgangen nedenfor gjengir vi de enkelte nivåbeskrivelsene underveis i forklaringene.

I forslagene beskriver vi ulike dimensjoner av progresjon. Med dimensjon mener vi en bestemt side eller egenskap ved nivåbeskrivelsene. Dimensjonene er analytiske grep og har til hensikt å synliggjøre og forklare progresjonen fra nivå til nivå.

Gjennomgangen av nivåbeskrivelsene er organisert etter de tre kategoriene *kunnskap*, *ferdigheter*, og *ansvar, selvstendighet og samhandling*. For hver nivåbeskrivelse redegjør vi for hva nivåbeskrivelsen retter seg mot, hvordan den henger sammen med andre nivåbeskrivelser, hvordan progresjonen i kompleksitet uttrykkes, og hvordan egenart i de to søylene fremkommer. I tillegg forklarer vi enkelte ordvalg, og koblingen til nivå 4 og de europeiske rammeverkene der det er hensiktsmessig.

8.1 Kategorien kunnskap

Kategorien kunnskap består av fire nivåbeskrivelser:

K1: Faglig kunnskap
K2: Kunnskapsgrunnlag og metoder
K3: Samfunnsrolle
K4: Etikk

Beskrivelsene uttrykker progresjon gjennom økende dybde og spesialisering i kunnskapen, større krav til forståelse, refleksjon og kritisk vurdering og en utvikling mot å kunne vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger, og kunnskapens pålitelighet. Progresjon kommer også til uttrykk gjennom at sammenhengene kunnskapen skal vurderes eller brukes i blir stadig mer komplekse.

8.1.1 K1: Faglig kunnskap

Den første nivåbeskrivelsen under kunnskap (K1) beskriver hvilken kunnskap kandidaten har, hvor avansert eller spesialisert denne kunnskapen er, og kandidatens forståelse av kunnskapens anvendelsesområder, begrensninger og pålitelighet. Hvordan kandidaten anvender denne kunnskapen i faglig problemløsning, er en ferdighet som kommer til uttrykk i nivåbeskrivelse F1 som blir omtalt i kapittel 8.2.1.

Progresjonen går langs de tre dimensjonene (i) *kunnskapens innretning*, (ii) *kandidatens kognitive forhold til kunnskapen* og (iii) *hva vurderingene omfatter*.

Den første dimensjonen (i) kunnskapens innretning uttrykkes med en progresjon fra *spesialisert* kunnskap, via kunnskap på et *avansert* og *høyt spesialisert* nivå, til å være *i kunnskapsfronten* innenfor fagområdet. På de høyere nivåene synliggjøres kunnskapens *aktualitet* gjennom at noe av kunnskapen skal være i fronten av den faglige og yrkesmessige utviklingen eller i forskningsfronten. I dette ligger det også en progresjon fra nivå 6 der kunnskapen skal være *oppdatert*, men ikke nødvendigvis i forskningsfronten. På nivå 8 endres nivåbeskrivelsen fra å si noe om kunnskapen kandidaten besitter til å si noe om at kandidaten *er* i kunnskapsfronten i kraft av å ha gitt et selvstendig bidrag til kunnskapsutviklingen.

Den andre dimensjonen (ii) i denne nivåbeskrivelsen viser progresjon i kandidatens forhold til kunnskapen som går fra *refleksjon* til *kritisk vurdering*. På det høyeste nivået omfatter progresjonen også *avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves*. Vi har valgt ikke å legge inn *selvstendig* i tilknytning til disse kognitive handlingene fordi vi mener at det å *kritisk vurdere* i seg selv innebærer en selvstendighet.

Den tredje dimensjonen (iii) for progresjon ligger i hva den kognitive handlingen er rettet mot, *vurdering av kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger*. Dette uttrykker en forståelse av kunnskapens grenser, det vil si at kandidaten ikke bare skal ha faglig kunnskap, men også kunne forholde seg til hvor og i hvilke sammenhenger kunnskapen er relevant, og hvilke begrensninger den har. I den yrkesfaglige søylen er disse vurderingene kontekstualisert med yrkesutøvelsen på nivåene 5 og 6, mens vurderingene inngår i en bredere faglig og yrkesmessig kontekst på nivå 7. I UH-søylen går progresjonen fra å vurdere *anvendelsesområder og begrensinger* til også å vurdere *kunnskapens pålitelighet* på nivå 7, og på nivå 8 som *grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid*. Denne kontekstualiseringen sier også noe om kunnskapens innretning, og har derfor betydning for hvordan ordene spesialisert og avansert kan forstås.

De to siste av de tre dimensjonene omtalt over, har vi lagt til for å få en tydelig markør for kandidatens forhold til kunnskapen, og for å skape en sammenheng mellom kunnskapsdimensjonen og ferdighetsdimensjonen ved å spesifisere det kognitive forholdet til kunnskapen. Se ellers kapittel 7.3 om bruk av kognitive handlingsverb i kunnskapskategorien.

Tabell 9 Forslag til K1, faglig kunnskap, på nivå 5–8

Nivå	K1: Faglig kunnskap
	Kandidaten …
Nivå 5A	… har spesialisert kunnskap om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan reflektere over kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen.
Nivå 6A	… har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen.
Nivå 6B	… har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om teorier, problemstillinger og arbeidsformer innenfor fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger.
Nivå 7A	… har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i fronten av den faglige og yrkesmessige utviklingen, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller yrkesfeltet, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger.
Nivå 7B	… har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i forskningsfronten, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens pålitelighet, anvendelsesområder og begrensninger.
Nivå 8B	… er i kunnskapsfronten innenfor fagområdet og har avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves, som grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid.

Valget av betegnelsen *spesialisert* på nivå 5 bygger på flere hensyn. I EQF beskrives kunnskapen som "comprehensive, specialised, factual and theoretical". Betegnelsen må samtidig ses i sammenheng med progresjonen fra nivå 4A, som er en yrkesfaglig sluttkvalifikasjon. Det vil si at kandidatene allerede har en grunnleggende bredde i faget sitt, god nok til å utøve yrket. Nivå 5 innebærer dermed en ytterligere spesialisering av denne yrkesfaglige kompetansen. Valget må også ses i sammenheng med at nivå 5 i den yrkesfaglige søylen skal uttrykke en kvalifikasjon som henger sammen med fagskolelovens bestemmelse om at høyere yrkesfaglig utdanning skal gi kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæring (fagskoleloven, 2018, § 4). Dette innebærer at kunnskapen på nivå 5 er innrettet mot yrkesutøvelse. Dette, har vi vurdert, må innebære en viss spesialisering rettet mot utøvelsen av et yrke, også der utdanningene ikke bygger på en spesifikk yrkeskvalifikasjon fra videregående opplæring.

På nivå 6 er *avansert* valgt med utgangspunkt i EQF, som beskriver kunnskapen som «advanced knowledge». Det finnes ikke et enkelt norsk ord som dekker ordet «advanced», men vi har valgt kombinasjonen av *oppdatert* og *avansert* for å få frem en aktualitetsdimensjon, og for å uttrykke en form for kompleksitet. Samtidig skal nivå 6 uttrykke progresjon fra de forutgående nivåene i de to søylene. I yrkesfagsøylen bygger den videre på nivå 5, mens i UH-søylen bygger nivå 6 på nivå 4B, der kunnskapen omfatter en bredde av fag. På nivå 6 er kunnskapen mer avgrenset og innrettet mot fagområdet eller profesjonen. Betegnelsen *avansert* er ikke i seg selv en nivåmarkør, og kan bety vidt forskjellige ting i ulike kontekster. Ordet må derfor forstås i sammenheng med kunnskapens innretning og nivåbeskrivelsen som helhet, og ikke som en selvstendig nivåmarkør.

På nivå 7 foreslår vi at kunnskapen beskrives som *høyt spesialisert*. Dette tar utgangspunkt i samsvar med EQF som beskriver kunnskapen som «highly specialised» på nivå 7. Betegnelsen *høyt spesialisert* beskriver her kunnskapens nivå og må ses i sammenheng med at noe av kunnskapen skal være i fronten av den faglige og yrkesmessige utviklingen eller i forskningsfronten. Betegnelsen *spesialisert* får dermed et annet innhold enn på nivå 5 og uttrykker, sammen med de øvrige elementene i nivåbeskrivelsen, en større fordypning i kunnskapen enn på nivå 6. Referansen til forskningsfronten innebærer ikke at kandidaten selv skal være i forskningsfronten, men at kandidaten skal ha kunnskap om deler av fagområdet som befinner seg i forskningsfronten.

I K1 ligger det også forskjeller i kunnskapens objekt og kontekst mellom den yrkesfaglige søylen og UH-søylen. Kontekstualiseringen bidrar både til å uttrykke søylenes egenart og til å gi rammer for hvordan kunnskapen avgrenses. En avgrensning til *yrkesutøvelse* innebærer for eksempel at kunnskapen er innrettet mot den yrkesfaglige konteksten den skal anvendes i, og bidrar dermed til en mer konkret avgrensing av kunnskapen.

I den yrkesfaglige søylen omfatter kunnskapens objekt på nivåene 5 og 6 *teorier, begreper, prinsipper, prosesser* og *verktøy*, mens konteksten er knyttet til *yrkesutøvelse*. På nivå 7 endres kunnskapens objekt til *teorier, problemstillinger* og *begreper*, samtidig som konteksten utvides til *fagområdet eller yrkesfeltet*. Disse valgene skal fremheve yrkes- og praksisrettingen i den yrkesfaglige søylen.

I UH-søylen omfatter kunnskapens objekt *teorier, problemstillinger* og *arbeidsformer* knyttet til *fagområdet eller profesjonen* på nivå 6. *Arbeidsformer* er brukt som en bred betegnelse som skal kunne omfatte ulike faglige tilnærminger i disiplin-, profesjons- og kunstfaglige utdanninger.

På nivå 7 inngår også vurdering av kunnskapens *pålitelighet*, og noe av kunnskapen skal være i forskningsfronten. På nivå 8 er kandidaten selv i kunnskapsfronten og skal ha avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves, som grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid. Denne utviklingen er sentral i progresjonen mot de høyere syklusene i QF-EHEA.

I UH-søylen er nivåbeskrivelsene formulert slik at de kan omfatte både disiplinutdanninger, profesjonsutdanninger og kunstfaglige utdanninger. Her er dette ivaretatt gjennom begrepsparet *fagområdet eller profesjonen*.

8.1.2 K2: Kunnskapsgrunnlag og metoder

Den andre nivåbeskrivelsen under kunnskap (K2) beskriver forståelsen av hva faglig kunnskap bygger på, og hvilke metoder og prosesser som inngår i kunnskapsutvikling, faglig praksis eller utviklingsarbeid. Valg og anvendelse av metoder og prosesser blir beskrevet som ferdigheter i F2.

Progresjonen er synliggjort gjennom to dimensjoner: (i) nivået av *forståelse og refleksjon over* kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser, og (ii) gjennom hvilke *sammenhenger* disse forstås og vurderes i.

I den første dimensjonen (i) går progresjonen fra *forståelse* av kunnskapsgrunnlaget og *refleksjon* over bruken av metoder og prosesser på nivå 5 til *grundig og nyansert* forståelse og *vurderinger* av forutsetninger og begrensninger på nivå 6. På nivå 7 utvikles dette til *inngående og kritisk* forståelse, mens på nivå 8 beskrives det med *avansert og kritisk forståelse*.

Den andre dimensjonen (ii) beskriver en progresjon i sammenhengene som kunnskapen og metodene vurderes i. Overordnet går progresjonen fra det nære og konkrete til det mer overordnede, og på de høyere nivåene også til sammenhenger på tvers av fagområder. Kontekstualiseringen er forskjellig i de to søylene og omtales nærmere under.

Tabell 10 Forslag til K2, kunnskapsgrunnlag og metoder, på nivå 5–8

Nivå	K2: Kunnskapsgrunnlag og metoder
	Kandidaten …
Nivå 5A	… har forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan reflektere over hvordan disse brukes til forbedring av arbeidsprosesser, tjenester og produkter.
Nivå 6A	… har grundig og nyansert forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i forbedrings- og utviklingsarbeid.
Nivå 6B	… har grundig og nyansert forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og faglige og vitenskapelige metoder, og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i utvikling av kunnskap og faglig praksis.
Nivå 7A	… har inngående og kritisk forståelse av fag- og yrkesfeltets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og av deres forutsetninger og begrensninger i innovasjon og utviklingsarbeid.
Nivå 7B	… har inngående og kritisk forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og vitenskapelige metoder og av hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes i og på tvers av fagområder eller profesjoner.
Nivå 8B	… har avansert og kritisk forståelse av fagområdets kunnskapsgrunnlag, vitenskapsteoretiske eller kunstfaglige fundament, som grunnlag for å utvikle teorier, metoder eller fortolkninger i og på tvers av fagområder.

Valget av *forståelse* på nivå 5 bygger på flere hensyn. Beskrivelsen i EQF sier at kandidaten skal ha *awareness of the boundaries of that knowledge*. Dette går lenger enn *kjennskap* til grensen. Det å være bevisst kunnskapens grenser krever en gitt grad av forståelse. Kontekstualiseringen knyttet til forbedring av arbeidsprosesser, tjenester og produkter rammer inn kunnskapens innretning og grenser, og hva forståelsen retter seg mot. Valget må også ses i sammenheng med progresjonen fra nivå 4A, og med at utdanninger i den yrkesfaglige søylen gir kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæring. Det er også en sammenheng med valget av *spesialisert* på nivå 5 som omtalt under K1. Forståelse av kunnskapsgrunnlaget innebærer at kandidaten også forstår hva den spesialiserte kunnskapen bygger på og hvilke grenser den har.

På nivå 6 foreslår vi uttrykket *grundig og nyansert forståelse*. EQF beskriver kunnskapen på nivå 6 som «advanced knowledge» som innebærer «a critical

understanding of theories and principles». I K2 uttrykker *grundig og nyansert* en større dybde i forståelsen enn på nivå 5, samtidig som *kritisk forståelse* er forbeholdt nivå 7.

På nivå 7 er forståelsen beskrevet som *inngående* og *kritisk*. Dette er i tråd med EQF, som beskriver nivået med «critical awareness» knyttet til kunnskap og kunnskapens grenser. *Inngående* uttrykker ytterligere dybde i forståelsen, mens *kritisk* markerer utviklingen i kandidatens forhold til kunnskapsgrunnlaget og metodene. Progresjonen fra nivå 6 til nivå 7 blir dermed uttrykt både gjennom økt dybde i forståelsen og gjennom overgangen fra *grundig og nyansert* til *inngående og kritisk forståelse*.

I K2 ligger det også noen forskjeller mellom de to søylene i kunnskapens objekt. Henvisningen til både *teoretisk og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag* i den yrkesfaglige søylen synliggjør at kunnskapen i de yrkesfaglige kvalifikasjonene har en sammensatt karakter, som omtalt i kapittel 6.2. Samtidig som nivåbeskrivelsen synliggjør at teoretisk kunnskap har en naturlig plass i yrkesfaglige utdanninger, er det også tydelig at erfaringsbasert kunnskap er et sentralt kjennetegn ved yrkesfaglige kvalifikasjoner. Dette er noe som bygger videre på beskrivelser i nivå 4A for videregående yrkesopplæring.

I UH-søylen viser vi til *fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag* og til *faglige og vitenskapelige metoder*. I dette ligger det sammensatte kunnskapsgrunnlaget for kvalifikasjoner i UH mer implisitt. Samtidig vil vi med kombinasjonen av *faglige* og *vitenskapelige* metoder få frem at kvalifikasjonene ikke utelukkende er knyttet til vitenskap, men også til yrkesutøvelse og kunstfag. Dette er en tilnærming vi har valgt fordi det er større variasjon mellom kvalifikasjonene i universitets- og høyskolesektoren, og fordi nivåbeskrivelsen skal kunne omfatte disiplin-, profesjons- og kunstfaglige utdanninger med ulike kunnskaps- og metodegrunnlag.

Konteksten for kandidatens vurderinger varierer også mellom de to søylene, og er ett av grepene for å få frem egenarten i tillegg til progresjon. I den yrkesfaglige søylen er konteksten på nivå 5 knyttet til en *forbedring av arbeidsprosesser, tjenester og produkter*, mens den på nivå 6 utvides til *forbedrings- og utviklingsarbeid*. På nivå 7 inngår vurderingene av kunnskap og metode i *innovasjon og utviklingsarbeid*. I kapittel 6.4 behandler vi innovasjonsbegrepet, og hvilken forståelse av innovasjon vi legger til grunn. Det å knytte progresjonen tydelig til forbedrings- og utviklingsarbeid er en måte å uttrykke progresjon i samsvar med EQF, uten å trekke inn kunnskapsproduksjon og forskning. Vektleggingen av forbedrings-, utviklings- og innovasjonsarbeid må også ses i sammenheng med innspillene vi har mottatt fra fagskoler og arbeidslivsparter.

I UH-søylen kontekstualiserer vi kandidatens vurderinger ved å vise til *utvikling av kunnskap og faglig praksis* på nivå 6, og *hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes* på nivå 7. På nivå 8 viser vi til utvikling av teorier, metoder eller fortolkninger. Fra nivå 7 utvides konteksten også til sammenhenger *i og på tvers av fagområder eller profesjoner*, og dette videreføres på nivå 8. Dette innebærer at kandidaten på de høyere nivåene skal forstå kunnskapsgrunnlaget også i sammenheng med andre fagområder eller profesjoner, og hvordan kunnskap utvikles i slike grenseflater. Koblingen til forståelse av vitenskap og kunnskapsproduksjon viser at kvalifikasjonene er tydelig forankret i den akademiske utdanningstradisjonen og i QF-EHEA. Samtidig har vi valgt å fremheve *utvikling av praksis* (nivå 6) og en referanse til *profesjon* (nivå 7) for å synliggjøre at UH-søylen også omfatter praksis- og profesjonsrettede kvalifikasjoner.

8.1.3 K3: Samfunnsrolle

Den tredje nivåbeskrivelsen under kunnskap (K3) beskriver kunnskapen kandidaten har om yrkesfeltets, fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kandidatens forhold til sammenhengene mellom disse.

Progresjonen går langs to dimensjoner: (i) kandidatens kognitive forhold til kunnskapen og (ii) hva refleksjonen eller vurderingen retter seg mot.

I den første dimensjonen (i) utvikles kandidatens kognitive forhold til kunnskapen fra *kunnskap og refleksjon* på nivå 5 og 6, til *inngående forståelse* og *kritisk vurdering* på nivå 7 og til *avansert og kritisk forståelse* og *kritisk vurdering* på nivå 8. Dette er en tilnærming som ligner på gjeldende nivåbeskrivelser, og må sees i sammenheng med at dette kunnskapsområdet skal bidra til en bredere samfunnsforståelse og dannelse.

Den andre dimensjonen (ii) er en progresjon i hva vurderingene er rettet mot. På nivå 5 er refleksjonen rettet mot sammenhengen mellom yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv. På nivå 6 rettes refleksjonen mot hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet, fagområdet eller profesjonen, mens på nivå 7 rettes vurderingen mot hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet, fagområdet, faglige problemstillinger eller praksis. På nivå 8 rettes den kritiske vurderingen mot samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

Begrepet *utvikling* bruker vi i bred forstand slik at det kan omfatte både historisk og pågående utvikling. Det rommer dermed både historie, tradisjoner og egenart, uten at disse elementene er listet opp.

Tabell 11 Forslag til K3, samfunnsrolle, på nivå 5–8

Nivå	K3: Samfunnsrolle
	Kandidaten …
Nivå 5A	… har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over sammenhengen mellom disse.
Nivå 6A	… har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet.
Nivå 6B	… har kunnskap om fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker fagområdet eller profesjonen.
Nivå 7A	… har inngående forståelse av yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet og fagområdet.
Nivå 7B	… har inngående forståelse av fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker faglige problemstillinger eller praksis.
Nivå 8B	… har avansert og kritisk forståelse av fagområdets eller kunstfeltets utvikling, egenart og rolle i samfunnet, og kan kritisk vurdere samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

I K3 markeres forskjellen mellom søylene særlig gjennom hva kunnskapen, refleksjonen og vurderingen retter seg mot, mens samfunn og arbeidsliv utgjør en felles kontekst for søylene på nivå 5–7. I den yrkesfaglige søylen er *yrkesfeltets utvikling og rolle* objekt for kunnskapen på nivå 5 og 6. På nivå 7 utvides perspektivet ved at kandidaten skal ha *inngående forståelse av yrkesfeltets utvikling og rolle*, samtidig som den kritiske vurderingen omfatter hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker både yrkesfeltet og fagområdet. Dette synliggjør sammenhengen mellom endringer i samfunnet og arbeidslivet og utviklingen av det yrkes- og fagfeltet kandidaten inngår i.

I UH-søylen er kunnskapen på nivå 6 rettet mot *fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv*. På nivå 7 endres objektet for den kritiske vurderingen fra fagområdet eller profesjonen til *hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker faglige problemstillinger og praksis*. Dette synliggjør hvordan samfunnsmessige endringer får betydning for kunnskaps- og praksisutviklingen innenfor fagområdet eller profesjonen.

På nivå 8 utvides perspektivet ytterligere. Kandidaten skal *ha avansert og kritisk forståelse av fagområdets eller kunstfeltets utvikling, egenart og rolle i samfunnet*, og kritisk kunne vurdere *samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid*. Bruken av *samspill* uttrykker et gjensidig forhold: forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid påvirkes av samfunnsmessige endringer, men kan også bidra til utvikling og endring i samfunnet. Henvisningen til både fagområdet og kunstfeltet, og til forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid, skal samtidig favne bredden i kvalifikasjoner på nivå 8.

8.1.4 K4: Etikk

Den fjerde nivåbeskrivelsen i kunnskapskategorien (K4) beskriver kandidatens kunnskap om etiske prinsipper og forhold til etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen, fagområdet eller profesjonen. Den bygger ikke direkte videre på en tilsvarende beskrivelse på nivå 4, men viderefører beskrivelser som omhandler etikk under kategorien *generell kompetanse* i gjeldende NKR. Plasseringen i kunnskapskategorien synliggjør at kunnskap om etiske prinsipper danner grunnlag for refleksjon, vurdering og handling som beskrives i de andre kategoriene. Etikk kommer også til uttrykk i ferdighetsbeskrivelsene F1 og F2 gjennom faglige og etiske valg, og i den siste kategorien ASS4 gjennom etisk forsvarlig gjennomføring. Etikk inngår dermed både i kunnskapskategorien og i nivåbeskrivelser under ferdigheter og ansvar, selvstendighet og samhandling. På den måten uttrykkes etikk som en gjennomgående dimensjon i nivåbeskrivelsene.

Progresjonen går langs to dimensjoner: (i) kandidatens forhold til kunnskapen og (ii) hva de etiske vurderingene omfatter og kompleksiteten i problemstillingene.

I den første dimensjonen (i) utvikles kandidatens forhold til kunnskapen fra *kunnskap* og *refleksjon* på nivå 5, via *kunnskap* og *vurdering* på nivå 6, til *inngående kunnskap*, *analyse* og *vurdering* på nivå 7 og *avansert kunnskap* og *kritisk vurdering* på nivå 8.

Den andre dimensjonen (ii) beskriver hva de etiske vurderingene omfatter og kompleksiteten i problemstillingene. På nivå 5 og 6 er de etiske problemstillingene knyttet til henholdsvis *yrkesutøvelsen, fagområdet eller profesjonen*. På nivå 7 omfatter vurderingene *fag- og yrkesetiske* eller *fag- og forskningsetiske problemstillinger*, og kompleksiteten øker gjennom *motstridende hensyn* og *grenseflater mellom relevante fag*. På nivå 8 rettes den kritiske vurderingen mot de etiske prinsippenes *rekkevidde og begrensninger i møte med nye og komplekse problemstillinger*.

Tabell 12 Forslag til K4, etikk, på nivå 5–8

Nivå	K4: Etikk
	Kandidaten …
Nivå 5A	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan reflektere over etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.
Nivå 6A	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.
Nivå 6B	… har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for fagområdet eller profesjonen.
Nivå 7A	… har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og yrkesetiske problemstillinger og motstridende hensyn i yrkesutøvelsen.
Nivå 7B	… har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og forskningsetiske problemstillinger i eget fagområde og i grenseflatene mellom relevante fag.
Nivå 8B	… har avansert kunnskap om etiske prinsipper i fag, forskning eller kunstfag, og kan kritisk vurdere deres rekkevidde og begrensninger i møte med nye og komplekse problemstillinger.

Forskjellen mellom søylene markeres gjennom objekt og kontekst. I den yrkesfaglige søylen er etiske prinsipp og problemstillinger knyttet til yrkesutøvelse og fag- og yrkesetiske problemstillinger. Dette fremhever at kandidaten skal kunne forholde seg til etiske problemstillinger og avveininger som oppstår i faglig og yrkesmessig praksis.

I UH-søylen er problemstillingene på nivå 6 knyttet til fagområdet eller profesjonen. På nivå 7 omfatter *vurderingen fag- og forskningsetiske problemstillinger i eget fagområde og i grenseflatene mellom relevante fag*. På nivå 8 utvides perspektivet ved at kandidaten skal ha *avansert kunnskap om etiske prinsipper i fag, forskning eller kunstfag* og kunne kritisk vurdere prinsippenes rekkevidde og begrensninger *i møte med nye og komplekse problemstillinger*. Her ligger progresjonen dermed ikke bare i problemstillingenes kompleksitet, men også i beskrivelsen av kritisk vurdering av de etiske prinsippenes rekkevidde og begrensninger.

8.2 Kategorien ferdigheter

Kategorien ferdigheter består av fem nivåbeskrivelser:

F1: Problemløsning
F2: Metoder og verktøy
F3: Regelverk og standarder
F4: Utvikling, nyskaping og innovasjon
F5: Formidling

I EQF brukes begrepene «comprehensive range of […] skills, advanced skills, og specialised skills» for henholdsvis nivå 5, 6 og 7. På nivå 8 er det «the most advanced and specialised». Vi foreslår mer aktive og handlingsrettede nivåbeskrivelser som uttrykker en tilsvarende kompleksitet. De ulike ferdighetsbeskrivelsene vil til sammen dekke aspektene av kompleksitet som uttrykkes i EQF.

Nivåbeskrivelsene vi foreslår uttrykker progresjon gjennom økende kompleksitet i oppgaver og problemstillinger, større krav til selvstendighet og kritisk vurdering. Progresjonen går også fra anvendelse av etablert kunnskap, metoder og løsninger til mer avanserte bidrag til innovasjon og utvikling av kunnskap eller praksis. I ferdighetsbeskrivelsene har vi også lagt til økende kompleksitet i kontekst for å si noe om rammebetingelsene som kandidatene forventes å kunne prestere under. Dette har vi gjort gjennom ordvalg som peker mot noe nytt eller uforutsigbart. I tillegg går kontekstualiseringen fra *situasjon* til *sammenheng* i enkelte nivåbeskrivelser for å uttrykke en utvidet kontekst.

Selvstendighet kommer til uttrykk på ulike måter i nivåbeskrivelsene. I ferdighetskategorien viser formuleringer som *på selvstendig grunnlag* og *selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende* til at kandidaten kan løse problemer og utføre faglige handlinger på grunnlag av eget arbeid og egne vurderinger. I kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling brukes *selvstendighet* for å uttrykke kandidatens eierskap til ansvaret.

I gjeldende rammeverk er det ferdighetsbeskrivelser både på nivå 6 og 7 som er formulert som prosessbeskrivelser knyttet til det selvstendige arbeidet som inngår i en bachelor- eller mastergrad. I forslaget vårt har vi gått bort fra denne type beskrivelser. Vi har i stedet valgt å beskrive kompetansen kandidaten skal inneha *etter* å ha fullført en slik prosess. Dette er mer i tråd med intensjonen i et slikt rammeverk som skal uttrykke sluttkompetanse og ikke hvordan kompetansen oppnås.

8.2.1 F1: Problemløsning

Den første nivåbeskrivelsen under ferdigheter (F1) handler om hvordan kandidaten anvender og integrerer kunnskap og erfaring til å identifisere, analysere og løse faglige problemstillinger. Kunnskapen som beskrives i K1, inngår i den faglige problemløsningen i F1. F1 har også sammenheng med K2, som beskriver kandidatens forståelse av kunnskapsgrunnlaget, og F2, som handler om valg og anvendelse av metoder og verktøy. ASS1 beskriver ansvaret for faglige beslutninger og egne valg.

Progresjonen går langs tre dimensjoner: (i) problemstillingenes karakter, (ii) kandidatens anvendelse og integrasjon av kunnskap eller erfaring, og (iii) graden av faglige vurderinger og selvstendighet.

Den første dimensjonen (i) uttrykkes gjennom økende kompleksitet fra *faglige og praktiske problemer*, via *sammensatte problemstillinger*, til *komplekse og uforutsette problemstillinger*. Kompleksiteten må forstås innenfor det faglige området og den konteksten kvalifikasjonen inngår i. På høyeste nivå inngår problemløsningen i *utforming og gjennomføring* av *forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid*.

Den andre dimensjonen (ii) uttrykker progresjonen gjennom økende kompleksitet i kandidatens bruk av kunnskaps- eller erfaringsgrunnlaget i problemløsningen. Utviklingen fra *anvendelse av kunnskap og erfaring* på nivåene 5 og 6 til det å *integrere kunnskap* til å løse problemstillinger på nivå 7 markerer økt kompleksitet i ferdighet. Integrasjon av kunnskap brukes om det å kunne sette sammen kunnskap eller erfaring til en ny, sammenhengende helhet. Dette åpner for at løsning av problemstillinger kan bygge på kombinasjoner av kunnskap og erfaring som er relevante for fagområdet, profesjonen eller yrkesfeltet.

Den tredje dimensjonen (iii) handler om de faglige vurderingene og selvstendigheten som uttrykkes gjennom risikovurdering, begrunnelse av faglige og etiske valg, og gjennom økende vekt på analyse, kritisk vurdering, og selvstendig og etisk forsvarlig problemløsning. På nivå 8 fremheves faglig og etisk integritet i forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

Tabell 13 Forslag til F1, problemløsning, på nivå 5–8

	F1: Problemløsning
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan anvende kunnskap og erfaring til å identifisere og løse faglige og praktiske problemer, også i situasjoner som krever tilpasning, og vurdere risiko og begrunne valg av fremgangsmåter og løsninger.
Nivå 6A	… kan anvende kunnskap og relevant yrkeserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte problemstillinger, og vurdere risiko og begrunne faglige og etiske valg.
Nivå 6B	… kan anvende kunnskap eller praksiserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte praktiske og teoretiske problemstillinger og begrunne faglige og etiske valg.
Nivå 7A	… kan anvende og integrere kunnskap og relevant yrkeserfaring for å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte.
Nivå 7B	… kan anvende og integrere kunnskap eller praksiserfaring til å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte.
Nivå 8B	… kan anvende og integrere kunnskap i utforming og gjennomføring av selvstendig forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med faglig og etisk integritet.

Søylenes egenart kommer blant annet til uttrykk gjennom hvilke erfaringer som fremheves som grunnlag for problemløsningen, og hvilken kontekst ferdighetene anvendes i. I den yrkesfaglige søylen synliggjør henvisningene til erfaring sammenhengen mellom kunnskap, yrkesutøvelse og faglig problemløsning. Dette bygger på forståelsen av høyere yrkesfaglig utdanning som yrkes- og praksisforankret utdanning.

I beskrivelsene på nivå 5 bruker vi det brede begrepet *erfaring.* Dette gir rom for faglig relevante erfaringer fra tidligere opplæring eller utdanning, arbeid og andre sammenhenger. Formuleringen tar dermed høyde for mangfoldet av høyere yrkesfaglige utdanninger, også de som ikke forutsetter allerede oppnådd yrkeskvalifikasjon eller tidligere yrkeserfaring. Samtidig er dette valget i tråd med EQF som bruker begrepsparet «cognitive and practical» om ferdigheter på nivå 5.

På nivå 6A og 7A er ferdigheter knyttet til anvendelse av *relevant yrkeserfaring,* i tillegg til kunnskap, for å reflektere kandidatenes erfaringsbakgrunn. Relevant yrkeserfaring fremheves som et grunnlag kandidaten skal bygge videre på i faglig problemløsning. Relevansen ligger i sammenhengen mellom erfaringene fra

yrkesutøvelse og problemstillingene som skal håndteres. Erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for yrkesutøvelse er et viktig element i nivå 4A. Dette videreføres med vektleggingen av erfaring i denne nivåbeskrivelsen. Det gjenspeiler også den grunnleggende yrkesrettingen av høyere yrkesfaglige utdanninger, og premisset i fagskoleloven (§ 4) om at utdanningene skal kvalifisere til å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæring.

I beskrivelsene for UH-søylen på nivå 6B og 7B bruker vi begrepet *praksiserfaring*, ikke yrkeserfaring. Dette er for å synliggjøre erfaring fra praktisk faglig arbeid, blant annet praksis som inngår som en del av utdanningen, men samtidig få frem at dette er erfaring tilegnet gjennom et strukturert opplæringsløp, og ikke gjennom ordinær yrkeserfaring. Denne formen for praksiserfaring står sentralt i flere profesjonsutdanninger og andre utdanninger med praktiske eller praksisnære arbeidsformer. Dette innebærer dermed noe annet enn relevant yrkeserfaring. Kunnskap inngår som et felles grunnlag for problemløsningen, mens praksiserfaring trekkes inn der dette er relevant for kvalifikasjonen, markert med ordet *eller*.

I EQF finner vi ikke igjen referanser til kunnskap eller praksis i selve nivåbeskrivelsene. Disse referansene ligger i definisjonen av ferdigheter som omtalt i kapittel 5.3. Ved å integrere ulike praksisreferanser i nivåbeskrivelsene slik som i forslaget her, mener vi at beskrivelsene bedre beskriver bredden i ulike kvalifikasjoner fra de to utdanningstypene. Erfaring fra yrkesutøvelse, utdanning og praksis kan inngå i begge søylene, og begrepene synliggjør ulike tyngdepunkter i kvalifikasjonenes erfaringsgrunnlag. Henvisningene til erfaring må sees i sammenheng med hvordan erfaringer bearbeides og vurderes i møte med kunnskap og konkrete problemstillinger.

8.2.2 F2: Metoder og verktøy

Den andre nivåbeskrivelsen under ferdigheter (F2) beskriver kandidatens valg og bruk av fremgangsmåter, metoder og verktøy. Enkelte nivåbeskrivelser omfatter også begreper, prinsipper og prosesser som inngår i den faglige utøvelsen. Forståelsen av kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser er beskrevet i K2.

Progresjonen kommer til uttrykk gjennom tre dimensjoner: (i) valg og bruk av metoder og verktøy, (ii) situasjonene eller sammenhengene de brukes i og (iii) kravene til selvstendighet og begrunnelse av valg.

I den første dimensjonen (i) går progresjonen fra *å velge og anvende* relevante fremgangsmåter, metoder og verktøy til også å *vurdere* og *kombinere* dem. På det høyeste nivået omfatter beskrivelsen kritisk analyse, vurdering og syntese av metoder

og teknikker, samt anvendelse eller utvikling av disse for å utvide eller utfordre etablert kunnskap eller praksis.

Den andre dimensjonen (ii) er sammenhengene der metodene og verktøyene brukes. Progresjonen går fra *nye situasjoner* til *ukjente sammenhenger*. Videre går progresjonen til *nye og* komplekse *sammenhenger*. *Situasjoner* er mer avgrenset enn *sammenhenger*. Ordet *ukjent* markerer at det er snakk om noe kvalitativt nytt ved sammenhengen. Overgangen til *kompleks* markerer mer sammensatte og krevende sammenhenger.

Den tredje dimensjonen (iii) omhandler selvstendighet og begrunnelse av valg og kommer til uttrykk på nivå 7. Her knyttes vurdering, bruk, valg og kombinasjon av metoder og verktøy, til selvstendige vurderinger og begrunnelse av valgene i lys av faglige og etiske prinsipper. På nivå 8 uttrykkes ikke selvstendighet og begrunnelse eksplisitt, men kravene skjerpes gjennom kritisk analyse, vurdering og syntese og gjennom utvikling av metoder og teknikker.

Tabell 14 Forslag til F2, metoder og verktøy, på nivå 5–8

Nivå	F2: Metoder og verktøy
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan velge og anvende relevante begreper, prinsipper, prosesser og verktøy i nye yrkesfaglige situasjoner.
Nivå 6A	… kan velge og anvende relevante begreper, metoder, prosesser og verktøy i nye og ukjente yrkesfaglige sammenhenger.
Nivå 6B	… kan velge og anvende utvalgte vitenskapelige og faglige metoder og verktøy, herunder digitale, i nye og ukjente sammenhenger.
Nivå 7A	… kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante metoder, prosesser og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og etiske prinsipper.
Nivå 7B	… kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante vitenskapelige og faglige metoder og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og forskningsetiske prinsipper.
Nivå 8B	… kan kritisk analysere, vurdere og syntetisere komplekse metoder og teknikker, og anvende eller utvikle disse for å utvide eller utfordre etablert kunnskap eller praksis.

Den ulike kontekstualiseringen synliggjør ulike innretninger i de to søylene. I den yrkesfaglige søylen synliggjøres kvalifikasjonenes yrkes- og praksisretting gjennom henvisningene til yrkesfaglige situasjoner og sammenhenger, og gjennom

vektleggingen av prosess. Denne type kontekstualisering reflekterer beskrivelsene på nivå 4A.

I UH-søylen viser beskrivelsene til faglige og vitenskapelige metoder og verktøy og henviser da til metoder og verktøy innen forskning, faglig utviklingsarbeid og kunstnerisk utviklingsarbeid. Innholdet i nivåbeskrivelsen bygger videre på de første ferdighetsbeskrivelsene på nivå 4B.

I F2 har vi foreslått å synliggjøre digitale verktøy gjennom formuleringen *herunder digitale.* Dette er en videreføring av en henvisning til digitale verktøy på nivå 4B, og følger samtidig opp oppdraget om å inkludere *digitalisering* i nivåbeskrivelsene. Vi har valgt formuleringen *herunder* i tilknytning til *verktøy* for å synliggjøre at verktøy kan inkludere mange ulike typer av verktøy, også digitale. Dette er ytterligere omtalt i kapittel 9.4.

8.2.3 F3: Regelverk og standarder

Den tredje nivåbeskrivelsen under ferdigheter (F3) er en nivåbeskrivelse som bare er foreslått for den yrkesfaglige søylen. Regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav uttrykker relevante aspekter ved det å utøve ulike yrker, og begrepene er generelle nok til at de treffer bredt. Dette er elementer som også vil ha en naturlig plass i flere universitets- og høyskoleutdanninger, men det vil ikke være relevant for mangfoldet av slike utdanninger.

Nivåbeskrivelsen handler om å tolke, vurdere og anvende regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen. Den bygger videre på nivå 4A, der kunnskap om relevant regelverk, standarder, avtaler og krav til kvalitet inngår i en egen nivåbeskrivelse som vi har vurdert som relevant å videreføre.

Progresjonen går langs to dimensjoner: (i) hva kandidaten skal kunne gjøre med regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav, og (ii) sammenhengene de skal anvendes og vurderes i.

Den første dimensjonen (i) utvikles fra å kunne *anvende* relevante krav på nivå 5, via å kunne *tolke, vurdere, anvende* og se ulike krav i sammenheng på nivå 6, til å kunne *tolke, kritisk vurdere, anvende og se ulike krav i sammenheng med hverandre* på nivå 7.

Den andre dimensjonen (ii) handler om sammenhengene der kravene anvendes og vurderes. Nivå 5 og 6 innebærer å kunne anvende regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav *i yrkesutøvelsen*. På nivå 7 kan kandidaten tolke, kritisk vurdere og anvende de relevante elementene *i nye og komplekse sammenhenger*.

Tabell 15 Forslag til F3, regelverk og standarder, på nivå 5–7

Nivå	F3: Regelverk og standarder
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen.
Nivå 6A	… kan tolke, vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen der ulike krav må ses i sammenheng.
Nivå 7A	… kan tolke, kritisk vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i nye og komplekse sammenhenger der ulike krav må ses i sammenheng.

Merknad: Denne nivåbeskrivelsen er bare i den yrkesfaglige søylen, derfor er ikke nivå 6B, 7B, og 8B vist.

F3 bygger videre på en nivåbeskrivelse i kategorien *ferdigheter* på nivå 4A i det gjeldende rammeverket. Det er også relatert innhold i kunnskapsbeskrivelser på nivå 5.1 og 5.2 i gjeldende NKR.

Kunnskapen om relevant regelverk, standarder, avtaler og krav til kvalitet er allerede ivaretatt på nivå 4A, se tabell 16. I vårt forslag til nivåbeskrivelser har vi derfor ikke videreført tilsvarende kunnskapsbeskrivelser på nivåene over 4, men lagt progresjonen til ferdighetskategorien. F3 bygger dermed videre på kunnskapen fra nivå 4A og synliggjør hva kandidaten skal kunne gjøre med denne kunnskapen på et høyere kvalifikasjonsnivå. I dette ligger det samtidig en progresjon i kognitive ferdigheter.

Tabell 16 Sammenheng mellom gjeldende kunnskapsbeskrivelser og ny ferdighetsbeskrivelse om regelverk og standarder på nivå 5

Nivå 4A – K1	Nivå 5.1 – K1	Nivå 5.2 – K1	Nivå 5A – F3
Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
… har kunnskap om relevant regelverk standarder, avtaler og krav til kvalitet	… har innsikt i relevant regelverk, standarder, avtaler og krav til kvalitet	… kan vurdere eget arbeid i forhold til gjeldende normer og krav	… kan anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen

Et dilemma med videreføringen av denne kunnskapsbeskrivelsen fra nivå 4 som en ferdighetsbeskrivelse på nivå 5 og oppover i nivåene er at utdanninger som ikke bygger videre på nivå 4A heller ikke kan forutsette kunnskap om relevant regelverk, standarder, avtaler eller kvalitetskrav. Dette mener vi likevel ikke er en tilstrekkelig god

grunn til å ta inn en ekstra kunnskapsbeskrivelse på nivå 5 om regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav, i forslag til nivåbeskrivelser. Dette kan den enkelte utdanningsinstitusjon løse ved å inkludere relevante elementer fra nivå 4 i utdanninger på nivå 5, i tråd med praksisen «best-fit», der det samlede læringsutbyttet er avgjørende for nivåplasseringen.

8.2.4 F4: Utvikling, nyskaping og innovasjon

Den fjerde nivåbeskrivelsen i kategorien ferdigheter (F4) beskriver kandidatens ferdigheter i å identifisere forbedrings- eller utviklingsbehov og utvikle, prøve ut og vurdere nye eller forbedrede løsninger som kan bidra til faglig utvikling, nyskaping eller innovasjon. Utviklingsdimensjonen er også inkludert i kunnskapskategorien K2, med vekt på forståelse av kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser.

Kompleksiteten i F4 uttrykkes langs tre dimensjoner: (i) kandidatens handlinger og bidrag, (ii) anvendelse og integrasjon av kunnskap og (iii) kompleksitet, kontekst og rekkevidde.

Den første dimensjonen (i) beskriver kandidatens handlinger og bidrag. På nivå 5 skal kandidaten kunne *identifisere* forbedringsbehov og *bidra til utvikling og utprøving* av løsninger. På nivå 6 øker nivået til å kunne *gjennomføre forbedrings- og utviklingsarbeid* eller *utvikle løsninger*. På nivå 7 skal kandidaten kunne *integrere* kunnskap og *kritisk vurdere* resultatene eller løsningene. På nivå 8 skal kandidaten kunne utvikle originale løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis.

Den andre dimensjonen (ii) omhandler hvordan kandidaten anvender og integrerer kunnskap og vurderer resultater. På nivå 6 skal kandidaten kunne *vurdere utviklingsbehov* og *anvende kunnskap* i utviklingsarbeidet og *vurdere* resultatene. Progresjonen til nivå 7 innebærer at kandidaten skal være i stand til å *integrere kunnskap* fra flere fag og *kritisk vurdere* resultatene eller løsningene. På nivå 8 skal kandidaten *integrere kunnskap på tvers av fag* for å utvikle originale løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis.

Den tredje dimensjonen (iii) viser progresjonen i kompleksitet og bredde. På nivå 5 skal kandidaten være i stand til å utføre utviklingsarbeid *avgrenset til eget arbeidsområde*. På nivå 6 omfatter det *eget fag- og yrkesfelt* eller *sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger*. På nivå 7 skal kandidaten kunne trekke inn kunnskap fra flere fag for å *bidra til nyskaping, faglig utvikling eller innovasjon*. På nivå 8 øker rekkevidden ved at kandidaten skal kunne *utvikle originale løsninger og nye perspektiver* som skal kunne *utfordre etablert kunnskap eller praksis*.

Tabell 17 Forslag til F4, utvikling, nyskaping og innovasjon, på nivå 5–8

Nivå	F4: Utvikling, nyskaping og innovasjon
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan identifisere behov for forbedring og bidra til utvikling og utprøving av nye eller forbedrede løsninger innenfor eget arbeidsområde.
Nivå 6A	… kan identifisere og vurdere utviklingsbehov, gjennomføre systematisk forbedrings- og utviklingsarbeid og vurdere resultatene med sikte på nye eller forbedrede løsninger innenfor eget fag- og yrkesfelt.
Nivå 6B	… kan anvende kunnskap i kreative og undersøkende prosesser for å utvikle løsninger på sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger og vurdere resultatene.
Nivå 7A	… kan integrere teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap fra flere fag i systematisk utviklingsarbeid, og kritisk vurdere resultatene som grunnlag for nyskaping og innovasjon i fag- og yrkesfeltet.
Nivå 7B	… kan integrere kunnskap fra flere fag for å utvikle og kritisk vurdere originale faglige løsninger som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon.
Nivå 8B	… kan integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis og bidrar til faglig utvikling og innovasjon.

I EQF beskrives kreativitet og skaperkraft i ferdighetsdimensjonen gjennom formuleringer som «develop creative solutions» (nivå 5), «demonstrating mastery and innovation» (nivå 6) og «develop new knowledge and procedures» (nivå 8). I den foreslåtte nivåbeskrivelsen (F4) har vi inkludert disse elementene ved å beskrive ferdigheter knyttet til forbedringsbehov og utvikling både innenfor en yrkesfaglig kontekst og i en akademisk og profesjonsfaglig kontekst.

Egenart kommer til uttrykk gjennom utviklingsarbeidets kunnskapsgrunnlag, formål og kontekst. I den yrkesfaglige søylen er ferdigheten knyttet til forbedring av arbeidsprosesser og praksis og til integrering av teoretisk og erfaringsbasert kunnskap i systematisk utviklings- og innovasjonsarbeid innenfor fag- og yrkesfeltet. Dette aspektet har også en forankring i nivå 4A der kritisk og kreativ problemløsning i arbeidsutførelsen er uttrykt. Denne nivåbeskrivelsen har derfor også et klart progresjonselement fra nivå 4. På nivå 7 har vi brukt *systematisk utviklingsarbeid* for å uttrykke økt systematikk som et ledd i progresjonen. Dette knytter også an til progresjonen i K2 kunnskapsgrunnlag og metoder så vel som den neste

ferdighetskategorien F5 Formidling som vektlegger dokumentasjonsferdigheter. Begrepet *systematisk utviklingsarbeid* peker også tilbake til en bred forståelse av utviklingsarbeid og til Frascati-manualen som omtalt i kapittel 6.

I UH-søylen vektlegges kreative og undersøkende prosesser, integrering av kunnskap fra flere fag og utvikling av originale faglige løsninger. Vi har også lagt til elementet *som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon* på nivå 7 som et uttrykk for den skapende dimensjonen, men uten å gå så langt som nivå 8. Det å kunne *bidra til* sier noe om kreativitet, uten å stille forventninger til et selvstendig bidrag til faglig utvikling eller innovasjon.

I denne nivåbeskrivelsen er det en videreføring av elementer fra nivå 4B der utforsking, analysering og drøfting av problemstillinger er uttrykt. Dette inneholder også flere elementer som er sentrale i QF-EHEA, som for eksempel det å integrere kunnskap for å kritisk vurdere eller utvikle ny kunnskap. For ikke å avgrense nivåbeskrivelsen for strengt til disiplinfag og forskning, har vi valgt uttrykk som *originale faglige løsninger* og *faglig utvikling eller innovasjon*.

Felles for søylene er en progresjon mot mer komplekst og systematisk utviklingsarbeid, økte krav til kritisk vurdering og løsninger med større faglig rekkevidde.

8.2.5 F5: Formidling

Den femte nivåbeskrivelsen under ferdigheter (F5) omhandler hva kandidaten kan dokumentere og formidle, hvor selvstendig kandidaten formidler, og hvilke formål, målgrupper og kanaler den tilpasses.

Progresjonen går langs tre dimensjoner: (i) kompleksiteten i det som formidles, (ii) formidlingshandlingen og selvstendighet i formidlingen og (iii) tilpasning til formål, målgrupper, situasjoner og kanaler.

Progresjonen i den første dimensjonen (i) uttrykkes fra formidling av *arbeid* på nivå 5, via *arbeidsprosesser, resultater og faglige vurderinger* eller *teorier* og *problemstillinger* på nivå 6, til *analyser, konklusjoner og resultater* fra innovasjon og utviklingsarbeid på nivå 7. På nivå 8 er det ikke innholdet i seg selv, men hvordan og hvor det formidles, som skiller nivåbeskrivelsen fra nivået under.

Den andre dimensjonen (ii) omhandler kandidatens formidlingshandling og selvstendighet i formidlingen. Progresjonen går fra å formidle *på en strukturert måte* til å formidle *på selvstendig grunnlag*. Samtidig utvikles formidlingshandlingen gjennom å *dokumentere og presentere*, *formidle* og *forklare*, til at kandidaten på det

høyeste nivået også skal kunne *delta i* faglige diskusjoner og *kommunisere* faglige problemstillinger og resultater.

Den tredje dimensjonen (iii) beskriver hvilke formål, målgrupper, situasjoner og kanaler kandidaten skal være i stand til å tilpasse formidlingen til. I den yrkesfaglige søylen går progresjonen fra formidling tilpasset *formålet og målgruppen* til formidling tilpasset *ulike målgrupper, situasjoner og interessenter*. I UH-søylen retter formidlingen seg på alle nivåene både mot en faglig målgruppe, som *fagfeller* eller *spesialister*, og mot *allmennheten*. Progresjonen ligger her i hvilke sammenhenger formidlingen skjer i, og på nivå 8 omfatter formidlingen også *anerkjente faglige kanaler* og deltakelse i *nasjonale og internasjonale* faglige diskusjoner.

Tabell 18 Forslag til F5, formidling, på nivå 5–8

Nivå	F5: Formidling
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan dokumentere og presentere arbeid på en strukturert måte tilpasset formålet og målgruppen.
Nivå 6A	… kan dokumentere og formidle arbeidsprosesser, resultater og faglige vurderinger på en strukturert måte tilpasset ulike målgrupper og situasjoner.
Nivå 6B	… kan formidle teorier, problemstillinger og vurderinger til fagfeller og allmennheten med norsk fagspråk og i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.
Nivå 7A	… kan på selvstendig grunnlag dokumentere og formidle resultater og vurderinger fra utviklings- og innovasjonsarbeid til ulike målgrupper og interessenter.
Nivå 7B	… kan på selvstendig grunnlag formidle og forklare faglige analyser, konklusjoner og resultater til spesialister og allmennheten i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.
Nivå 8B	… kan på selvstendig grunnlag formidle forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom anerkjente faglige kanaler, delta i nasjonale og internasjonale faglige diskusjoner og kommunisere faglige problemstillinger og resultater med fagfeller og allmennheten.

Søylenes egenart uttrykkes gjennom hva som formidles, hvilke målgrupper det formidles til og hvilke sammenhenger formidlingen inngår i.

I den yrkesfaglige søylen skal kandidaten på alle nivåene kunne *dokumentere*, i tillegg til å presentere eller formidle. Innholdet er knyttet til *arbeid*, *arbeidsprosesser* og

resultater. På nivå 7 knyttes dette til *innovasjon og utviklingsarbeid*. Dette har vi valgt for å synliggjøre at dokumentasjon og formidling er en sentral del av yrkesutøvelse og utviklingsarbeid.

I UH-søylen omfatter innholdet *teorier, problemstillinger*, *analyser* og *resultater* fra forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid eller faglig utviklingsarbeid. Dette mener vi også vil dekke formidling knyttet til profesjonsfagene. I tillegg har vi vektlagt formidling *i tråd med faglig og vitenskapelig praksis*. Dette mener vi vil dekke både akademisk skriving og henvisningspraksis, uten at dette er nevnt eksplisitt.

Forskjellen mellom søylene i hva som formidles, hvilke målgrupper formidlingen retter seg mot, og hvilke sammenhenger den inngår i, er ment å fremheve de yrkesfaglige kvalifikasjonenes yrkes- og praksisretting og UH-kvalifikasjonenes faglige, vitenskapelige og kunstfaglige formidlingspraksis og -ansvar. Her har vi valgt å fremheve *allmennheten* i UH-søylen som et ledd i å svare ut føringen om *norsk fagspråk* i UH-søylen. I tillegg har vi inkludert *norsk fagspråk* på nivå 6B. Dette er omtalt i kapittel 9.4.3.

F5 reflekterer også gjeldende nivåbeskrivelser på nivå 4 om systematisering, presentasjon og rapportering av faglig arbeid (4A) og muntlig og skriftlig kommunikasjon i faglige sammenhenger (4B). Forslaget reflekterer også gjeldende nivåbeskrivelser i ferdighetskategorien på nivå 6 og i kategorien generell kompetanse på nivåene 7 og 8.

8.3 Kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling

Kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling består av fire nivåbeskrivelser:

ASS1: Faglig skjønn og beslutninger
ASS2: Gjennomføring og samhandling
ASS3: Egenvurdering og videre læring
ASS4: Kunnskapsdeling og veiledning

Som vist til i kapittel 5.4 omtaler vi endringen i EQF fra «competence» til «responsibility and autonomy» som kategori for nivåbeskrivelser, og i tråd med denne endringen har vi foreslått å endre inndelingen i NKR. Nivåbeskrivelsene vi foreslår i denne kategorien, bygger på de tilhørende beskrivelsene i EQF. Samtidig har vi gjort enkelte tilpasninger, særlig for å løfte frem samhandlingskompetanse.

Sammenlignet med den gjeldende kategorien *generell kompetanse* har vi spisset nivåbeskrivelsene i en tydeligere retning, og i større grad fått frem ansvar og

selvstendighet. Samtidig har vi ivaretatt samhandlingselementet i den gjeldende kategorien *generell kompetanse*, og vi foreslår å videreføre elementer som faglig skjønn og egen og andres faglige utvikling. Etikkdimensjonen har en tydelig plass i *generell kompetanse* og i forslaget til nye nivåbeskrivelser har vi ivaretatt dette gjennomgående i alle tre kategoriene. Slik sett kommer denne dimensjonen tydeligere frem sammenlignet med den gjeldende kategorien generell kompetanse. Andre elementer fra generell kompetanse som formidling, anvendelse av kunnskap samt utviklings- og innovasjonselementer er ivaretatt andre steder i rammeverket.

8.3.1 ASS1: Faglig skjønn og beslutninger

Den første nivåbeskrivelsen i kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling (ASS1) beskriver det å kunne ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger, herunder det å begrunne valg, vurdere konsekvenser og, på de høyeste nivåene, utøve faglig skjønn i uforutsigbare sammenhenger. Mens F1 og F2 beskriver problemløsning og valg og anvendelse av metoder, er ASS1 rettet mot ansvaret for faglige beslutninger.

Progresjonen går langs to dimensjoner: (i) ansvarets omfang og karakter, og (ii) kompleksiteten i sammenhengene beslutningene tas i.

Den første progresjonslinjen (i) går fra *selvstendig ansvar* på nivå 5, til selvstendig ansvar, vurdering av konsekvenser og begrunnelse av egne valg på nivå 6. På nivå 7 legges utøvelse av *faglig skjønn* til det selvstendige ansvaret. I tillegg blir progresjonen markert ved at det er *beslutninger* som skal begrunnes. På nivå 8 uttrykkes selvstendighet gjennom høy grad av autonomi og integritet.

Den andre progresjonslinjen (ii) uttrykkes med et *avgrenset ansvarsområde* på nivå 5 til *sammensatte og ukjente* sammenhenger innenfor eget yrkes- eller fagområde på nivå 6. På nivå 7 utvides dette til sammenhenger som krever *nye tilnærminger*. På nivå 8 knyttes autonomien og integriteten til *forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid*.

Faglige beslutninger på alle nivå kan innebære vurderinger og bruk av faglig skjønn. Når *faglig skjønn* først tas inn som uttrykk i nivå 7 er det knyttet til kompleksiteten og usikkerheten i situasjonen der skjønnet utøves, og ikke bruken av *faglig skjønn* i seg selv. Konteksten som beskrives på nivå 7 markerer sammenhenger der kunnskapsgrunnlag og praksis ikke gir entydige svar eller alternativer å velge mellom.

Tabell 19 Forslag til ASS1, faglig skjønn og beslutninger, på nivå 5–8

Nivå	ASS1: Faglig skjønn og beslutninger
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor et avgrenset ansvarsområde i ukjente situasjoner.
Nivå 6A	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget yrkesfelt og vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger.
Nivå 6B	… kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget fagområde eller egen profesjon, vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger.
Nivå 7A	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.
Nivå 7B	… kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg.
Nivå 8B	… kan utøve forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og integritet og ta selvstendig ansvar for og begrunne egne beslutninger.

I denne nivåbeskrivelsen har vi ikke foreslått noen forskjeller mellom de to søylene, utover at yrkesfagsøylen inkluderer nivå 5 og UH-søylen inkluderer nivå 8. Selvstendig ansvar for faglige beslutninger, konsekvensvurderinger og faglig skjønn er relevant på tvers av utdanningstype, og vi fant ikke en hensiktsmessig måte å uttrykke egenart på i denne sammenheng. Egenarten kommer i stedet til uttrykk gjennom den faglige forankringen og sammenhengene som ansvar og skjønnsmessige vurderinger inngår i, og som beskrives i de øvrige nivåbeskrivelsene.

I EQF nivå 5 er ansvarsdimensjonen knyttet til «exercise management and supervision», noe vi har tolket som å innbefatte det å kunne ta et visst faglig ansvar for beslutninger. Vi har samtidig avgrenset konteksten ved å knytte ansvaret til et *avgrenset ansvarsområde*. Samtidig har vi vektlagt en viss progresjon fra nivå 4A som beskriver det å kunne *ta ansvar for at arbeidet utføres faglig forsvarlig iht. lov- og regelverk og etablert yrkesetikk*, som nærmere omtalt i kapittel 5.4. Henvisningen til uforutsigbar endring er tydelig forankret i EQF, og reflekterer samtidig en progresjon fra nivå 4A som knytter utøvelse av faglig kompetanse til *nye og sammensatte kontekster*.

8.3.2 ASS2: Gjennomføring og samhandling

Den andre nivåbeskrivelsen i kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling (ASS2) beskriver ansvaret en kandidat skal kunne ta for arbeidsoppgaver, arbeidsprosesser og prosjekter alene og i samhandling med andre, og for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. På de høyere nivåene omfatter nivåbeskrivelsen også planlegging, koordinering, ledelse og initiering av komplekse prosesser og prosjekter. Det ligger en avgrensning i forventningene i formuleringer som *innenfor et avgrenset arbeidsområde* eller *innenfor eget fagområde eller profesjon*.

Til forskjell fra ASS1, omfatter denne nivåbeskrivelsen det som kan beskrives som operativt ansvar for arbeidets planlegging, organisering, koordinering og gjennomføring. ASS1 på sin side omhandler det å være i stand til å ta ansvar for beslutninger.

Progresjonen uttrykkes gjennom de tre dimensjonene (i) kandidatens rolle i arbeidsprosesser og prosjekter, (ii) selvstendighet og ansvarets omfang og (iii) kompleksiteten i prosessene og sammenhengene ansvaret utøves i.

Den første dimensjonen (i) handler om kandidatens rolle i arbeidsprosesser og prosjekter. På nivå 5 er nivåbeskrivelsen knyttet til det å kunne ta ansvar for, og følge opp arbeid. På nivå 6 og 7 kommer progresjonen til uttrykk på ulike måter i de to søylene. I den yrkesfaglige søylen er handlingen rettet mot det å kunne *planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter*, mens det i UH-søylen er rettet mot *ansvar for varierte arbeidsoppgaver* på nivå 6 og *planlegging og koordinering av komplekse arbeidsprosesser og prosjekter* på nivå 7. På nivå 8 viser beskrivelsen til det å kunne *initiere* prosjekter og komplekse prosesser.

Den andre dimensjonen (ii) omhandler selvstendighet og omfanget av ansvar. På nivå 5 er ansvaret knyttet til *arbeidsprosesser, prosjekter og oppfølging* av eget og andres arbeid. På nivå 6 skal kandidaten være i stand til å ta ansvar for *faglige vurderinger og forsvarlig gjennomføring*, mens det på nivå 7 er *selvstendig faglig* ansvar for gjennomføring. På nivå 8 skal kandidaten være i stand til å *initiere* prosjekter og komplekse prosesser og ta *selvstendig faglig ansvar*.

Den tredje dimensjonen (iii) gjelder kompleksiteten og bredden i prosessene og sammenhengene ansvaret utøves i. På nivå 5 er ansvaret begrenset til et *avgrenset arbeidsområde*, mens nivå 6 omfatter *varierte* arbeidsoppgaver og prosjekter eller arbeidsprosesser i eget fagområde eller yrkesfelt. På nivå 7 skal kandidaten kunne håndtere *komplekse arbeidsprosesser og prosjekter*, også i tverrfaglige sammenhenger. På nivå 8 er konteksten formulert mer overordnet. Progresjonen uttrykkes gjennom at kandidaten kan initiere prosjekter og komplekse prosesser, ta

selvstendig faglig ansvar og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. Den overordnede formuleringen er valgt for å kunne omfatte både forskning og kunstnerisk utviklingsarbeid i tillegg til at beskrivelsen passer bedre til et generelt arbeidsliv og ikke spesifikt til akademia.

Kvalitet og etikk er en sentral del av progresjonen i denne nivåbeskrivelsen. På nivå 5 uttrykkes progresjonen gjennom det å kunne håndtere etiske krav og retningslinjer, mens nivå 6 omhandler faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring. På nivå 7 utvides beskrivelsen til selvstendig faglig ansvar for kvalitet.

Tabell 20 Forslag til ASS2, gjennomføring og samhandling, på nivå 5–8

Nivå	ASS2: Gjennomføring og samhandling
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan ta ansvar for arbeidsprosesser og prosjekter, følge opp eget og andres arbeid innenfor et avgrenset arbeidsområde, og håndtere etiske krav og retningslinjer.
Nivå 6A	… kan planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt, koordinere samarbeid og ta ansvar for faglige og kvalitetsmessige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring.
Nivå 6B	… kan ta ansvar for varierte arbeidsoppgaver og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon, og for faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring, alene og i samhandling med andre.
Nivå 7A	… kan planlegge og lede komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt og i tverrfaglige sammenhenger, og ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.
Nivå 7B	… kan planlegge og koordinere komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon og i tverrfaglige sammenhenger, og kan ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.
Nivå 8B	… kan initiere og ta selvstendig faglig ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.

Dette er en nivåbeskrivelse der det er en tydelig forskjell mellom de to søylene. Forskjellen er dels knyttet til vektleggingen av ansvar og selvstendighet i gjeldende nivåbeskrivelser på nivå 4A og 4B som omtalt i kapittel 5.4. I tillegg er nivået knyttet til ansvar på gjeldende nivå 6 etter vår vurdering lavere enn det EQF uttrykker.

I EQF er denne dimensjonen, på samme måte som i ASS1, knyttet til formuleringen «exercise management and supervision». Vi tolker formuleringen i EQF til å inneha en tydelig ansvarsdimensjon, men likevel ikke et overordnet ansvar. På nivå 6 er dette

beskrevet som å kunne ta "responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts". Dette betoner en tydelig beslutningskompetanse som vi i forslaget har avgrenset til eget yrkesfelt i den yrkesfaglige søylen. I gjeldende nivå 6 er et slikt ansvar i beste fall uttrykt indirekte gjennom beskrivelsen *planlegge og gjennomføre varierte arbeidsoppgaver og prosjekter som strekker seg over tid* (generell kompetanse 2, nivå 6.2). Denne nedtoningen av ansvar i gjeldende nivå 6, sammen med den relativt høye vektleggingen av ansvar i nivå 4A resulterer i et dilemma. Dersom det skal være en progresjon fra nivå 4A til 5A og 6A som i tillegg er i samsvar med EQF, vil nivået i ansvarsdimensjonen bli betydelig høyere enn i nivå 6 i UH-søylen hvis nivået der skal reflektere gjeldende nivå. Justerer vi nivå 6 i UH-søylen i tråd med EQF-nivået, vil vi heve nivået betydelig.

I forslaget løser vi dette ved å knytte ansvaret til ulike objekter og kontekster, og på den måten også uttrykke litt ulike nivåer av ansvar særlig på nivå 6. I den yrkesfaglige søylen knyttes ansvaret til det å planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter i yrkesfeltet. I UH-søylen knyttes det til varierte faglige oppgaver, prosjekter, koordinering og selvstendig faglig ansvar. Ordet *arbeidsprosesser* bruker vi her om sammenhengende aktiviteter og vurderinger som leder frem til et resultat, og er derfor bredere enn enkeltstående *arbeidsoppgaver*. Slike prosesser kan involvere flere aktører og kreve koordinering eller faglig ledelse. Vi bruker derfor også ordet *lede* i den yrkesfaglige søylen for å betegne faglig og operativ ledelse av arbeidsprosesser og prosjekter. Dette viser ikke til en formell lederstilling, personalansvar eller ledelse som eget fagområde. Ansvarsdimensjonen kan derfor sies å uttrykkes noe høyere i den yrkesfaglige søylen enn i UH-søylen. Samtidig mener vi at nivået i UH-søylen er høyere enn i gjeldende nivå 6-beskrivelse fordi vi har lagt til *selvstendig faglig ansvar*.

På nivå 7 har vi uttrykt nivåene mer likt i kompleksitet, men med ulik kontekstualisering. Vi har likevel valgt å foreslå det å kunne *lede* arbeidsprosesser og prosjekter i den yrkesfaglige søylen. I UH-søylen har vi utformet nivåbeskrivelsene slik at de skal kunne romme varierte faglige oppgaver innenfor både disiplinutdanninger og profesjonsutdanninger. Vi har derfor valgt å bruke kombinasjonen *planlegge og koordinere* heller enn *lede* fordi konteksten er annerledes og mer sammensatt. Ettersom nivåbeskrivelsene skal angi forventet læringsutbytte for alle kandidater, er de formulert på et overordnet nivå. På dette området kan det være store forskjeller mellom disiplinutdanninger og profesjonsutdanninger. Egenarten i den enkelte utdanning må derfor konkretiseres gjennom læringsutbyttebeskrivelsene for den aktuelle kvalifikasjonen. Nivåbeskrivelsene markerer forventningene til læringsutbytte for en kandidat. Dette er bakgrunnen for at UH-søylen legger større vekt på selvstendig faglig ansvar og gjennomføring enn på det å lede arbeidsprosesser. Nivåbeskrivelsen skal kunne romme både kandidater som tar ansvar for komplekse

faglige oppgaver i profesjonsutøvelse og kandidater som arbeider selvstendig med forskning, faglig utviklingsarbeid eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

Henvisningen til tverrfaglige sammenhenger på nivå 7 innebærer at kandidaten skal kunne ivareta sitt faglige ansvar i sammenhenger der arbeidsprosesser og prosjekter involverer flere faglige perspektiver eller aktører.

8.3.3 ASS3: Egenvurdering og videre læring

Den tredje nivåbeskrivelsen i kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling (ASS3) omhandler kandidatens vurdering av egen kompetanse og læringsbehov, og ansvar for videre læring og egen faglige utvikling.

Progresjonen går langs de to dimensjonene (i) vurdering av egen kompetanse, og (ii) identifisere og prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for videre læring og faglig utvikling.

Den første dimensjonen (i) har en progresjon fra å *vurdere* på nivå 5 og 6 til *kritisk refleksjon eller vurdering* på nivå 7 og 8. Den andre dimensjonen (ii) går fra å *identifisere* og *ta initiativ* på nivå 5 til å ta *ansvar* på nivå 6 og 7.

Tabell 21 Forslag til ASS3, egenvurdering og videre læring, på nivå 5–8

Nivå	ASS3: Egenvurdering og videre læring
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan vurdere egen kompetanse, identifisere egne læringsbehov og ta initiativ til videre læring.
Nivå 6A	… kan vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.
Nivå 6B	… kan vurdere egen kompetanse og egne læringsstrategier, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.
Nivå 7A	… kan kritisk vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.
Nivå 7B	… kan reflektere kritisk over egen kompetanse, vurdere og utvikle egne læringsstrategier, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling.
Nivå 8B	… kan kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse og ta ansvar for egen faglige og profesjonelle utvikling.

I EQF kommer denne dimensjonen til uttrykk gjennom "review and develop performance of self and others" på nivå 5, og "managing professional development of self and groups" på nivå 6. Vi har vektlagt den individrettede dimensjonen i denne nivåbeskrivelsen, mens den utadrettede dimensjonen ivaretas i neste nivåbeskrivelse (ASS4). På nivå 7 i EQF er det ikke en tilsvarende individrettet egenvurderingskomponent. I QF-EHEA er dette derimot en sentral komponent også på nivå 7. Vi har likevel valgt å inkludere en nivåbeskrivelse på nivå 7 i yrkesfagsøylen.

Søylenes egenart kommer til uttrykk gjennom hva egenvurderingen omfatter, og hvilken sammenheng den inngår i. Søylenes ulike kontekst gir ulike tyngdepunkt i egenvurderingen, mens ansvaret for egen læring og faglig utvikling er felles.

I den yrkesfaglige søylen er egenvurderingen knyttet til endringer i fag- og yrkesfeltet på nivåene 6 og 7. Dette synliggjør at kompetansebehov må vurderes i lys av utviklingen i yrkesutøvelsen. *Videre læring* som brukes på nivå 5 viser i denne sammenheng til konkrete initiativer og aktiviteter for å tilegne seg ny kompetanse. *Faglig utvikling*, som brukes på de øvrige nivåene i begge søylene, er i denne sammenheng et bredere begrep som omfatter langsiktig videreutvikling av kompetanse gjennom utdanning, arbeid og andre faglige sammenhenger.

Bruken av *kritisk vurdere* på nivå 7A er knyttet til kompetansens relevans i møte med endringer i fag- og yrkesfeltet. I UH-søylen har vi foreslått *reflektere kritisk over* for å fremheve den metakognitive siden ved egenvurderingen og vurdering av egne læringsstrategier. Vektleggingen av *egne læringsstrategier* i UH-søylen er i tråd med kvalifikasjonenes funksjon som grunnlag for videre studier og selvstendig læring. Denne progresjonen viderefører vektleggingen av læringsstrategier og økende selvstendighet i videre studier fra QF-EHEA. Forskjellene mellom de to søylene uttrykker ulike tyngdepunkt, og innebærer ikke at læringsstrategier ikke er relevant i yrkesfaglige kvalifikasjoner, eller at endringer i praksisfeltet er irrelevant i UH-kvalifikasjoner.

På nivå 8 samles elementene fra nivåene i UH-søylen i en overordnet beskrivelse som inkluderer det å kunne *kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse*. Læringsbehov og læringsstrategier er ikke nevnt spesifikt siden kandidaten har fullført den høyeste mulige utdanningskvalifikasjonen. Fokuset er derfor vridd over til å ta ansvar for egen kompetanse og for egen faglige og profesjonelle utvikling. *Profesjonell utvikling* brukes her i bred forstand om utvikling i faglige, akademiske, kunstneriske og yrkesmessige roller.

Forslaget til nivåbeskrivelser i ASS3 samler og videreutvikler elementer som i gjeldende NKR er fordelt mellom beskrivelser av læringsstrategier (nivå 4A og 4B),

oppdatering av kunnskap og refleksjon over egen faglige utøvelse. I ASS3 er disse elementene omformulert og organisert i en sammenhengende progresjonslinje.

8.3.4 ASS4: Kunnskapsdeling og veiledning

Den fjerde nivåbeskrivelsen i kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling (ASS4) beskriver utvikling av faglige relasjoner, samarbeid med relevante aktører og ansvar for kunnskapsdeling og veiledning. Til forskjell fra ferdighetsbeskrivelsen om formidling (F5) omhandler denne nivåbeskrivelsen en samhandlings- eller veiledningskomponent.

Progresjonen uttrykkes gjennom (i) kandidatens rolle og ansvar i faglig samhandling og (ii) samhandlingens rekkevidde.

Den første dimensjonen (i) uttrykker en progresjon fra å *bygge* faglige relasjoner *og bidra til andres faglige utvikling*, via å *utvikle* samarbeid og *ta ansvar* for kunnskapsdeling og veiledning, til å *initiere, etablere* og *videreutvikle* faglige samarbeid eller nettverk.

Den andre dimensjonen (ii) beskriver en progresjon fra veiledning og kunnskapsdeling innenfor eget fag- og yrkesfelt eller fagområde, via tilrettelegging for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap, til å *bidra til utvikling av kunnskap eller praksis* gjennom veiledning og i faglige fellesskap.

Tabell 22 Forslag til ASS4, kunnskapsdeling og veiledning, på nivå 5–8

	ASS4: Kunnskapsdeling og veiledning
	Kandidaten …
Nivå 5A	… kan bygge relasjoner og bidra til andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling, innenfor eget fag- og yrkesfelt.
Nivå 6A	… kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, og ta ansvar for å følge opp andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling innenfor eget ansvarsområde.
Nivå 6B	… kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, ta ansvar for kunnskapsdeling og bidra til utveksling av synspunkter og erfaringer innenfor fagområdet i lokale, nasjonale eller internasjonale sammenhenger.
Nivå 7A	… kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.
Nivå 7B	… kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.
Nivå 8B	… kan initiere og videreutvikle lokale, nasjonale eller internasjonale faglige nettverk eller samarbeid og bidra til utvikling av kunnskap eller praksis gjennom veiledning og i faglige fellesskap.

Veilednings- og kunnskapsdeling har en tydelig plass i EQF, også utover rent formidlingsarbeid. På nivå 5 er dette uttrykt som «review and develop performance of others», som vi har valgt å uttrykke som det å bygge relasjoner i eget fag- og yrkesfelt i tillegg til en spesifikk veiledningskomponent som vi anser som sentral i den yrkesfaglige utdanningstradisjonen. På nivå 6 er denne dimensjonen uttrykt med «managing professional development of individuals and groups». Her foreslår vi ulike uttrykksformer mellom de to søylene med en tydeligere vektlegging av *veiledning* i den yrkesfaglige søylen. På nivå 6 i UH-søylen har vi valgt å vektlegge *kunnskapsdeling og utveksling av synspunkter og erfaringer* for å tilpasse mer til denne utdanningstypen og bredden i utdanninger.

På nivå 7 i EQF er denne dimensjonen uttrykt med og/eller-formuleringen "take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams". Vi har vurdert at begge dimensjonene kan være relevant i begge søylene, og har foreslått en felles formulering som kan dekke de ulike aspektene i uttrykket. *Initiere* er valgt for å uttrykke «take responsibility».

I nivåbeskrivelsen ASS4 har vi også valgt å inkludere den internasjonale dimensjonen som oppdraget gir føringer om. Dette tar vi spesifikt opp i kapittel 9.4.

9 Vurdering av forslaget opp mot særskilte føringer i oppdraget

I kapitlene over har vi forklart og begrunnet de ulike nivåbeskrivelsene i de tre kategoriene kunnskap, ferdigheter og ansvar, selvstendighet og samhandling. Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet omfatter også flere føringer som må vurderes på tvers av de enkelte nivåbeskrivelsene og med utgangspunkt i forslaget som helhet.

I forklaringene vi har presentert over ligger det også elementer som berører de særskilte føringene i oppdraget. I det videre presenterer vi noen overordnede refleksjoner rundt disse sentrale momentene i oppdraget, men uten å gjenta detaljene fra forklaringene av de enkelte nivåbeskrivelsene.

I dette kapittelet vurderer vi derfor hvordan forslaget ivaretar sektornærhet og bredden av akkrediterte utdanninger, hvordan avviklingen av delnivåene er håndtert, og hvordan de prioriterte temaene for UH-søylen er fulgt opp. Til slutt viser vi de foreslåtte nivåbeskrivelsene opp mot EQF og QF-EHEA.

9.1 Nivåbeskrivelser som minimumskrav til læringsutbytte

En av føringene i oppdraget for utviklingen av nivåbeskrivelsene er at de skal uttrykke minimumskrav til læringsutbytte for fullføring av det aktuelle nivået. Vi forstår dette som at nivåbeskrivelsene skal uttrykke det forventede læringsutbytte som alle kandidater med en fullført kvalifikasjon på et gitt nivå skal ha oppnådd. Kandidatens grad av oppnåelse «[]favner prestasjoner som omfattes av karakterskalaen for bestått» (Kunnskapsdepartementet, 2007 s. 23).

Samtidig som nivåbeskrivelsene skal angi et minimumskrav til forventet læringsutbytte, skal beskrivelsene være i samsvar med EQF. I rekommandasjonen om EQF står det at beskrivelsene signaliserer hva kandidaten *i prinsippet* vet og er i stand til å gjøre (The Council of the European Union, 2017). QF-EHEA har en lignende tilnærming der de omtaler nivåbeskrivelsene (syklusene) som *typiske forventninger* (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005).

Vi forstår føringen fra KD om minimumsnivå i lys av hvordan dette er håndtert og forklart i EQF. Refleksjonene til arbeidsgruppen som i 2007 utarbeidet rammeverket for

høyere utdanning underbygger denne forståelsen. I utarbeidelsen av nivåbeskrivelsene i NKR har vi derfor valgt å ta utgangspunkt i de sentrale markørene i EQF som referansepunkt for kompleksitetsnivået i beskrivelsene.

9.2 Sektornærhet og ivaretakelse av bredden av akkrediterte utdanninger

Nivåbeskrivelsene i UH-søylen uttrykker sentrale kjennetegn ved universitets- og høyskoleutdanning. Egenarten uttrykkes blant annet gjennom kombinasjonen av det faglige, teoretiske og vitenskapelige knyttet til både kunnskap og ferdigheter. Elementer som vurdering av kunnskapens pålitelighet, originalitet i faglige løsninger, utfordring og utvikling av kunnskap samt kunstnerisk utviklingsarbeid inngår i nivåbeskrivelsene på en måte som bidrar til å ramme inn egenart. Samtidig ivaretas bredden på tvers av disiplinutdanninger, profesjonsutdanninger og kunstfaglige utdanninger gjennom bruk av ord og formuleringer som åpner for ulike faglige kunnskapsgrunnlag, metoder og arbeidsformer. Henvisninger til fagområder og profesjon favner både disiplin- og kunstfag i tillegg til profesjonsutdanningene. Kunstfaglige kvalifikasjoner synliggjøres på de høyeste nivåene gjennom henvisning til kunstfaglig kunnskapsgrunnlag, metoder og kunstnerisk utviklingsarbeid. Praksis og erfaringsdimensjoner er tatt inn der de er relevante, uten å gjøres til en generell beskrivelse av alle kvalifikasjonene.

I den yrkesfaglige søylen uttrykker nivåbeskrivelsene en tydelig yrkesfaglig profil som uttrykkes blant annet ved at kunnskap, ferdigheter og ansvar knyttes til fag- og yrkesfelt, yrkesutøvelse, arbeidsprosesser og praksisnært utviklingsarbeid. På de høyere nivåene uttrykkes egenarten også gjennom ledelse av arbeidsprosesser og prosjekter og systematisk utviklingsarbeid. Dette er et eksempel på en videreføring av et sentralt kjennetegn ved nivåbeskrivelsene i nivå 4A. Kombinasjonen av teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, bruk av relevant yrkeserfaring, anvendelse av metoder, prosesser og verktøy bidrar også til å fremheve yrkesprofilen i nivåbeskrivelsene. På samme måte gir nivåbeskrivelsen knyttet til vurdering av regelverk, standarder og kvalitetskrav en tydelig innretning mot yrkesrelevante ferdigheter og viser samtidig tilbake til nivå 4A.

Bredden i akkrediterte utdanninger på nivå 5 ivaretas ved at gjeldende nivåbeskrivelser for nivå 5 er brukt som referansepunkt for de nye beskrivelsene på nivå 5. Et konkret eksempel på begrepsvalg tilpasset bredden er *erfaring* som er et bredere begrep enn *yrkeserfaring*. Dette er et viktig grep for å ta høyde for at ikke alle utdanninger bygger direkte videre på kvalifikasjoner på nivå 4A. Beskrivelsene på nivåene 6 og 7 i denne søylen er utviklet med utgangspunkt i EQF med sentrale trekk

ved nivå 4A og 5.1 og 5.2 som referansepunkt. Her er ansvarsdimensjonen og elementene knyttet til det å lede arbeidsprosesser og prosjekter et relevant eksempel.

9.3 Avvikling av delnivåene

I gjeldende NKR er nivåene 5 og 6 delt opp i to delnivåer: 5.1 og 5.2 og 6.1 og 6.2. Delnivåene ble innført som nasjonale tilpasninger til kvalifikasjoner med ulikt omfang og ulik plass i det norske utdanningssystemet. I oppdraget spesifiserer Kunnskapsdepartementet spesifiserer at delnivåene skal avvikles, og at vi ikke skal foreslå nye delnivåer.

I utformingen av nye nivåbeskrivelser for nivåene 5 og 6 har vi vurdert hvilke elementer fra de gjeldende delnivåene som bør videreføres, om de bør omformuleres eller slås sammen med andre elementer, eller eventuelt ikke videreføres direkte. I dette arbeidet har vi også sett hen til hvilke elementer som inngår i beskrivelsene på nivå 4, og hvordan kompleksiteten er uttrykt der. Elementene er deretter organisert i nye progresjonslinjer der kompleksiteten uttrykkes langs ulike dimensjoner som forklart i kapittel 8. De nye beskrivelsene er derfor ikke en sammenslåing av gjeldende delnivåer, men nye beskrivelser av hele nivå 5 og 6.

Avviklingen av delnivåene innebærer at hvert nivå får ett samlet sett med forventede læringsutbytter. Utdanninger kan fortsatt ha ulikt omfang, og læringsutbyttet for en utdanning kan ligge på det aktuelle nivået uten at det dekker alle nivåbeskrivelsene eller gir en *full kvalifikasjon* på det aktuelle nivået. Når delnivåene avvikles vil bare kvalifikasjoner som fyller hele nivåbeskrivelsen på det aktuelle nivået synliggjøres med en egen innplassering i kvalifikasjonsrammeverket.

9.4 Integrering av særskilte tema i nivåbeskrivelsene

Oppdraget gir føringer om at internasjonal kompetanse, innovasjon, digitalisering og norsk fagspråk skal ivaretas i revisjonen av nivåbeskrivelsene for UH-søylen. Samtidig skal ikke det samlede antallet nivåbeskrivelser økes. I forslaget til nivåbeskrivelser er det formuleringer og ordvalg som vi mener dekker disse konkrete føringene på en hensiktsmessig måte.

9.4.1 Internasjonalisering/internasjonal kompetanse

I forslaget til nivåbeskrivelser har vi tydeliggjort en internasjonal komponent i to ulike nivåbeskrivelser. På nivå 8 under nivåbeskrivelsen F5 formidling har vi foreslått *delta i nasjonale og internasjonale faglige diskusjoner* som et element i nivåbeskrivelsen. I nivåbeskrivelsen ASS4 kunnskapsdeling og veiledning har vi inkludert *internasjonale*

som kontekstualisering av faglige nettverk og arenaer eller sammenhenger på to ulike nivå.

I stortingsmeldingen *En verden av muligheter* (Meld. St. 7 (2020–2021), s. 53) er ett av tiltakene at «Regjeringen vil ta inn en læringsutbyttebeskrivelse om internasjonal kompetanse i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for å understreke viktigheten av at alle som fullfører en grad skal ha internasjonal kompetanse». Formålet med å legge dette inn i NKR forstår vi på som å skulle sikre at internasjonal kompetanse oppnås i *alle* gradsgivende studietilbud.

Internasjonal kompetanse defineres ikke på en klar eller entydig måte i meldingen, men fremstår mer som en sammensatt kompetanse som blant annet kan omhandle internasjonale og faglige perspektiver, kulturforståelse, språkkunnskap eller mer generelt ferdigheter knyttet til samarbeid og handling i kulturelt sammensatte kontekster. Det er med andre ord noe mer enn bare internasjonal mobilitet.

Ordlyden i forskriften som regulerer krav til internasjonalisering kan også tolkes i retning av stort handlingsrom i hva som skal forstås med *internasjonalisering*, samtidig som utveksling er en særlig viktig komponent (universitets- og høyskoleforskriften, 2024, § 1-11 bokstav i):

> *Studietilbudet skal ha ordninger for internasjonalisering som er tilpasset studietilbudets nivå, omfang og egenart. Studietilbud som fører frem til en grad, skal i tillegg ha faglig relevante ordninger for internasjonal studentutveksling.*

I innspillsrundene, særlig i den første runden, kom det flere ulike tilbakemeldinger om det å inkludere internasjonalisering i NKR for UH. Mange universiteter og høyskoler, samt fagforeninger for vitenskapelig ansatte ga uttrykk for sterk skepsis til å ta dette inn i NKR, særlig som en egen progresjonslinje. Noen av innspillene foreslår at den internasjonale dimensjonen kan integreres i nivåbeskrivelsene med naturlig progresjon, og ikke formuleres som generelle tilleggskrav.

Det å inkludere internasjonalisering som en egen, selvstendig progresjonslinje ville gjort rammeverket mer detaljert, og bidra til å gjøre rammeverket mer regulerende. Måten vi foreslår å løse det på innebærer at den internasjonale dimensjonen er eksplisitt nevnt, men uten å legge føringer på hvordan dette skal svares ut i utformingen av de konkrete læringsutbyttebeskrivelsene i utdanningene. Dette mener vi er en hensiktsmessig løsning på oppdraget, samtidig som vi unngår de ulempene som kunne oppstått ved å ta inn en nivåbeskrivelse om internasjonal kompetanse. En

begrensning med løsningen vi har foreslått er at formuleringene i de aktuelle nivåbeskrivelsene blir tyngre.

9.4.2 Innovasjon og digitalisering

I stortingsmeldingen *Utdanning for omstilling* står det:

> *For å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning kan det for eksempel bli relevant å se nærmere på læringsutbyttebeskrivelsene knyttet til digitalisering og innovasjon, samt klargjøre hvilket handlingsrom institusjonene har for å utvikle flere tverrfaglige studieprogrammer (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 17)*

Digitalisering blir konkretisert når det vises til oppfølgingen av NOKUT sin evaluering av kvalifikasjonsrammeverket:

> *I oppfølgingen av evalueringen vil departementet vurdere om digital kompetanse er tilstrekkelig ivaretatt i rammeverket (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 51)*

De to elementene *innovasjon* og *digital kompetanse* omtales på nokså ulike måter i meldingen. Innovasjon er noe kandidatene skal kunne bidra til, mens digitalisering er en kompetanse som den enkelte skal tilegne seg. På denne bakgrunn har vi også foreslått å inkludere disse to elementene på helt ulike måter i forslaget til nivåbeskrivelser. Innovasjon har vi integrert i flere ulike nivåbeskrivelser og knyttet tett til *utvikling* og *nyskaping* i begge søylene. Dette bidrar til å gi nivåbeskrivelsene relevant retning uten å spesifisere innovasjonskompetanse i seg selv.

Digital kompetanse er vanskeligere å integrere i nivåbeskrivelsene på en god måte. Dette er en spesifikk kompetanse som det kan være grunner til ikke å forutsette skal være et konkret læringsutbytte i absolutt alle utdanninger. Vi har derfor valgt en tilnærming på nivå 6 i UH-søylen som knytter digital kompetanse til *verktøy*, ikke ulikt måten det er løst på i nivå 4. Vi har videre valgt formuleringen *herunder*, noe som åpner for at digitale verktøy ikke *må* være en del av læringsutbyttet. Dette ivaretar føringen om å synliggjøre digital kompetanse, samtidig som det ikke legger unødvendige begrensninger på utdanningsinstitusjonene sitt handlingsrom til selv å definere om dette er en relevant kompetanse i de ulike utdanningene.

Som med begrepet internasjonalisering kom det flere kritiske innspill knyttet til inkludering av digital kompetanse i NKR. Innvendingene handlet også her om frykten for detaljstyring av innholdet i utdanningene. Nivåbeskrivelsene, ble det påpekt, skal være tematisk nøytrale. Andre innspill uttalte seg mer positivt på bakgrunn av at

tematikken er sentral, men uten å adressere det prinsipielle spørsmålet om detaljering i nivåbeskrivelsene.

I vårt forslag har vi valgt å vektlegge at nivåbeskrivelsene i størst mulig grad skal være tematisk nøytrale, og at konkrete tematikker, som for eksempel digital kompetanse, ikke bør gjøres til et må-punkt i alle utdanninger. Vi mener forslaget vårt bidrar til dette, samtidig som vi synliggjør *digitalisering*. En ulempe med forslaget er at formuleringen i den aktuelle nivåbeskrivelsen blir tyngre. Det er samtidig mulig å ta ut leddsetningen uten at innholdet i nivåbeskrivelsen ellers endres.

9.4.3 Norsk fagspråk

I forslaget ligger det en referanse til *norsk fagspråk* på nivå 6B i nivåbeskrivelsen som omhandler formidling. Som forklart i kapittel 8.2 inngår denne referansen i en sammenheng med formidling til allmennheten på nivåene 7 og 8 i UH-søylen.

I handlingsplanen *Frå ord til handling – Handlingsplan for norsk fagspråk i akademia* (Kunnskapsdepartementet & Kultur- og likestillingsdepartementet, 2024) er ett av tiltakene å foreslå krav om at studenter skal få kompetanse i norsk fagspråk i høyere utdanning ved å inkludere dette i NKR.

Samtidig følger universitetenes og høyskolenes plikt til å bruke, utvikle og styrke norsk fagspråk allerede av universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleloven, 2024, § 2-3). Det fremstår derfor litt uklart hva som kan oppnås ved å inkludere *norsk fagspråk* i NKR. Som med internasjonalisering og digital kompetanse er det et spesifikt tema som er utfordrende å inkludere i beskrivelsene, uten samtidig å gjøre beskrivelsene unødvendig detaljert og styrende. Ved å ta norsk fagspråk med i nivåbeskrivelsene pålegges strengt tatt alle utdanninger å inkludere læringsutbytter om norsk fagspråk. Samtidig er det åpning i lovverket for bruk av andre undervisningsspråk, og blant annet finnes det en egen samisk høyskole.

I innspillene er det en veldig tydelig motstand mot å inkludere norsk fagspråk i NKR. De fleste peker på at dette i større grad bør ivaretas gjennom andre virkemidler eller på studieprogramnivå. Enkelte innspill peker spesifikt på utfordringer knyttet til engelskspråklige og internasjonale utdanninger i tillegg til de prinsipielle motforestillingene. Noen innspill aksepterer premisset om at norsk fagspråk skal inn i NKR, og foreslår at det inkluderes gjennom integrerte formuleringer i stedet for i en egen nivåbeskrivelse.

I forslaget vårt har vi valgt denne siste tilnærmingen. Samtidig løser ikke dette utfordringen det vil medføre for utdanninger som baserer seg på andre språk.

9.4.4 Oppsummerende vurderinger av særskilte tema i nivåbeskrivelsene

Internasjonalisering, innovasjon, digitalisering og norsk fagspråk representerer viktige hensyn for høyere utdanning, og innspillene viser bred støtte til at de ivaretas i utdanningene. Samtidig viser innspillene en gjennomgående bekymring for at nivåbeskrivelsene i NKR skal få preg av konkrete krav til innhold dersom temaene innarbeides som egne og eksplisitte nivåbeskrivelser.

Vi legger til grunn at nivåbeskrivelsene i NKR skal beskrive det overordnede læringsutbyttet for kvalifikasjoner på et gitt nivå. Temaer som skal tas inn som egne krav, må derfor være universelt relevante på tvers av fagområder, profesjoner og utdanningstyper og kunne uttrykkes med en naturlig progresjon mellom nivåene. Samtidig har vi, i tråd med oppdraget, vurdert hvordan de prioriterte temaene kan synliggjøres uten å øke det samlede antallet nivåbeskrivelser. Vi har derfor valgt å vurdere temaene i sammenheng med de øvrige nivåbeskrivelsene og så langt som mulig integrert relevante perspektiver i beskrivelser som også ivaretar andre sider ved kandidatenes læringsutbytte.

For internasjonalisering kommer relevante perspektiver blant annet til uttrykk gjennom nivåbeskrivelser om formidling, faglige nettverk og samarbeid, deltakelse i faglige diskusjoner og utvikling av kunnskap og praksis i faglige fellesskap. Norsk fagspråk knytter vi til faglig formidling til fagfeller, spesialister, allmennheten og andre målgrupper. Innovasjon er mer gjennomgående integrert i progresjonen, blant annet gjennom beskrivelser av forbedringsarbeid, utviklingsarbeid, nyskaping, originale faglige løsninger og utvikling av kunnskap og praksis. Digital kompetanse har vi knyttet til *verktøy* på en måte som ivaretar et handlingsrom for institusjonene. Her har vi lagt vekt på en teknologinøytral tilnærming, slik at nivåbeskrivelsene skal være relevante over tid og kunne konkretiseres innenfor den enkelte utdanning.

I vurderingen av hvordan temaene kan inkluderes, har vi også lagt vekt på sammenhengen mellom NKR og annet regelverk, og forsøkt å unngå dobbeltregulering.

Forslagene våre til formuleringer om norsk fagspråk, internasjonale sammenhenger og digitale verktøy mener vi svarer ut oppdraget på en akseptabel måte samtidig som vi mener å ha unngått de mest uheldige konsekvensene som ble løftet frem i innspillsrundene. Vurderingen vår er likevel at de aktuelle nivåbeskrivelsene vil stå seg bedre som nivåbeskrivelser uten disse tilleggene.

Slik de aktuelle nivåbeskrivelsene er utformet på nivå 6 i UH-søylen[18] er det mulig å ta ut disse spesifikke elementene uten at nivåbeskrivelsene mister sin funksjon og plass i rammeverket. Ut fra en vurdering av kvaliteten på selve nivåbeskrivelsene vil vi anbefale at de konkrete presiseringene tas ut av nivåbeskrivelsene. Vår anbefaling bygger på en samlet avveiing av nivåbeskrivelsenes funksjon som uttrykk for forventet læringsutbytte, hensynet til institusjonenes faglige handlingsrom og målet om å unngå ytterligere detaljering og dobbeltregulering.

Samlet vurderer vi at oppdragets føringer om internasjonal kompetanse, innovasjon, digitalisering og norsk fagspråk er fulgt opp gjennom en faglig vurdering av hvordan temaene kan ivaretas i rammeverket.

9.5 Samsvar med de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene

De europeiske kvalifikasjonsrammeverkene skal bidra til åpenhet, tillit, anerkjennelse og mobilitet ved å koble sammen (henvise og selvsertifisere) de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene til rammeverkene i det europeiske utdanningssamarbeidet (se kapittel 4). På europeisk nivå ble det derfor etablert to prosesser som skal sikre at de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene samsvarer med de europeiske rammeverkene, og på den måten legger til rette for sammenligning av kvalifikasjoner mellom land.

Vedlegg III i EQF rekommandasjonen fastsetter 10 kriterier og prosedyrer for hvordan nasjonale rammeverk skal henvises til EQF (The Council of the European Union, 2017). Denne rapporten, og prosessen med involvering underveis i arbeidet, er elementer som inngår i den endelige henvisningsprosessen. Det er KD som har ansvaret for henvisningsprosessen.

Kriteriene krever at nasjonale myndigheters ansvar og rettslige myndighet er tydelig fastsatt, og at det dokumenteres en klar kobling mellom nivåene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket og nivåbeskrivelsene i EQF. Et av punktene som angår selve utarbeidelsen av forslag til nivåbeskrivelser er punkt 2:

> *There is a clear and demonstrable link between the qualificati*ons levels in the national qualifications frameworks or systems and the level descriptors of the EQF *(The Council of the European Union, 2017)*.

[18] De aktuelle formuleringene vi viser til er «med norsk fagspråk» i ferdighetsbeskrivelsen om *formidling*, «herunder digitale» i ferdighetsbeskrivelsen om *metoder og verktøy* og «nasjonale eller internasjonale sammenhenger» i beskrivelsen av *ansvar, selvstendighet og samhandling*.

Dette kravet innebærer at det ikke kan være for store avvik mellom nivåbeskrivelsene i NKR og i EQF.

Selv om Bolognarammeverket og EQF er kompatible er det i tillegg et krav om selvsertifisering til Bolognarammeverket (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2007; Debowski et al., 2023). På samme måte som for EQF er det et krav om at nivåbeskrivelsene i NKR skal være tydelig forankret i beskrivelsene av syklusene i QF-EHEA:

> *There is a clear and demonstrable link between the qualifications in the national framework and the cycle qualification descriptors of the European framework (Bologna Working Group on Qualifications and Framework, 2005, criterion 2, s. 80).*

I tabellene under viser vi hvordan forslagene til nivåbeskrivelser henger sammen med nivåene i EQF og syklusene i QF-EHEA. Tabellene er organisert slik:

- Tabell 23, Tabell 24, Tabell 25 sammenstiller nivåbeskrivelser i den yrkesfaglige søylen opp mot EQF for å vise samsvar i nivåbeskrivelsene på samme nivå

- Tabell 26, Tabell 27 og Tabell 28 sammenstiller nivåbeskrivelser i UH-søylen opp mot EQF på samme nivå

- Tabell 29, Tabell 31 og Tabell 33 sammenstiller nivåbeskrivelser i UH-søylen opp mot QF-EHEA på samme nivå

- Tabell 30, Tabell 32 og Tabell 34 gir oversikt over nivåbeskrivelsene i de tre syklusene i QF-EHEA og viser hvilke foreslåtte nivåbeskrivelser i NKR som samsvarer med QF-EHEA på hvert nivå. De nivåbeskrivelsene i NKR som er mest sentrale for samsvaret med den enkelte QF-EHEA-deskriptoren, er markert med fet skrift. Andre oppførte nivåbeskrivelser supplerer samsvaret.

9.5.1 Samsvar med EQF i de to søylene

Tabell 23 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 5 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 5A i yrkesfagsøylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Comprehensive, specialised, factual and theoretical knowledge within a field of work or study and an awareness of the boundaries of that knowledge	(K1) … har spesialisert kunnskap om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan reflektere over kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen. (K2) … har forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan reflektere over hvordan disse brukes til forbedring av arbeidsprosesser, tjenester og produkter. (K3) … har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over sammenhengen mellom disse. (K4) … har kunnskap om etiske prinsipper og kan reflektere over etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.
Skills/Ferdighet	A comprehensive range of cognitive and practical skills required to develop creative solutions to abstract problems	(F1) … kan anvende kunnskap og erfaring til å identifisere og løse faglige og praktiske problemer, også i situasjoner som krever tilpasning, og vurdere risiko og begrunne valg av fremgangsmåter og løsninger. (F2) … kan velge og anvende relevante begreper, prinsipper, prosesser og verktøy i nye yrkesfaglige situasjoner. (F3) … kan anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen. (F4) … kan identifisere behov for forbedring og bidra til utvikling og utprøving av nye eller forbedrede løsninger innenfor eget arbeidsområde. (F5) … kan dokumentere og presentere arbeid på en strukturert måte tilpasset formålet og målgruppen.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Exercise management and supervision in contexts of work or study activities where there is unpredictable change; review and develop performance of self and others	(ASS1) … kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor et avgrenset ansvarsområde i ukjente situasjoner. (ASS2) … kan ta ansvar for arbeidsprosesser og prosjekter, følge opp eget og andres arbeid innenfor et avgrenset arbeidsområde, og håndtere etiske krav og retningslinjer. (ASS3) … kan vurdere egen kompetanse, identifisere egne læringsbehov og ta initiativ til videre læring. (ASS4) … kan bygge relasjoner og bidra til andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling, innenfor eget fag- og yrkesfelt.

Tabell 24 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 6 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6A i yrkesfagsøylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	(K1) … har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om fagområdets teorier, begreper, prinsipper, prosesser og verktøy, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger i yrkesutøvelsen. (K2) … har grundig og nyansert forståelse av fagets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i forbedrings- og utviklingsarbeid. (K3) … har kunnskap om yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet. (K4) … har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for yrkesutøvelsen.
Skills/Ferdighet	Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	(F1) … kan anvende kunnskap og relevant yrkeserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte problemstillinger, og vurdere risiko og begrunne faglige og etiske valg. (F2) … kan velge og anvende relevante begreper, metoder, prosesser og verktøy i nye og ukjente yrkesfaglige sammenhenger. (F3) … kan tolke, vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i yrkesutøvelsen der ulike krav må ses i sammenheng. (F4) … kan identifisere og vurdere utviklingsbehov, gjennomføre systematisk forbedrings- og utviklingsarbeid og vurdere resultatene med sikte på nye eller forbedrede løsninger innenfor eget fag- og yrkesfelt. (F5) … kan dokumentere og formidle arbeidsprosesser, resultater og faglige vurderinger på en strukturert måte tilpasset ulike målgrupper og situasjoner.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts; take responsibility for managing professional development of individuals and groups	(ASS1) … kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget yrkesfelt og vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger. (ASS2) … kan planlegge og lede arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt, koordinere samarbeid og ta ansvar for faglige og kvalitetsmessige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, og ta ansvar for å følge opp andres faglige utvikling gjennom veiledning og kunnskapsdeling innenfor eget ansvarsområde.

Tabell 25 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 7 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7A i yrkesfagsøylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research	(K1) … har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i fronten av den faglige og yrkesmessige utviklingen, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller yrkesfeltet, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger. (K2) … har inngående og kritisk forståelse av fag- og yrkesfeltets teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlag, metoder og prosesser og av deres forutsetninger og begrensninger i innovasjon og utviklingsarbeid. (K3) … har inngående forståelse av yrkesfeltets utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker yrkesfeltet og fagområdet. (K4) … har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og yrkesetiske problemstillinger og motstridende hensyn i yrkesutøvelsen.
Skills/Ferdighet	Specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	(F1) … kan anvende og integrere kunnskap og relevant yrkeserfaring for å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte. (F2) … kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante metoder, prosesser og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og etiske prinsipper. (F3) … kan tolke, kritisk vurdere og anvende relevante regelverk, standarder, avtaler og kvalitetskrav i nye og komplekse sammenhenger der ulike krav må ses i sammenheng. (F4) … kan integrere teoretisk eller erfaringsbasert kunnskap fra flere fag i systematisk utviklingsarbeid, og kritisk vurdere resultatene som grunnlag for nyskaping og innovasjon i fag- og yrkesfeltet. (F5) … kan på selvstendig grunnlag dokumentere og formidle resultater og vurderinger fra innovasjon og utviklingsarbeid til ulike målgrupper og interessenter.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches; take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams	(ASS1) … kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg. (ASS2) … kan planlegge og lede komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget yrkesfelt og i tverrfaglige sammenhenger, og ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan kritisk vurdere egen kompetanse i lys av endringer i fag- og yrkesfeltet, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.

Tabell 26 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 6 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6B i UH-søylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles	(K1) … har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om teorier, problemstillinger og arbeidsformer innenfor fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger. (K2) … har grundig og nyansert forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og faglige og vitenskapelige metoder, og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i utvikling av kunnskap og faglig praksis. (K3) … har kunnskap om fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker fagområdet eller profesjonen. (K4) … har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for fagområdet eller profesjonen.
Skills/Ferdighet	Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study	(F1) … kan anvende kunnskap eller praksiserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte praktiske og teoretiske problemstillinger og begrunne faglige og etiske valg. (F2) … kan velge og anvende utvalgte vitenskapelige og faglige metoder og verktøy, herunder digitale, i nye og ukjente sammenhenger. (F4) … kan anvende kunnskap i kreative og undersøkende prosesser for å utvikle løsninger på sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger og vurdere resultatene. (F5) … kan formidle teorier, problemstillinger og vurderinger til fagfeller og allmennheten med norsk fagspråk og i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts; take responsibility for managing professional development of individuals and groups	(ASS1) … kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget fagområde eller egen profesjon, vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger. (ASS2) … kan ta ansvar for varierte arbeidsoppgaver og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon, og for faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring, alene og i samhandling med andre. (ASS3) … kan vurdere egen kompetanse og egne læringsstrategier, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, ta ansvar for kunnskapsdeling og bidra til utveksling av synspunkter og erfaringer innenfor fagområdet i lokale, nasjonale eller internasjonale sammenhenger.

Tabell 27 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 7 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7B i UH-søylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study, as the basis for original thinking and/or research	(K1) … har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i forskningsfronten, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens pålitelighet, anvendelsesområder og begrensninger. (K2) … har inngående og kritisk forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og vitenskapelige metoder og av hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes i og på tvers av fagområder eller profesjoner. (K3) … har inngående forståelse av fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker faglige problemstillinger eller praksis. (K4) … har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og forskningsetiske problemstillinger i eget fagområde og i grenseflatene mellom relevante fag.
Skills/Ferdighet	Specialised problem-solving skills required in research and/or innovation in order to develop new knowledge and procedures and to integrate knowledge from different fields	(F1) … kan anvende og integrere kunnskap eller praksiserfaring til å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte. (F2) … kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante vitenskapelige og faglige metoder og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og forskningsetiske prinsipper. (F4) … kan integrere kunnskap fra flere fag for å utvikle og kritisk vurdere originale faglige løsninger som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon. (F5) … kan på selvstendig grunnlag formidle og forklare faglige analyser, konklusjoner og resultater til spesialister og allmennheten i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Manage and transform work or study contexts that are complex, unpredictable and require new strategic approaches; take responsibility for contributing to professional knowledge and practice and/or for reviewing the strategic performance of teams	(ASS1) … kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg. (ASS2) … kan planlegge og koordinere komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon og i tverrfaglige sammenhenger, og kan ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan reflektere kritisk over egen kompetanse, vurdere og utvikle egne læringsstrategier, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.

Tabell 28 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 8 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 8B i UH-søylen i NKR

Kategori	EQF	NKR
		Kandidaten …
Knowledge/Kunnskap	Knowledge at the most advanced frontier of a field of work or study and at the interface between fields	(K1) … er i kunnskapsfronten innenfor fagområdet og har avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves, som grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid. (K2) … har avansert og kritisk forståelse av fagområdets kunnskapsgrunnlag, vitenskapsteoretiske eller kunstfaglige fundament, som grunnlag for å utvikle teorier, metoder eller fortolkninger i og på tvers av fagområder. (K3) … har avansert og kritisk forståelse av fagområdets eller kunstfeltets utvikling, egenart og rolle i samfunnet, og kan kritisk vurdere samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid. (K4) … har avansert kunnskap om etiske prinsipper i fag, forskning eller kunstfag, og kan kritisk vurdere deres rekkevidde og begrensninger i møte med nye og komplekse problemstillinger.
Skills/Ferdighet	The most advanced and specialised skills and techniques, including synthesis and evaluation, required to solve critical problems in research and/or innovation and to extend and redefine existing knowledge or professional practice	(F1) … kan anvende og integrere kunnskap i utforming og gjennomføring av selvstendig forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med faglig og etisk integritet. (F2) … kan kritisk analysere, vurdere og syntetisere komplekse metoder og teknikker, og anvende eller utvikle disse for å utvide eller utfordre etablert kunnskap eller praksis. (F3) … kan integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis og bidrar til faglig utvikling og innovasjon. (F5) … kan på selvstendig grunnlag formidle forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom anerkjente faglige kanaler, delta i nasjonale og internasjonale faglige diskusjoner og kommunisere faglige problemstillinger og resultater med fagfeller og allmennheten.
Responsibility and autonomy / ansvar, selvstendighet og samhandling	Demonstrate substantial authority, innovation, autonomy, scholarly and professional integrity and sustained commitment to the development of new ideas or processes at the forefront of work or study contexts including research	(ASS1) … kan utøve forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og integritet og ta selvstendig ansvar for og begrunne egne beslutninger. (ASS2) … kan initiere og ta selvstendig faglig ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse og ta ansvar for egen faglige og profesjonelle utvikling. (ASS4) … kan initiere og videreutvikle nasjonale eller internasjonale faglige nettverk og samarbeid og bidra til utvikling av kunnskap eller praksis gjennom veiledning og i faglige fellesskap.

9.5.2 UH-søylen og samsvar med QF-EHEA

Tabell 29 Nivåbeskrivelser i første syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 6B i UH-søylen

Syklus/nivå	QF-EHEA	NKR – kunnskap	NKR – ferdighet	NKR – Ansvar, selvstendighet og samhandling
	Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
Første syklus / Nivå 6B	- have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study; - can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study - have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues; - can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences; - have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.	(K1) … har oppdatert kunnskap på et avansert nivå om teorier, problemstillinger og arbeidsformer innenfor fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens anvendelsesområder og begrensninger. (K2) … har grundig og nyansert forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og faglige og vitenskapelige metoder, og kan vurdere deres forutsetninger og begrensninger i utvikling av kunnskap og faglig praksis. (K3) … har kunnskap om fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan reflektere over hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker fagområdet eller profesjonen. (K4) … har kunnskap om etiske prinsipper og kan vurdere etiske problemstillinger som er relevante for fagområdet eller profesjonen.	(F1) … kan anvende kunnskap eller praksiserfaring til å identifisere, analysere og løse sammensatte praktiske og teoretiske problemstillinger og begrunne faglige og etiske valg. (F2) … kan velge og anvende utvalgte vitenskapelige og faglige metoder og verktøy, herunder digitale, i nye og ukjente sammenhenger. (F4) … kan anvende kunnskap i kreative og undersøkende prosesser for å utvikle løsninger på sammensatte teoretiske eller praktiske problemstillinger og vurdere resultatene. (F5) … kan formidle teorier, problemstillinger og vurderinger til fagfeller og allmennheten med norsk fagspråk og i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.	(ASS1) … kan ta selvstendig ansvar for faglige beslutninger innenfor eget fagområde eller egen profesjon, vurdere konsekvenser og begrunne egne valg i sammensatte og ukjente sammenhenger. (ASS2) … kan ta ansvar for varierte arbeidsoppgaver og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon, og for faglige vurderinger og etisk forsvarlig gjennomføring, alene og i samhandling med andre. (ASS3) … kan vurdere egen kompetanse og egne læringsstrategier, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan utvikle faglige relasjoner og samarbeid, ta ansvar for kunnskapsdeling og bidra til utveksling av synspunkter og erfaringer innenfor fagområdet i lokale, nasjonale eller internasjonale sammenhenger.

Tabell 30 Samsvar mellom første syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6B i UH-søylen

Første syklus QF-EHEA	Ivaretatt i NKR 6B	Tilsvarende meningsinnhold i NKR 6B
have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study	**K1, K2**	Oppdatert kunnskap på avansert nivå og grundig og nyansert forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og faglige og vitenskapelige metoder, herunder kunnskapens og metodenes forutsetninger, anvendelsesområder og begrensninger i utviklingen av kunnskap og faglig praksis. Oppdatert kunnskap og forståelse av kunnskapsgrunnlag og metoder, dekker indirekte at deler av kunnskapen bygger på den nyeste utviklingen i fagområdet eller profesjonen.
can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study	**F1**, F2, **F4**, **ASS1**, ASS2	Anvende kunnskap og relevante metoder for å analysere sammensatte problemstillinger, utvikle og vurdere løsninger og begrunne faglige valg. Selvstendig ansvar for faglige vurderinger og gjennomføring. Utvikle og underbygge faglige argumenter er indirekte ivaretatt gjennom analyse, begrunnede faglige valg og vurdering av løsninger. Profesjonell tilnærming er indirekte ivaretatt gjennom selvstendig ansvar.
have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgments that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues	K2, **K3, K4, F1**, **ASS1**, ASS2	Analysere og vurdere relevant informasjon som grunnlag for faglige vurderinger og valg. Reflektere over faglige problemstillinger i lys av samfunnsmessige forhold og vurdere etiske problemstillinger og konsekvenser. Innhenting og fortolkning av relevant informasjon inngår som en forutsetning for analyse og faglige vurderinger.
can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences	**F5,** ASS4	Formidle teorier, problemstillinger og vurderinger til fagfeller og allmennheten. Kunnskapsdeling og utveksling av synspunkter og erfaringer i faglige sammenhenger.
have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy	**ASS3**	Vurdere egen kompetanse og læringsstrategier, identifisere læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. Selvstendighet i egen læring gir grunnlag for videre læring og studier.

Tabell 31 Nivåbeskrivelser i andre syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 7B i UH-søylen

Syklus/nivå	QF-EHEA	NKR – kunnskap	NKR – ferdighet	NKR – Ansvar, selvstendighet og samhandling
	Qualifications that signify completion of the second cycle are awarded to students who:	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
Andre syklus / Nivå 7B	- have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context; - can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study; - have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments; - can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously; - have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous.	(K1) … har kunnskap på et høyt spesialisert nivå, hvorav noe er i forskningsfronten, om teorier, problemstillinger og begreper i fagområdet eller profesjonen, og kan kritisk vurdere kunnskapens pålitelighet, anvendelsesområder og begrensninger. (K2) … har inngående og kritisk forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og vitenskapelige metoder og av hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes i og på tvers av fagområder eller profesjoner. (K3) … har inngående forståelse av fagområdets eller profesjonens utvikling og rolle i samfunn og arbeidsliv, og kan kritisk vurdere hvordan endringer i samfunn og arbeidsliv påvirker faglige problemstillinger eller praksis. (K4) … har inngående kunnskap om etiske prinsipper, og kan analysere og vurdere fag- og forskningsetiske problemstillinger i eget fagområde og i grenseflatene mellom relevante fag.	(F1) … kan anvende og integrere kunnskap eller praksiserfaring til å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger på en selvstendig og etisk forsvarlig måte. (F2) … kan selvstendig vurdere, velge, kombinere og anvende relevante vitenskapelige og faglige metoder og verktøy i nye og komplekse sammenhenger, og begrunne valgene i lys av faglige og forskningsetiske prinsipper. (F4) … kan integrere kunnskap fra flere fag for å utvikle og kritisk vurdere originale faglige løsninger som kan bidra til faglig utvikling eller innovasjon. (F5) … kan på selvstendig grunnlag formidle og forklare faglige analyser, konklusjoner og resultater til spesialister og allmennheten i tråd med faglig og vitenskapelig praksis.	(ASS1) … kan utøve faglig skjønn, ta selvstendig ansvar for og begrunne beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger som krever nye tilnærminger, og vurdere konsekvenser av egne valg. (ASS2) … kan planlegge og koordinere komplekse arbeidsprosesser og prosjekter innenfor eget fagområde eller egen profesjon og i tverrfaglige sammenhenger, og kan ta selvstendig faglig ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan reflektere kritisk over egen kompetanse, vurdere og utvikle egne læringsstrategier, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. (ASS4) … kan initiere og etablere faglige relasjoner og samarbeid med relevante aktører, og legge til rette for kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.

Tabell 32 Samsvar mellom andre syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7B i UH-søylen

Andre syklus QF-EHEA	Ivaretatt i NKR 7B	Tilsvarende meningsinnhold i NKR 7B
have demonstrated knowledge and understanding that is founded upon and extends and/or enhances that typically associated with the first cycle, and that provides a basis or opportunity for originality in developing and/or applying ideas, often within a research context	**K1, K2**, F2, **F4**	Kunnskap på et høyt spesialisert nivå og inngående og kritisk forståelse av fagområdets eller profesjonens kunnskapsgrunnlag og vitenskapelige metoder, og av hvordan kunnskap utvikles, begrunnes og anvendes. Integrere kunnskap og utvikle originale faglige løsninger som bidrar til faglig utvikling og innovasjon.
can apply their knowledge and understanding, and problem solving abilities in new or unfamiliar environments within broader (or multidisciplinary) contexts related to their field of study	**F1, F2,** F4, ASS2	Anvende og integrere kunnskap eller praksiserfaring for å analysere, kritisk vurdere og løse komplekse og uforutsette problemstillinger. Selvstendig velge, kombinere og anvende relevante metoder og verktøy i nye, komplekse og tverrfaglige sammenhenger. Nye og komplekse sammenhenger dekker også ukjente sammenhenger.
have the ability to integrate knowledge and handle complexity, and formulate judgments with incomplete or limited information, but that include reflecting on social and ethical responsibilities linked to the application of their knowledge and judgments	K3, **K4, F1**, **ASS1**, ASS2	Integrere kunnskap eller praksiserfaring og håndtere komplekse og uforutsette problemstillinger gjennom kritisk vurdering, faglig skjønn og selvstendige, begrunnede beslutninger. Analysere fag- og forskningsetiske problemstillinger, kritisk vurdere hvordan samfunnsmessige endringer påvirker problemstillinger eller praksis, og ta ansvar for kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. Vurderinger på grunnlag av ufullstendig eller begrenset informasjon er indirekte ivaretatt gjennom faglig skjønn og beslutninger i komplekse og uforutsigbare sammenhenger.
can communicate their conclusions, and the knowledge and rationale underpinning these, to specialist and non-specialist audiences clearly and unambiguously	**F5,** ASS4	Selvstendig formidle og forklare faglige analyser, konklusjoner og resultater til spesialister og allmennheten. Kunnskapsdeling og samhandling i faglige fellesskap.
have the learning skills to allow them to continue to study in a manner that may be largely self-directed or autonomous	**ASS3**	Reflektere kritisk over egen kompetanse, vurdere og utvikle egne læringsstrategier, prioritere egne læringsbehov og ta ansvar for egen faglig utvikling. Stor grad av selvstendighet i egen læring og faglig utvikling gir grunnlag for videre læring og studier.

Tabell 33 Nivåbeskrivelser i tredje syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 8B i UH-søylen

Syklus/nivå	QF-EHEA	NKR – kunnskap	NKR – ferdighet	NKR – Ansvar, selvstendighet og samhandling
	Qualifications that signify completion of the third cycle are awarded to students who:	Kandidaten …	Kandidaten …	Kandidaten …
Tredje syklus / Nivå 8B	- have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field; - have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity; - have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication; - are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas; - can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise; - can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge-based society.	(K1) … er i kunnskapsfronten innenfor fagområdet og har avansert forståelse av hvordan kunnskap utvikles og etterprøves, som grunnlag for å utfordre etablert kunnskap og utvikle ny kunnskap eller drive kunstnerisk utviklingsarbeid. (K2) … har avansert og kritisk forståelse av fagområdets kunnskapsgrunnlag, vitenskapsteoretiske eller kunstfaglige fundament, som grunnlag for å utvikle teorier, metoder eller fortolkninger i og på tvers av fagområder. (K3) … har avansert og kritisk forståelse av fagområdets eller kunstfeltets utvikling, egenart og rolle i samfunnet, og kan kritisk vurdere samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid. (K4) … har avansert kunnskap om etiske prinsipper i fag, forskning eller kunstfag, og kan kritisk vurdere deres rekkevidde og begrensninger i møte med nye og komplekse problemstillinger.	(F1) …. kan anvende og integrere kunnskap i utforming og gjennomføring av selvstendig forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med faglig og etisk integritet. (F2) … kan kritisk analysere, vurdere og syntetisere komplekse metoder og teknikker, og anvende eller utvikle disse for å utvide eller utfordre etablert kunnskap eller praksis. (F4) … kan integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis og bidrar til faglig utvikling og innovasjon. (F5) … kan på selvstendig grunnlag formidle forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom anerkjente faglige kanaler, delta i nasjonale og internasjonale faglige diskusjoner og kommunisere faglige problemstillinger og resultater med fagfeller og allmennheten.	(ASS1) … kan utøve forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og integritet og ta selvstendig ansvar for og begrunne egne beslutninger. (ASS2) … kan initiere og ta selvstendig faglig ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og sikre kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring. (ASS3) … kan kritisk vurdere og videreutvikle egen kompetanse og ta ansvar for egen faglige og profesjonelle utvikling. (ASS4) … kan initiere og videreutvikle lokale, nasjonale eller internasjonale faglige nettverk eller samarbeid og bidra til utvikling av kunnskap eller praksis gjennom veiledning og i faglige fellesskap.

Tabell 34 Samsvar mellom tredje syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 8B i UH-søylen

Tredje syklus QF-EHEA	Ivaretatt i NKR 8B	Tilsvarende meningsinnhold i NKR 8B
have demonstrated a systematic understanding of a field of study and mastery of the skills and methods of research associated with that field	**K1, K2**, F1, F2	Være i kunnskapsfronten og ha avansert og kritisk forståelse av fagområdets kunnskapsgrunnlag, fundament og kunnskapsutvikling, samt beherske relevante metoder og teknikker for å utforme og gjennomføre forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.
have demonstrated the ability to conceive, design, implement and adapt a substantial process of research with scholarly integrity	K4, **F1, F2, ASS1, ASS2**	Utforme og gjennomføre forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid med høy grad av autonomi og faglig og etisk integritet, anvende og utvikle relevante metoder og ta selvstendig ansvar for komplekse prosesser, kvalitet og etisk forsvarlig gjennomføring.
have made a contribution through original research that extends the frontier of knowledge by developing a substantial body of work, some of which merits national or international refereed publication	**K1, F1, F4, F5**, ASS2	Utforme og gjennomføre forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid som utvikler ny kunnskap, originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis, og formidle arbeidet i relevante faglige sammenhenger, nasjonalt eller internasjonalt. Omfattende forskningsarbeid og fagfellevurdert publisering ivaretas indirekte gjennom ansvar for prosjekter og komplekse prosesser og formidling i faglige sammenhenger.
are capable of critical analysis, evaluation and synthesis of new and complex ideas	K1, K2, **F2, F4**	Kritisk analysere, vurdere og syntetisere komplekse metoder og teknikker, og integrere kunnskap på tvers av fag for å utvikle originale faglige løsninger og nye perspektiver som utfordrer etablert kunnskap eller praksis.
can communicate with their peers, the larger scholarly community and with society in general about their areas of expertise	**F5**, ASS4	Selvstendig formidle forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid gjennom anerkjente faglige kanaler og kommunisere faglige problemstillinger og resultater med fagfeller, nasjonale og internasjonale fagmiljøer og allmennheten. Utvikle faglige nettverk og samarbeid, og bidra til kunnskapsdeling gjennom veiledning og faglige fellesskap.
can be expected to be able to promote, within academic and professional contexts, technological, social or cultural advancement in a knowledge based society	K1, K2, **K3**, F2, **F4, ASS4**	Kritisk vurdere samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid. Bidra til faglig utvikling og innovasjon gjennom ny kunnskap, originale faglige løsninger, nye perspektiver og utvikling av kunnskap eller praksis i faglige fellesskap. Teknologisk, sosial eller kulturell utvikling i et kunnskapsbasert samfunn ivaretas indirekte gjennom faglig utvikling, innovasjon og i samspillet mellom samfunnsmessige endringer og forskning eller kunstnerisk utviklingsarbeid.

10 Oppsummering

Oppdraget fra Kunnskapsdepartementet om å utvikle og revidere nivå 5–8 i NKR ble gitt med flere ulike føringer. Forslaget til nivåbeskrivelser skal uttrykke sammenlignbar kompleksitet på samme nivå, og samtidig uttrykke forskjellen mellom søylene på en forståelig måte. Den yrkesfaglige søylen skal bygge på nivå 4A i gjeldende NKR, mens søylen for universitets- og høyskoleutdanning skal bygge på 4B. Nivåbeskrivelsene skal angi minimumskrav til læringsutbytte, være forståelige og sektornære og ivareta bredden og mangfoldet av akkrediterte utdanninger. Begge søylene skal være i samsvar med EQF, mens UH-søylen i tillegg skal være i samsvar med QF-EHEA.

Vi har foreslått nivåbeskrivelser som er i tråd med føringene i oppdraget. I arbeidet har vi vektlagt samsvar med de europeiske rammeverkene og samtidig tilpasset forslagene slik at de uttrykker progresjon og sammenlignbar kompleksitet i de to søylene. Vi har gjort ulike avveininger for å ivareta utdanningstypenes ulike formål, kunnskapsgrunnlag og innretning. Vi har videre lagt vekt på at nivåbeskrivelsene skal kunne dekke mangfoldet av akkrediterte utdanninger, uten at nivåbeskrivelsene blir unødig detaljerte eller begrenser det faglige handlingsrommet. Oppdraget stiller flere krav som må ivaretas samtidig. De ulike føringene kan noen ganger trekke i litt ulike retninger. Dette har gjort det nødvendig å veie ulike hensyn opp mot hverandre. Forslagene bygger på de løsningene vi vurderer at best ivaretar oppdraget.

Nivåbeskrivelsene viser progresjon fra ett nivå til neste. Progresjonen mellom nivåene er uttrykt gjennom en kombinasjon av handlingsverb, adjektiver, objekter og kontekst. Progresjon og kompleksitet kommer til uttrykk gjennom nivåbeskrivelsene som helhet, og ikke gjennom valg av enkeltord eller fraser.

Begge utdanningstypene bygger på sammensatte kunnskapsgrunnlag og på samspill mellom teori og praksis. Skillet mellom søylene kan derfor ikke uttrykkes som et skille mellom forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap, eller mellom teori og praksis. Egenarten kommer i stedet til uttrykk gjennom hvordan ulike kunnskapsformer, metoder, verktøy og erfaringer kombineres, og sammenhengene kompetansen er rettet mot.

I UH-søylen synliggjøres blant annet vitenskapelige metoder, teori, forskning og faglig eller kunstnerisk utviklingsarbeid. Samtidig skal beskrivelsene romme både disiplinfaglige, profesjonsrettede og kunstfaglige utdanninger, og ivareta praksis- og erfaringsdimensjonene som inngår i mange av disse utdanningene. Dette bidrar til å gjøre disse beskrivelsene forholdsvis generelle.

Høyere yrkesfaglig utdanning betegner vi som yrkes- og praksisforankret. I den yrkesfaglige søylen synliggjøres dette blant annet gjennom en kontekstualisering som vektlegger yrkesutøvelse og praksisnærhet, i tillegg til å synliggjøre erfaring.

Vi foreslår å videreføre en tredeling av nivåbeskrivelsene. Samtidig foreslår vi å erstatte kategorien *generell kompetanse* med *ansvar, selvstendighet og samhandling.* Endringen er ment å tydeliggjøre hva kandidaten kan forventes å kunne ta ansvar for, nivået av selvstendighet som kan forventes, og hva slags samhandlingskompetanse kandidaten skal inneha. Vi foreslår også å justere forståelsen av kunnskap og ferdigheter som ligger til grunn for nivåbeskrivelsene, blant annet ved å synliggjøre erfaringsbasert kunnskap, og erfaring som grunnlag for ferdigheter.

Innovasjon, internasjonal kompetanse, digitalisering og norsk fagspråk er integrert i nivåbeskrivelsene fremfor å danne egne progresjonslinjer. Dette svarer ut oppdraget om de sørskilte temaene på en måte som til en viss grad også tar høyde for de sterke innvendingene mot å innføre konkrete temaer i nivåbeskrivelsene. Vår samlede vurdering er likevel at nivåbeskrivelsene vil stå seg bedre uten enkelte av disse temaene.

Forslagene til nivåbeskrivelser legger, etter vår vurdering, til rette for et fremtidsrettet kvalifikasjonsrammeverk. Vi foreslår nivåbeskrivelser i to ulike søyler som begge er i samsvar med EQF. Ved å kombinere felles prinsipper for nivå og progresjon med ulike beskrivelser av utdanningstypenes kunnskapsgrunnlag, formål og kontekst, kan NKR uttrykke sammenlignbar kompleksitet samtidig som søylene uttrykker ulik egenart.

Tabelliste

Tabell 1 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien kunnskap for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B) 20
Tabell 2 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien ferdigheter for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B) 21
Tabell 3 Forslag til nivåbeskrivelser for kategorien ansvar, selvstendighet og samhandling for nivå 5–8 for yrkesfaglig søyle (A) og UH-søyle (B) 22
Tabell 4 Forskjeller mellom NKR 4A og 4B i formuleringer om ansvar og selvstendighet 63
Tabell 5 Eksempler på progresjonsrekker med verb 69
Tabell 6 Eksempler på progresjonsrekker med adjektiver 69
Tabell 7 Eksempler på progresjon vist gjennom kontekst i nivåbeskrivelsene F4, ASS1 og ASS2 på nivå 5–7 i den yrkesfaglige søylen 71
Tabell 8 Eksempler på progresjon vist gjennom kontekst i nivåbeskrivelsene F4, ASS1 og ASS2 på nivå 6–8 i UH-søylen. 72
Tabell 9 Forslag til K1, faglig kunnskap, på nivå 5–8 79
Tabell 10 Forslag til K2, kunnskapsgrunnlag og metoder, på nivå 5–8 82
Tabell 11 Forslag til K3, samfunnsrolle, på nivå 5–8 85
Tabell 12 Forslag til K4, etikk, på nivå 5–8 87
Tabell 13 Forslag til F1, problemløsning, på nivå 5–8 90
Tabell 14 Forslag til F2, metoder og verktøy, på nivå 5–8 92
Tabell 15 Forslag til F3, regelverk og standarder, på nivå 5–7 94
Tabell 16 Sammenheng mellom gjeldende kunnskapsbeskrivelser og ny ferdighetsbeskrivelse om regelverk og standarder på nivå 5 94
Tabell 17 Forslag til F4, utvikling, nyskaping og innovasjon, på nivå 5–8 96
Tabell 18 Forslag til F5, formidling, på nivå 5–8 98
Tabell 19 Forslag til ASS1, faglig skjønn og beslutninger, på nivå 5–8 101
Tabell 20 Forslag til ASS2, gjennomføring og samhandling, på nivå 5–8 103
Tabell 21 Forslag til ASS3, egenvurdering og videre læring, på nivå 5–8 105
Tabell 22 Forslag til ASS4, kunnskapsdeling og veiledning, på nivå 5–8 108
Tabell 23 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 5 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 5A i yrkesfagsøylen i NKR 118
Tabell 24 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 6 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6A i yrkesfagsøylen i NKR 119
Tabell 25 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 7 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7A i yrkesfagsøylen i NKR 120
Tabell 26 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 6 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6B i UH-søylen i NKR 121
Tabell 27 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 7 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7B i UH-søylen i NKR 122
Tabell 28 Oversikt over nivåbeskrivelser i ulike kategorier på nivå 8 i EQF og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 8B i UH-søylen i NKR 123
Tabell 29 Nivåbeskrivelser i første syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 6B i UH-søylen 124
Tabell 30 Samsvar mellom første syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 6B i UH-søylen 125
Tabell 31 Nivåbeskrivelser i andre syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 7B i UH-søylen 126

Tabell 32 Samsvar mellom andre syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 7B i UH-søylen 127
Tabell 33 Nivåbeskrivelser i tredje syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser i de ulike kategoriene på nivå 8B i UH-søylen 128
Tabell 34 Samsvar mellom tredje syklus i QF-EHEA og foreslåtte nivåbeskrivelser på nivå 8B i UH-søylen 129

Vedleggsliste

Vedlegg 1 Oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet 141
Vedlegg 2 Liste over aktører som har sendt skriftlige innspill 142
Vedlegg 3 Kvalifikasjonsrammeverk i utvalgte europeiske land 144

Referanser

Anderson, L. & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy*.

Asheim, B. T. & Coenen, L. (2005). Knowledge bases and regional innovation systems: Comparing Nordic clusters. *Research Policy*, *34*(8), 1173–1190. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.respol.2005.03.013

Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, *11*(6), 431–452. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2

Bjørnåvold, J. (2026). *Hva forventes av høyere yrkesfaglig utdanning? En sammenliknende analyse av europeiske kvalifikasjonsrammeverk*. LO.

Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E., Hill, W. H. & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1 Cognitive domain*. Longmans, Green and Co Ltd.

Bohlinger, S. (2008). Competences as the core element of the European Qualifications Framework. *European journal of vocational training*, *42/43*, 96–111.

Bologna Working Group on Qualifications and Framework. (2005). *A framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science Technology and Innovation. https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf

Bologna Working Group on Qualifications and Framework. (2007). *National Qualifications Frameworks Development and Certification Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. https://old.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Qualifications_frameworks/40/0/QualificationsFrameworks_report2007_581400.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). *German EQF Referencing Report*.

Bundesministerium für Unterrich, Kunst und Kultur. (2011). *Austrian EQF Referencing Report*.

CEDEFOP. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study* (Cedefop references series 105). CEDEFOP. http://dx.doi.org/10.2801/735711

CEDEFOP. (2022). *Defining, writing and applying learning outcomes*: *A European handbook*: *second edition.* Publications Office. https://doi.org/10.2801/703079

Cedefop. (2025). *European Inventory of National Qualifications Frameworks 2024*: *Switzerland.* https://doi.org/http://data.europa.eu/doi/10.2801/7884132

Cedefop. (2026). *European inventory of national qualifications frameworks 2024*: *Germany.* https://doi.org/http://data.europa.eu/doi/10.2801/2544890

Conference of Ministers responsible for Higher Education. (2003). *Berlin Communiqué*: *Realising the European Higher Education Area*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

Conference of Ministers responsible for Higher Education. (2018). *Appendix III The Framework of qualifications for the European Higher Education Area*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf

Danmarks evalueringsinstitut. (2011). *Referencing the Danish Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework*.

Debowski, H., Tsiramua, K. & Gunta, K. (2023). *Preparation of self-certification reports within the Bologna Process Guidelines, observations, and recommendations*. QUATRA – TPG A. https://ehea.info/Immagini/QUATRA_-_TPG_A_recommendations_self-certification_20.12_.2023_.pdf

ENQA, ESU, EUA & EURASHE. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/ESG/00/2/ESG_2015_616002.pdf

European Commission. (2008). *Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. European Commission. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/832d330d-11b2-4405-8ec1-1e96324a549b/language-en

European Commission. (2016). *COUNCIL RECOMMENDATION on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning* [Proposal for a council recommendation]. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2016%3A0383%3AFIN

European Parliament & The Council of the European Union. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*.

Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32008H0506%2801%29

fagskoleloven. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven)* (LOV-2025-06-20-101). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28

fagskoletilsynsforskriften. (2020). *Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoletilsynsforskriften)* (FOR-2020-04-23-853). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853

Federal Department of Economic Affairs, Education and Research. (2015). *Swiss EQF-Referencing Report*.

Finlex. (2026). *Statsrådets förordning om ändring av bilagan till statsrådets förordning om en referensram för examina och övriga samlade kompetenser* (368/2026). https://www.finlex.fi/sv/lagstiftning/forfattningssamling/2026/368

Finnish National Agency for Education. (2018). *Report on the referencing of the Finnish National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework and the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*.

Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L. W. (2022). *Bruken av læringsutbyttebeskrivelser. En kunnskapsoppsummering* (2022:09). NIFU. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3037810/NIFUrapport2022-29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Forskningsrådet. (2026). *Indikatorrapporten*. https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/indikatorrapporten-dokument/

Furholt, J., Høst, H., Elken, M., Lillebø, O. S., Korseberg, L. & Slette, A. L. (2025). *ECTS i høyere yrkesfaglig utdanning. Behov, forutsetninger og konsekvenser* (2025:16). NIFU.

Godin, B. (2006). The Linear Model of Innovation. The Historical Construction of an Analytical Framework. *Science, Technology, & Human Values*, *31*(6), 639–667.

González, J. & Wagenaar, R. (Red.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforl.

Gulbrandsen, M. & Høiland, G. C. L. (2021). The relationship between research and innovation in the public sector – an analysis of five cases from labour and welfare services. *Nordic Journal of Social Research*, *12*(2), 46–69. https://doi.org/10.7577/njsr.3687

Hilsen, A. I., Nyen, T., Steen, J. R. & Tønder, A. H. (2021). *Fagarbeideres bidrag til innovasjon i norsk arbeidsliv* (30). Fafo.

HK-dir. (2024). *Revidert forslag til forskrift om undervisnings- og forskningsstillinger og rekrutteringsstillinger* [Høringsoppsummering].

HK-dir. (2026). *Veileder til kapittel 3 i universitets- og høyskoleforskriften om undervisnings- og forskningsstillinger, rekrutteringsstillinger og innstegsstillinger*

(Retningslinje/veileder). Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. https://hkdir.no/dokumenter/veileder-til-kapittel-3-i-universitets-og-hoyskoleforskriften-om-undervisnings-og-forskningsstillinger-rekrutteringsstillinger-og-innstegsstillinger

Høst, H., Lyby, L. & Schwach, V. (2019). *Fagskoleutdanningenes kunnskapsbase* (2019:22; Rapport). NIFU. https://nva.sikt.no/registration/0198cc4fecdc-bfeb2262-2b57-4df1-af27-72da21e88896

Jensen, M. B., Johnson, B., Lorenz, E. & Lundvall, B. Å. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research Policy*, *36*(5), 680–693. https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.01.006

Joint Quality Initiative informal group. (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. https://www.aqu.cat/doc/doc_24496811_1.pdf

Kline, S. J. (1985). Innovation Is Not a Linear Process. *Research Management*, *28*(4), 36–45. https://doi.org/10.1080/00345334.1985.11756910

Kline, S. J. & Rosenberg, N. (1986). An overview of innovation. I R. Landau & N. Rosenberg (Red.), *The Positive Sum Strategy. Harnessing Technology for Economic Growth* (s. 275–305). National Academy Press.

Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, *41*(4), 212–218.

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet* [Høringsnotat]. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport_forslag_til_nasjonalt_rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoeyere_utdanning.pdf.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Anbefaling til Kunnskapsdepartementet om fagskoleutdanningenes forhold til EQF og nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. Rapport fra Arbeidsgruppe om fagskole og rammeverk.* https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/anbefaling_arbeidsgruppe_fagskole-eqf_081127.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012). *The referencing of the Norwegian Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework (EQF) and self- certification to the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF-EHEA)*. https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/referencing-report-of-the-norwegian-qf-to-eqf.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf

Kunnskapsdepartementet & Kultur- og likestillingsdepartementet. (2024). *Frå ord til handling Handlingsplan for norsk fagspråk i akademia*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/1800367dc51846b98a0b33817f03c958/no/pdfs/handlingsplan-fra-ord-til-handling.pdf

Lester, S. (2015). The European Qualifications Framework: A technical critique. *Research in Post-Compulsory Education*, *20*(2), 159–172. https://doi.org/10.1080/13596748.2015.1030251

Lund, H. B. & Karlsen, A. (2020). The importance of vocational education institutions in manufacturing regions: Adding content to a broad definition of regional innovation systems. *Industry and innovation*, *27*(6), 660–679. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13662716.2019.1616534

Markowitsch, J. & Luomi-Messerer, K. (2008). Development and interpretation of desrciptors of the European qualifications framework. *European journal of vocational training*, *42*(1), 33–58.

Meld. St. 7 (2020–2021). *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/3e623f4c93b04cbcadc289224d06de84/no/pdfs/stm202020210007000dddpdfs.pdf

Meld. St. 11 (2024–2025). *Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/b4525a252a9c45fb8f824531007644d0/no/pdfs/stm202420250011000dddpdfs.pdf

Meld. St. 14 (2024–2025). *Sikker kunnskap i en usikker verden*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/184a42734a564c4db6632b19997655b4/no/pdfs/stm202420250014000dddpdfs.pdf

Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/96e28f2c72f64844843597e104dc23bc/no/pdfs/stm202020210016000dddpdfs.pdf

NOKUT. (2015). *Kartlegging av læringsutbyttebeskrivelser. Sluttrapport* (7). https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/evalueringer/2015/kartlegging-av-laringsutbyttebeskrivelser_sluttrapport_2015-7.pdf

NOKUT. (2023). *Kvalifikasjonar på ramme alvor. Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Rapport 4/2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT). https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/evaluering-av-nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring-hovedrapport.pdf

OECD & Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation. 4th edition* (The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities). OECD.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/10/oslo-manual-2018_g1g9373b/9789264304604-en.pdf

OECD & Forskningsrådet. (2021). *Frascati-manualen 2015. Retningslinjer for innhenting og rapportering av data om forskning og eksperimentell utvikling. Utdrag*. https://www.forskningsradet.no/globalassets/frascati-2015-norsk.pdf

OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation. 4th edition*. OECD/Eurostat. https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264304604-en

Olstad, H. A. & Rouhani, M. (2019). Reflection on how to write the learning outcomes for an online programming course for teachers. I I. O. Pappas, P. Mikalef, Y. K. Dwivedi, L. Jaccheri, J. Krogstie & M. Mäntymäki (Red.), *Digital Transformation for a Sustainable Society in the 21st Century.18th IFIP WG 6.11 Conference on e-Business, e-Services, and e-Society, I3E 2019, Trondheim, Norway, September 18–20, 2019, Proceedings* (s. 597–608). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-29374-1_48

Ot.prp. nr. 79 (2003-2004). *Om lov om universiteter og høyskoler*. Utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/dd3da6e83f7348268dc7b0e43943d009/no/pdfs/otp200320040079000dddpdfs.pdf

Ot.prp.nr. 85 (1993-1994). *Om lov om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1993-94&paid=4&wid=d&psid=DIVL476&pgid=d_0385&tab=True

Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget. https://www.nb.no/items/233e666b61d4dc4452c32687c72d55e2?page=0

Prop. 126 L (2022 – 2023). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak) Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/2458f88db09b474fb02e3ea3b1768b3b/no/pdfs/prp202220230126000dddpdfs.pdf

Roland, K. (2017). Experiential Learning: Learning through Reflective Practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, *8*(1). https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-8-2017/Experiential-Learning-Learning-through-Reflective-Practice.pdf

Rychen, D. S. (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)* (EDU/EDPC(2016)23/ANN1). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC%282016%2923/ANN1/En/pdf

Schindler, S. (2025). School tracking, educational mobility and inequality in German secondary education: Developments across cohorts. *European Societies*, *19*, 28–48. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1226373

Schön, D. A. (2017). *The Reflective Practitioner* (1st utg.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

SSB. (2023). *Ressursinnsatsen til FoU innenfor tema- og teknologiområder i 2021* (Rapport 39/2023). SSB. https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/forskning-og-innovasjon-i-naeringslivet/artikler/ressursinnsatsen-til-fou-innenfor-tema-og-teknologiomrader-i-2021/_/attachment/inline/841b13c6-7eb4-4d8b-ae66-d6d944e0c301:21456af8860c1ecd81d03d378643e939a36762ab/RAPP2023-39.pdf

Technopolis. (2020). *Utredning om mulig parallell struktur i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Technopolis. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/utredning-om-mulig-parallell-struktur-i-nkr_2020.pdf

The Council of the European Union. (2017). *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN

Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2024). *Addendum to the Danish referencing report from 2011*.

UHR. (2015). *Utdanning i endring Nye muligheter for FoU + Utdanning. Inspirasjonsnotat fra en arbeidsgruppe satt ned av Universitets- og høgskolerådet*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/i6be873b1-70c7-4de5-acc0-431205b996e5/2015-utdanning_i_endring_nye_muligheter_for_fou_utdanning.pdf

UHR. (2025). *Veileder om vurdering av kompetanse ved søknad om ansettelse og opprykk til førstelektor og dosent*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/i7035851d-e20b-4f24-be40-49f8c188bc7d/veileder-forstelektor-dosent-2025.pdf

universitets- og høyskoleforskriften. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleforskriften)* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-28-1392

Universitets- og høyskoleforskriften. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven (universitets- og høyskoleforskriften)* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-28-1392

universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2025-06-20-101). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2024-03-08-9

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kvalifikasjonsrammeverk i fag- og yrkesopplæringen. En vurdering av merverdi og muligheter for bransjer, næringer, sektorer og det norske utdanningssystemet. Pilotprosjekt. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet*.

Vedlegg

Vedlegg 1 Oppdragsbrev fra Kunnskapsdepartementet

Oppdrag:	**2026-007 Oppdrag om å utvikle og oppdatere nivåbeskrivelser i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)**
Tilknytning mål:	Samfunnet og arbeidslivet har tilgang på relevant kompetanse
Frist:	1. november 2026
Tildeling:	Oppdraget finansieres innenfor gjeldende budsjettrammer

Bakgrunn for oppdraget:

I Meld. St. 11 (2024–2025*) Fagfolk for en ny tid – med høyere yrkesfaglig utdanning* fremmet regjeringen forslag om at fagskolene skal ha mer fleksibilitet til å tilby utdanninger av ulikt omfang og læringsutbytte. Fagskolene skal fortsette å utvikle videreutdanninger til fagarbeidere og andre som ønsker og trenger en praksisnær utdanning. Der hvor økende kompetansekrav i arbeidslivet gjør det nødvendig, skal fagskolene også kunne utvikle utdanninger med et mer komplekst læringsutbytte enn det som er forutsatt i dag. Stortinget har gitt tilslutning til forslaget om å åpne for høyere yrkesfaglig utdanning på NKR-nivå 6 og 7, i tillegg til NKR-nivå 5, i en ny yrkesfaglig søyle i NKR.[1]

I tillegg er det gjennom tidligere stortingsvedtak besluttet at de overordnete læringsutbyttebeskrivelsene (nivåbeskrivelsene) for NKR-nivå 6–8 for universitets- og høyskoleutdanning skal revideres for å inkludere internasjonalisering, innovasjon og digitalisering og norsk fagspråk.

Som følge av den nye strukturen med to søyler i NKR skal samtlige nivåbeskrivelser på NKR-nivå 5–8 utarbeides og gjennomgås.

Beskrivelse av oppdraget:

Arbeidet med å videreutvikle NKR er høyt prioritert i Kunnskapsdepartementet (KD). Departementet vil ha det overordnede ansvaret for arbeidet. Dette forutsetter tett dialog mellom KD, HK-dir og NOKUT. KD vil ta et særlig ansvar for utadrettet dialog med berørte parter og interessenter i arbeidet.

HK-dir skal utarbeide et forslag til nye og reviderte overordnede læringsutbyttebeskrivelser (nivåbeskrivelser) for NKR-nivå 5–8. Forslaget skal inneholde:

a) reviderte nivåbeskrivelser på NKR-nivå 5 og nye nivåbeskrivelser for den yrkesfaglige søylen på NKR-nivå 6 og 7

b) reviderte nivåbeskrivelser på NKR-nivå 6–8 for høyere utdanning (universitets- og høyskoleutdanning)

Forslaget skal være faglig begrunnet. HK-dir skal samarbeide tett med NOKUT i dette arbeidet. HK-dir skal legge til rette for innspill fra berørte parter til nye og reviderte nivåbeskrivelser.

I tillegg skal HK-dir bidra til departementets arbeid med å involvere utdanningssektoren og partene i arbeidslivet.

[1] Meld. St. 11 (2024-2025), Innst. 266 S (2024-2025)

Føringer for arbeidet:

Nivåbeskrivelsene på NKR-nivå 5–8 må være utarbeidet slik at de er sektornære og ivaretar bredden og mangfoldet av utdanningene som er akkreditert med hjemmel i henholdsvis universitets- og høyskoleloven og fagskoleloven.

Nivåbeskrivelsene må legge til rette for at utdanningskvalifikasjonene i søylene samsvarer i nivå, og at det er sammenheng mellom de to søylene. Som del av arbeidet, skal HK-dir vurdere hvordan forskjellen mellom nivåbeskrivelsene i de ulike søylene best kan uttrykkes slik at det forstås av potensielle studenter, arbeidsgivere og andre relevante aktører.

De nye og reviderte nivåbeskrivelsene må være relevante for læring i henhold til fagskoleloven og universitets- og høyskoleloven. Forslaget må sikre at det fortsatt er en progresjon i læringsutbytte mellom nivåene i NKR. Dette innebærer at:

- Nivåbeskrivelsen for alle NKR-nivåene skal være i tråd med tilsvarende EQF-nivå.
- Nivåbeskrivelsene for NKR-nivå 6 og 7 i den yrkesfaglige søylen skal kunne henvises til hhv. nivå 6 og 7 i Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (EQF).
- Nivåbeskrivelsene for NKR-nivå 5 skal inkluderes i den yrkesfaglige søylen og skal fortsatt bygge på nivåbeskrivelsen for NKR-nivå 4A.
- Nivå 6–8 for høyere utdanning (universitets- og høyskoleutdanning) skal:
    1. fortsatt bygge på læringsutbyttebeskrivelsene på NKR-nivå 4B. I tillegg må disse nivåbeskrivelsene sikre at det fortsatt er samsvar med første til tredje syklus i Bologna-rammeverket (Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA), i tillegg til at de fortsatt skal kunne henvises til EQF-nivå 6–8.
    2. inkludere læringsutbytte for internasjonalisering, innovasjon og digitalisering, og norsk fagspråk i henhold til Meld. St. 7 (2020–2021), Meld. St. 16 (2020–2021) og *Frå ord til handling – Handlingsplan for norsk fagspråk i akademia*. Det er samtidig viktig å unngå en økning i det samlede antallet overordnede læringsutbyttebeskrivelser for nivåene. HK-dir skal vurdere om dette kan gjøres ved å redusere eller slå sammen eksisterende beskrivelser.

For alle NKR-nivåer og i begge søyler skal forslaget til nivåbeskrivelser uttrykke minimumskrav til læringsutbytte for fullføring av det aktuelle nivået. NKR skal ikke gi uttrykk for faglige ambisjoner, men gjenspeile hva samtlige studenter har oppnådd ved bestått eksamen og fullført utdanning.

Kunnskapsdepartementet har besluttet at kun kvalifikasjoner som fyller hele NKR-nivå, skal synliggjøres i NKR-strukturen. Forslaget til nye nivåbeskrivelser skal verken videreføre delnivå 5.1 og 6.1 eller innføre nye delnivå. HK-dir skal se hen til læringsutbyttebeskrivelsene på nivå 2–4 i NKR i arbeidet, men skal ikke foreslå å endre dem.

Kunnskapsdepartementet vil presisere at gradsbenevnelser og opptaks- og akkrediteringskrav er regulert i lov og forskrift for de ulike utdanningene, og ikke inngår i oppdraget. Rammene for akkreditering, opptak og benevnelser for høyere yrkesfaglig utdanning på NKR-nivå 6 og 7 vil bli håndtert i andre prosesser. Det betyr at HK-dir ikke skal

foreslå hvilke kvalifikasjoner som skal innplasseres på de ulike nivåene i NKR. Arbeidet skal heller ikke omfatte ikke-formell eller uformell læring.

HK-dir skal se hen til de internasjonale kravene og prosedyrene, se føringer i EQF-rekommandasjonen Annex III og veiledning om henvisning til QF-EHEA. HK-dir skal, i samråd med KD, blant annet involvere internasjonale eksperter i arbeidet. HK-dir skal se til andre lands erfaringer med innføring av parallelle nivåbeskrivelser i nasjonale kvalifikasjonsrammeverk.

Rapportering og leveranse:

HK-dir skal legge frem et forslag til fremdriftsplan og prosess for arbeidet. Kunnskapsdepartementet, HK-dir og NOKUT skal ha løpende dialog gjennom oppdraget. Departementet vil invitere til et møte om oppdraget tidlig på nyåret.

HK-dir skal ferdigstille forslaget til nye og reviderte nivåbeskrivelser innen 1. november 2026 slik at departementet kan sende det på høring. Leveransen skal inneholde en oversendelsesrapport med faglige vurderinger og forslag til nivåbeskrivelser. Forslaget til nivåbeskrivelser skal utformes som et revidert vedlegg 1 til forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring (forskrift om NKR og EQF).

Vedlegg 2 Liste over aktører som har sendt skriftlige innspill

I arbeidet med å utvikle og revidere ble det gjennomført to skriftlige innspillsrunder, en i mars og en i september 2026.

Frist for skriftlige innspill i første runde var 27. mars 2026
Mottatte skriftlige innspill til første innspillsrunde er publisert hos Regjeringen.no

Frist for skriftlige innspill i andre runde var 4. september 2026
Mottatte skriftlige innspill til andre innspillsrunde er publisert hos HK-dir.

Under lister vi opp alle aktører som vi har mottatt skriftlige innspill fra i en eller begge innspillsrundene.

Abelia og FFF
Akademikerne
Akershus fylkeskommune
AOF Østlandet
Byggmesterforbundet
Caroline Eriksen Krilic
Delta
Det tverrfaglige kunstinstitutt i Bærum
Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning
EL og IT Forbundet
Fagskolen Diakonova
Fagskolen i Nord
Fagskolen Innlandet
Fagskolen Kristiania
Fagskolen Kristiania, JE Solvang og A Rusli
Fagskolen Vestfold og Telemark
Fagskolen Viken
Fagskolestudentene (Norske fagskolestudenter)
Fagskulen Møre og Romsdal
Fagskulen Vestland
Forbundet Styrke
Forskerforbundet
Forum for kunstskolene
Frank Egeland (Dosent) Universitetet i Agder
Gokstad Akademiet
Helsedirektoratet
Helsefagarbeiderforbundet
Høgskolen i Østfold
Høgskulen i Volda
Høgskulen på Vestlandet
HØY
Høyskolen for yrkesfag as
Høyskolen i Molde
Høyskolen Kristiania
Ingrid Furfjord, Kjersti Eckblad, Arne Nørstebø og Kim Anders Simonsen
Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet
Kompetanseforbundet
Kuben yrkesarena
Kunstskolen i Stavanger
Landsorganisasjonen i Norge (LO)
Lærerstudentene
Lærerstudentene i Utdanningsforbundet
Mesterbrevnemnda
Nasjonalt fagråd for kunstfag
Nasjonalt fagråd for økonomiske og administrative fag
Nasjonalt fagskoleråd
NHO Elektro
Nord universitet
Nordland fagskole
Norges miljø- og biovitenskaplige universitet
Norges musikkhøgskole
Norsk Industri
Norsk studentorganisasjon
Norsk sykepleierforbund (NSF)
Norske Fag- og Friskolers Landsforbund
NTNU
NTNU SEED
NTNU, Avdeling for forskning, innovasjon og eksterne relasjoner
OsloMet, Institutt for yrkesfaglærerutdanning
PLUS - senter for kompetanseutvikling og læring, NORD Universitet
Samfunnsviterne
Senter for fremragende IT-utdanning
Sjøforsvarets fagskole
Skolenes landsforbund
Språkrådet
Statens vegvesen
Studentdemokratiet i Sørøst-Norge
Studentrådet ved Fagskulen Vestland
Tirna
Trøndelag høyere yrkesfagskole
Unio
Universitetet i Agder
Universitetet i Bergen
Universitetet i Oslo
Universitetet i Stavanger
Universitetet i Sørøst-Norge
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet
Universitets- og høgskolerådet (UHR)
Utdanningsforbundet
VID vitenskapelige høgskole
Virke
Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS)

Vedlegg 3 Kvalifikasjonsrammeverk i utvalgte europeiske land

Som en del av kunnskapsgrunnlaget for arbeidet med å utvikle nye og reviderte nivåbeskrivelser i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), har vi sett nærmere på nasjonale kvalifikasjonsrammeverk i noen utvalgte europeiske land. Formålet har vært å få innsikt i hvordan disse landene har innrettet sine kvalifikasjonsrammeverk, om de har innplassert yrkesfaglige kvalifikasjoner på de øvre nivåene og i så fall hvordan dette synliggjøres i rammeverkene.

Flere europeiske land regner utdanninger som tilsvarer det vi i Norge kjenner som profesjonsutdanninger i høyere utdanning, som høyere yrkesfaglig utdanning. Enkelte land har også på ulike måter åpnet kvalifikasjonsrammeverkene for kvalifikasjoner fra høyere yrkesfaglig utdanning på de øvre nivåene, uavhengig av om utdanningene inngår i Bologna-rammeverket. Dette viser at utdanningenes plassering i utdanningssystemene ikke nødvendigvis henger sammen med hvordan kvalifikasjoner fra ulike utdanninger er plassert i nasjonale kvalifikasjonsrammeverk (Furholt et al., 2025).

Vi har sett nærmere på kvalifikasjonsrammeverkene i fem land: Sveits, Tyskland, Østerrike, Danmark og Finland. De sentraleuropeiske landene er relevante fordi de har sterke yrkesfaglige tradisjoner. Alle tre landene har innplassert kvalifikasjoner fra høyere yrkesfaglig utdanning på de øvre nivåene i sine rammeverk, men har løst det på ulike måter. De nordiske landene er relevante referansepunkter fordi vi deler mange grunnleggende forutsetninger, selv om utdanningssystemene og kvalifikasjonsrammeverkene er utformet forskjellig. Vi har sett på hvordan utdanningssystemene er strukturert og hvordan de nasjonale kvalifikasjonsrammeverkene er utformet, herunder hvordan oppnådd kompetanse beskrives gjennom kategorier av læringsutbytter og nivåer.

Sveits

Utdanningssystemet

Sveits har en sterk yrkesfaglig tradisjon og et stort flertall av ungdomskullene velger yrkesfag, de fleste som lærling (Furholt et al., 2025). Utdanningssystemet i Sveits kan sies å ha tre søyler: (1) En akademisk søyle som går fra allmennfaglig videregående opplæring til universitetsutdanning. (2) En yrkesfaglig søyle som bygger på fagbrev/yrkesutdanning med påbygging til studiekompetanse19 og går til høyskoler

[19] *Berufsmaturität/Federal Vocational Baccalaureate (FVB)*

(Fachhochschulen). (3) En yrkesfaglig søyle som bygger på fagbrev/yrkesutdanning, ofte med krav eller forventing om yrkeserfaring, og går til høyere yrkesfaglig utdanning. Opptaksgrunnlaget er dermed et sentralt kjennetegn ved skillet mellom søylene: mens universitets- og høyskolesporet forutsetter studiekompetanse, er høyere yrkesfaglig utdanning i større grad forankret i fag- og yrkesopplæring og arbeidslivserfaring.

Kvalifikasjonsrammeverket

I Sveits ble det ikke enighet om et felles kvalifikasjonsrammeverk på tvers av de tre søylene i utdanningssystemet, blant annet fordi høyere yrkesfaglig utdanning på de øvre nivåene ikke anerkjennes av institusjonene innen høyere utdanning (Furholt et al., 2025). For å ivareta både høyere utdanning og et likeverdig yrkesfaglig utdanningssystem, ble det vurdert som mest hensiktsmessig å etablere to komplementære kvalifikasjonsrammeverk (Federal Department of Economic Affairs, Education and Research, 2015). Qualifikationsrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (nqf.ch-HS), gjelder for kvalifikasjoner fra høyere utdanning, dvs. både fra akademiske universitetsutdanninger og fra yrkesrettede høyskoleutdanninger, og er i tråd med Bologna-rammeverket. Det har tre nivåer som svarer til EQF-nivå 6–8, refererer til QF-EHEA og benytter Dublin-deskriptorene. National Qualifications Framework for Vocational and Professional Qualifications (NQF VPET)20 har 8 nivåer som samsvarer med nivåene i EQF og dekker yrkesfaglige kvalifikasjoner fra utdanninger som ikke er omfattet av Bologna-rammeverket. De fleste kvalifikasjonene fra høyere yrkesfaglig utdanning er innplassert på nivå 5 og 6 i NQF VPET (Cedefop, 2025). Nivå 7 brukes selektivt for avanserte yrkesfaglige kvalifikasjoner (Advanced Federal Diploma of Higher Education), hovedsakelig kvalifikasjoner som gir mester-tittel innenfor ulike håndverksyrker. Svært få (om noen) yrkesfaglige kvalifikasjoner ser ut til å være innplassert på nivå 8.

Nivåbeskrivelsene

NQF VPET er formelt forankret i forskrift og hjemlet i den føderale yrkesopplæringsloven. Forskriften pålegger at alle formelle yrkes- og profesjonskvalifikasjoner innenfor VPET-systemet skal plasseres på et nivå i rammeverket, og den fastsetter prosedyrer, roller og ansvar for nivåplasseringen (Federal Department of Economic Affairs, Education and Research, 2015). Rammeverket regulerer med andre ord hvordan kvalifikasjoner klassifiseres, men er ikke ment å regulere utdanningene, selv om det kan være en indirekte konsekvens. Rammeverket omfatter kun formelle kvalifikasjoner fra regulerte og kvalitetssikrede

[20] Formelt brukes forkortelsen NQF VPQ (*National Qualifications Framework for Vocational and Professional Qualifications),* men i systembeskrivelser og på engelsk er det vanlig å bruke NQF VPET.

utdanninger. Sveits har imidlertid et godt utviklet system for realkompetansevurdering og validering av uformell og ikke-formell læring til formell kompetanse. nqf.ch-HS har heller ikke en sterk regulerende funksjon og er primært et veiledende rammeverk som skal støtte institusjonene ved utforming av studietilbud som er i tråd med Bologna-rammeverket (Federal Department of Economic Affairs, Education and Research, 2015).

Læringsutbytte for hvert nivå (nivåbeskrivelser) i NQF VPET beskrives gjennom kategoriene kunnskap, ferdigheter og kompetanse, som er delt videre inn i underkategorier. Kunnskap er delt inn i kunnskap og forståelse, ferdigheter er delt inn i prosedyremessige og sensorimotoriske ferdigheter, og kompetanse er delt inn i faglig og personlig kompetanse. Nivåbeskrivelsene er tydelig utformet for yrkesfaglige kvalifikasjoner (Federal Department of Economic Affairs, Education and Research, 2015).

Tyskland

Utdanningssystemet

Utdanningssystemet i Tyskland legger opp til tidlig differensiering[21] og allerede etter *Grundschule* (dvs. etter fjerde eller sjette årstrinn) velger elevene mellom ulike opplæringsløp. Videregående opplæring omfatter både allmennutdanning, skolebasert yrkesfaglig utdanning og fag- og yrkesopplæring i det duale systemet som er rettet mot spesifikke yrker og kombinerer opplæring i skole og arbeidsliv. Allmennfaglig videregående opplæring gir generell studiekompetanse til alle deler av høyere utdanning, mens yrkesfaglig videregående opplæring gir studiekompetanse som er begrenset til bestemte institusjoner (*Fachhochschulen og Hochschulen für angewandte wissenschaften*) og fagområder i høyere utdanning.

Tyskland har fagskoler (*Fachschulen)* som likner de norske fagskolene og bygger på videregående fag- og yrkesopplæring. De kan gi utdanninger som gir kvalifikasjoner opp til EQF-nivå 6, men ligger utenfor høyere utdanning og er ikke omfattet av Bologna-rammeverket (Furholt et al., 2025). Sektoren for høyere utdanning omfatter universiteter og institusjoner som er likestilte med universitetene (tekniske-, pedagogiske-, teologiske-, kunst- og musikkhøgskoler), og høyskoler for anvendt vitenskap (*Fachhochschulen, Hochschulen für angewandte wissenschaften).* Universitetene har hovedansvar for forskning og utdanning, og enerett til å tildele

[21] Utdanningssystemet i Tyskland kritiseres ofte for at elevene sorteres tidlig i ulike utdanningsløp og at dette blant annet bidrar til å forsterke sosiale forskjeller (Schindler, 2025).

doktorgrad, mens høyskoler for anvendt vitenskap er yrkes- og praksisorienterte og samarbeider tett med arbeidslivet.

Kvalifikasjonsrammeverket

Det tyske kvalifikasjonsrammeverket (DQR) inkluderer kvalifikasjoner som er oppnådd innenfor alle utdanningssektorer i det tyske utdanningssystemet, dvs. yrkesutdanning, høyere utdanning og allmennutdanning (Technopolis, 2020). Det er ikke fastsatt i utdanningslovgivningen, men er forankret i en felles politisk resolusjon mellom føderale myndigheter og delstatene (Cedefop, 2026). Det fungerer i hovedsak som et klassifiserende rammeverk og har en veiledende og samordnende funksjon. Det har likevel en indirekte regulerende effekt ved at rammeverkets begreper og nivåstruktur er tatt i bruk blant annet i læreplaner for yrkesfaglig opplæring, og det har påvirket praksiser for kvalitetssikring og akkreditering uten å være juridisk bindende (Cedefop, 2026).

DQR består av åtte nivåer, der yrkesfaglige kvalifikasjoner over videregående nivå er plassert på nivå 5–7 og kvalifikasjoner fra høyere utdanning på nivå 6–8. Et grunnleggende prinsipp er at det ikke skal finnes blindveier i utdanningssystemet.

Nivåbeskrivelsene

DQR bygger på en helhetlig og handlingsorientert forståelse av kompetansebegrepet der individets evne til å handle i relevante faglige og yrkesmessige sammenhenger er sentralt (Technopolis, 2020). Denne innretningen kommer tydelig til uttrykk i rammeverket ved at læringsutbytte beskrives gjennom to overgripende kompetansekategorier (profesjonell kompetanse og personlig kompetanse), mens kunnskap, ferdigheter, sosial kompetanse og autonomi forstås som ulike dimensjoner av kompetanse (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013). Kategoriene omtales nærmere nedenfor. Innretningen ble valg til tross for at det underveis i utviklingen av rammeverket skapte uenigheter der noen aktører oppfattet det som lite kompatibelt med den mer disiplinbaserte forståelsen i høyere utdanning.

Hvert nivå i DQR har en kort innledende tekst som oppsummerer kravene til det aktuelle nivået (nivåindikator). Dette skal bidra til å tydeliggjøre rammeverkets helhetlige perspektiv på kompetanse (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013). Videre er nivåene delt inn i to hovedkategorier: (1) Profesjonell kompetanse og (2) personlig kompetanse. Todelingen brukes på tvers av alle utdanningssektorene og er ment å ivareta både akademiske og yrkesfaglige kvalifikasjoner på en likeverdig måte. Læringsutbytte beskrives gjennom de to hovedkategoriene som igjen er delt inn i underkategoriene (1) kunnskap og ferdigheter og (2) sosial kompetanse og autonomi. Det benyttes ofte enten-eller-formuleringer i beskrivelsene, noe som gjør

det mulig å inkludere kvalifikasjoner fra alle typer utdanninger i rammeverket (Technopolis, 2020).

Østerrike

Utdanningssystemet

I Østerrike skjer det også en tidlig differensiering i utdanningssystemet, der elever allerede i 10-årsalderen (etter fjerde skoleår) velger mellom et tydelig akademisk spor (Allgemeinbildende höhere Schule) og en bredere allmennutdanning med en mer praktisk orientert retning (Mittelschule). Valget de gjør legger grunnlaget for overgang til studieforberedende eller yrkesfaglige utdanningsløp i videregående opplæring. Studieforberedende løp gir generell adgang til høyere utdanning. Femårige skolebaserte yrkesutdanninger (BHS)[22] gir både avansert yrkesfaglig kompetanse og studiekompetanse, mens kortere yrkesfaglige utdanninger (BMS)[23] primært kvalifiserer for arbeid. Utdanning fra BHS må bygges på for å gi generell studiekompetanse, men kan gi opptak til relaterte utdanninger ved høyskoler (fachhochshule/universities of applied sciences). Fagbrev oppnådd gjennom lærlingeordningen kan også gi opptak til høyskoler, men krever vanligvis tilleggseksamener (Bundesministerium für Unterrich, Kunst und Kultur, 2011).

Høyere utdanning i Østerrike omfatter universiteter, høyskoler (*Fachhochschulen/universities of applied sciences)* og lærerhøyskoler (*university colleges of teacher education).* Alle institusjonstypene gir utdanninger som er i tråd med Bologna-rammeverket, men lærerhøyskolene gir kun utdanning på bachelornivå og bare universitetene gir doktorgradsutdanning.

Høyere yrkesfaglig utdanning i Østerrike består av yrkes- og praksisnære utdanninger på tertiært nivå som ligger utenfor Bologna-strukturen. Dette omfatter blant annet utdanninger ved institusjoner som *Meisterschulen*, *Werkmeisterschulen*, *Kollegs* og andre yrkesrettede videreutdanninger for faglærte. Utdanningene bygger typisk på fag- eller yrkesopplæring og relevant arbeidserfaring, og gir spesialisert yrkesfaglig kompetanse på et avansert nivå. De ligger i hovedsak utenfor Bologna-strukturen, men kvalifiserer for avanserte faglige roller, lederfunksjoner og selvstendig næringsvirksomhet (Bundesministerium für Unterrich, Kunst und Kultur, 2011). Kvalifikasjoner fra høyere yrkesfaglig utdanning er i hovedsak innplassert på nivå 5 og 6, i enkelte tilfeller på nivå 7 og kun unntaksvis på nivå 8.

[22] Berufsbildende höchere schulen (BHS)
[23] Berufsbildende mittlere schulen (BMS)

Kvalifikasjonsrammeverket

Østerrikes kvalifikasjonsrammeverk (NQF) er fastsatt i føderal lov og skal bidra til transparens og klassifisering av kvalifikasjoner. Det regulerer nivåplasseringen av kvalifikasjoner, men er utover det ikke et styrende eller regulerende rammeverk. Kvalifikasjoner fra høyere utdanning plasseres automatisk på nivå 6–8, mens alle andre (formelle og ikke-formelle) kvalifikasjoner nivåplasseres etter søknad fra ansvarlig myndighet (føderalt eller på delstatsnivå). Søknaden vurderes i henhold til fastsatte prosedyrer, som blant annet involverer uavhengige ekspertuttalelser, før beslutning tas av EQF National Coordination Point (EQF NCP) og styringsgruppe for NQF.

Da NQF skulle utvikles, var det en tydelig politisk ambisjon at de høyere nivåene i rammeverket også skulle inkludere kvalifikasjoner oppnådd utenfor universitets- og høyskolesektoren (Technopolis, 2020). Uenighet om et felles spor for yrkesfaglige og akademiske kvalifikasjoner førte til at Østerrike landet på et rammeverk med to parallelle sett deskriptorer for nivå 6–8 (Y-struktur): Dublin-deskriptorene i QF EHEA gjelder for kvalifikasjoner fra høyere utdanning innenfor Bologna-rammeverket og NQF-deskriptorene gjelder for øvrige kvalifikasjoner (yrkesfaglige, ikke-formelle og uformelle). Hensikten med Y-strukturen var å fange best mulig opp forskjellene mellom yrkesfaglige og akademiske kvalifikasjoner. Bruk av ulike sett deskriptorer åpner nivåene for ulike typer kvalifikasjoner samtidig som sektorvise forskjeller og autonomi i høyere utdanning respekteres (Bundesministerium für Unterrich, Kunst und Kultur, 2011).

Nivåbeskrivelsene

Østerrike har valgt å gjengi EQF-deskriptorene i sitt NQF24, men har lagt til egne og mer detaljerte deskriptorer, formulert som læringsutbytter under kategoriene kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Disse fungerer som en oversettelse av EQF og skal gjøre innplasseringen av østerrikske kvalifikasjoner lettere. Det er også utformet overordnede beskrivelser av alle nivå i NQF, i tillegg til at utvalgte kvalifikasjoner benyttes som referanser (reference qualifications) for å illustrere kravene som gjelder for hvert nivå (Bundesministerium für Unterrich, Kunst und Kultur, 2011).

Danmark

Utdanningssystemet

[24] Dublin-deskriptorene gjengis ikke.

Videregående opplæring i Danmark består av allmenn videregående utdanning, som gir generell studiekompetanse, og yrkesfaglig utdanning og opplæring (Erhvervsuddannelser). Sistnevnte leder til arbeidslivsrettede kvalifikasjoner, men gir også mulighet for videre utdanning. Høyere utdanning omfatter fem ulike institusjonstyper med klart definerte profiler: (1) erhvervsakademier tilbyr korte yrkesrettede utdanninger som kvalifiserer kandidatene til bestemte yrker eller profesjoner,[25] (2) profesjonshøyskoler gir yrkesrettede og praksisbaserte gradsutdanninger på bachelornivå (profesjonsbachelorutdanninger), (3) universiteter, (4) kunstneriske utdanningsinstitusjoner og (5) maritime utdanningsinstitusjoner som både gir profesjonsbachelorutdanninger innenfor det maritime området og kortere utdanninger på ulike nivå.[26]

Kvalifikasjonsrammeverket
Danmarks kvalifikasjonsrammeverk (DKQF) har åtte nivåer som samsvarer med nivåene i EQF og inkluderer kvalifikasjoner som er oppnådd både innenfor og utenfor det formelle utdanningssystemet (Danmarks evalueringsinstitut, 2011).27 Høyere utdanning er plassert på nivå 5–8 og er i tråd med Bologna-rammeverket. Danmark har, til forskjell fra Norge, innplassert kortere høyere utdanning (short cycle) på nivå 5 i sitt rammeverk, i tråd med EQF. Nivåbeskrivelsene for nivå 6–8 i DKQF er identisk med Danmarks kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Nivåbeskrivelsen for nivå 5 er imidlertid gjort bredere i DKQF for å inkludere både kvalifikasjoner fra kortere høyere utdanninger og andre typer kvalifikasjoner på samme nivå, bl.a. fra maritime utdanninger og andre yrkesfaglige utdanninger. Høyere yrkesfaglig utdanning er en del av høyere utdanning gjennom korte sykluser på nivå 5 i DKQF (erhvervsakademigrader) og profesjonsbachelorgrader på nivå 6. I tillegg finnes det yrkesfaglige utdanninger på nivå 5 (erhvervsutdanninger) innenfor fagområder som helse og omsorg, pedagogikk, handel og kontor, jordbruk, teknologi m.fl. som ligger utenfor systemet for høyere utdanning.

DKQF er ikke hjemlet direkte i lov eller forskrift, men er indirekte forankret i lovgivningen for de ulike utdanningssektorene, der krav til bl.a. læringsutbytte, nivå og kvalitetssikring blir regulert. Rammeverket omfatter utelukkende kvalifikasjoner fra offentlig regulerte utdanninger, men har altså ikke selvstendig regulerende funksjon (Danmarks evalueringsinstitut, 2011). Formålet med DKQF er dermed primært å bidra

---

[25] I motsetning til norske fagskoler tilbyr erhvervsakademiene i hovedsak merkantile utdanninger til studenter med studiekompetanse. Fagarbeidere får i hovedsak sin videreutdanning i såkalte Arbeidsmarkedsuddannelser (AMU) som ligger utenfor det formelle utdanningssystemet.
[26] https://ufsn.dk/uddannelse/de-videregaaende-uddannelsesinstitutioner/
[27] Kvalifikasjoner oppnådd fra privat eller offentlig utdanning utenfor det formelle utdanningssystemet ble inkludert i DKQF i 2019 (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2024).

til transparens og være et verktøy for klassifisering og sammenligning av kvalifikasjoner.

Nivåbeskrivelsene
I DKQF beskrives læringsutbytte gjennom kategoriene kunnskap (viden), ferdigheter og kompetanser. Kategoriene ble valgt for å samsvare med det allerede etablerte kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning i Danmark, og for å legge til rette for samsvar med EQF. Nivåbeskrivelsene er utformet slik at de rommer svært ulike kvalifikasjoner i det danske utdanningssystemet og reflekterer ulike typer læringsutbytte – fra det mer teoretiske til det mer praktiske. De er videre formulert slik at det går fram en progresjon og stigende grad av kompleksitet fra ett nivå til neste.

Finland

Utdanningssystemet
Videregående opplæring i Finland består av et studieforberedende løp og et yrkesfaglig løp, som begge gir tilgang til høyere utdanning. Spesialiserte yrkesfaglige kvalifikasjoner[28] ligger på nivå over videregående opplæring, men utenfor lovverket for høyere utdanning og Bologna-rammeverket. Systemet for høyere utdanning er binært og består av tradisjonelle universiteter og høyskoler (Universities of applied sciences - UAS). Universitetene driver forskning og gir akademiske utdanninger på EQF-nivå 6–8. høyskolene gir profesjonsrettede høyere utdanninger på EQF-nivå 6 og 7, og driver anvendt forskning og utviklingsarbeid. Både universitetene og yrkeshøyskolene er en del av høyere utdanning og tilbyr utdanninger som er i tråd med Bologna-rammeverket.

Kvalifikasjonsrammeverket
Det finske kvalifikasjonsrammeverket (FiNQF) er hjemlet i lov som fastsetter rammeverkets virkeområde (kvalifikasjoner innenfor det formelle utdanningssystemet), mens nivåstruktur og nivåplassering av kvalifikasjoner er fastsatt i forskrift (Finnish National Agency for Education, 2018). Den regulerende funksjonen er sterkest knyttet til hva som inngår i rammeverket og på hvilket nivå, og i liten grad til hvordan utdanningene utformes og kvalitetssikres. Rammeverkets primære formål er å være et verktøy for transparens, sammenlignbarhet og klassifisering av kvalifikasjoner.

[28] Finsk *Erikoisammattitutkinto* er en kompetansebasert kvalifikasjon som dokumenterer svært avansert eller tverrfaglig yrkeskompetanse. Kompetansen kan være opparbeidet på ulike måter og er mer basert på realkompetansevurdering og fagprøver etter tilpassede moduler enn norske fagskolegrader.

FiNQF har sju nivåer som tilsvarer nivåene 2-8 i EQF. Kvalifikasjoner fra spesialisert yrkesfaglig utdanning (over videregående nivå og under høyere utdanning) ligger på nivå 5. Selv om kvalifikasjoner fra høyere utdanning kan oppnås gjennom to alternative utdanningsveier, er det ikke en tilsvarende todeling på nivå 6 og 7 i FiNQF.

Nivåbeskrivelsene
Nivåbeskrivelsene skiller ikke eksplisitt mellom kunnskap, ferdigheter og kompetanse, men integrerer alle kategoriene i en helhetlig beskrivelse av hvert nivå (Finnish National Agency for Education, 2018). Denne måten å gjøre det på ble vurdert å legge bedre til rette for mer konsise læringsutbyttebeskrivelser, samt at det å skille ferdigheter fra kompetanse ble sett på som kunstig og unødvendig både faglig sett og av språklige grunner ettersom tilsvarende begreper på finsk (osaaminen/kunnande) er dekkene for begge (Finnish National Agency for Education, 2018). Forskjeller mellom nivåene markeres gjennom økende bredde og dybde i kunnskap, økende kompleksitet i oppgaver og problemløsning og økende grad av selvstendighet, ansvar og ledelse. Det er også verdt å merke seg at alle nivåbeskrivelsene inkluderer kommunikasjon på morsmål, nasjonalt andrespråk og minst ett fremmedspråk.

Oppsummering

Formålet med EQF og nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er som kjent å gjøre kvalifikasjoner fra ulike land mer forståelige og sammenlignbare. I praksis fungerer EQF som et felles referanserammeverk, men gir betydelig nasjonalt handlingsrom når det gjelder forståelse og bruk av nivåene. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk brukes i liten grad til å regulere sektorgrenser og forholdet mellom ulike utdanningstyper. Gjennomgangen viser derimot at de innrettes på en måte som reflekterer hvordan utdanningssystemene i de ulike landene er organisert og regulert, og hvilke tradisjoner som ligger til grunn. I de fleste landene fungerer kvalifikasjonsrammeverkene primært som et verktøy for transparens, klassifisering og sammenligning av kvalifikasjoner, snarere enn å være direkte styrende eller regulerende for utdanningene. Det er heller ikke nødvendigvis samsvar mellom hvilket nivå en kvalifikasjon er plassert på, om utdanningen inngår i høyere utdanning (jf. Bologna), og hvilken institusjonstype som tilbyr utdanningen.

Flere av landene vi har sett på har utviklet nivåbeskrivelser som er bredere og mindre sektorbundne enn gjeldende nivåbeskrivelser i NKR. Dette gjør det enklere å synliggjøre yrkesfaglig, praksisnær og erfaringsbasert kompetanse også på de høyere nivåene, og å innplassere ulike typer kvalifikasjoner på samme nivå. Avansert yrkesfaglig kompetanse forstås i flere land som kvalitativt annerledes, men ikke

nødvendigvis lavere enn akademisk kompetanse. Samtidig forsøker flere land eksplisitt å unngå at kvalifikasjonsrammeverkene etablerer et hierarki mellom akademiske og yrkesfaglige utdanningsveier.

Nivåbeskrivelser for nivå 6 i utvalgte land

Land	Kunnskap	Ferdigheter	Kompetanse
Sveits	**Knowledge** Possess advanced knowledge in all important areas of work and more in-depth general education. Also able to acquire on one's own specific technical and interdisciplinary knowledge. **Understanding** Understand the correlations within or outside the specific working context or branch and able to see linkages with thematically related fields.	**Procedural skills** Able to recognise, analyse and assess complex tasks in a specific field. Able to carry out tasks based on operational guidelines or through the use of known problem-solving strategies. **Sensorimotor skills** Able to suitably prepare and use specific technical aids and instruments to solve difficult tasks in various situations in specific fields based on suitable and known methods or tools. Able to use basic means of communication properly	**Professional competence** Drawing from versatile work experience, able to use the requisite knowledge and skills at this level to ensure smooth operation of one's own working processes and produce strategic results within a business. Work can be performed in the form of independent and strategic activities as well as in the form of consulting. Able to handle complex technical activities and projects and take important decisions. **Personal competences** Autonomy: able to apply the requisite knowledge and skills in a specific field and thematically related fields on one's own. Within the entire specific field, able to take responsibility for tasks and processes and handle changing requirements. Social competences: able to reflect on one's own role and the role of others and conscientiously maintain these

			roles in dealings with others, work within a team and convey information from the specific field both verbally and in writing in a precise, understandable and suitable form. <u>Leadership competences:</u> able to manage workers in several fields of activity within a given working context, partly assume responsibility for these workers and support them.
Tyskland	**Level indicator:** Level 6 describes competences required for the planning, processing and evaluation of comprehensive technical tasks and problems and competences for autonomous management of processes in sub-areas of a technical specialism or in a field of occupational activity. The structure of requirements is characterised by complexity and frequent changes.		
	Professional competence		**Personal competence**
	Knowledge Be in possession of broad and integrated knowledge including knowledge of basic scientific principles and the practical application of a technical specialism and be in possession of a critical understanding of the most important theories and methods (corresponding to level 1	**Skills** Be in possession of a very broad spectrum of methods for the processing of complex problems within a technical specialism (corresponding to level 1 [Bachelor level] of the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications), further	**Social competence** Assume responsibility when working in expert teams or demonstrate responsibility in leading groups or organisations. Provide instruction for the technical development of others and adopt a

	[Bachelor level] of the Qualifications Framework for German Higher Education Qualifications) **or** be in possession of broad and integrated occupational knowledge including current technical developments. Be in possession of knowledge for the further development of a technical specialism or of a field of occupational activity. Be in possession of relevant knowledge at the interfaces to other areas.	fields of study or a field of occupational activity. Develop new solutions and evaluate these taking into account various standards even where requirements are subject to frequent change.	proactive approach to dealing with problems within the team. Present experts with arguments relating to complex subject-specific problems and solutions and work with them on further development. **Autonomy** Define, reflect on and assess objectives for learning and work processes and structure learning and work processes autonomously and sustainably.
Østerrike	Holders of level 6 qualifications possess advanced theoretical knowledge in their field of work or study and are therefore able to carry out tasks independently and with overall responsibility at a very high professional level. They are also capable of managing complex challenges in changing contexts and of developing new, innovative approaches to solutions. In addition, holders of level 6 qualifications are able to manage projects, functional areas or enterprises, lead staff, and assume responsibility for decision-making.[29] **Reference qualifications:** Master craftsperson qualification (e.g. the master craftsperson qualification in motor vehicle engineering or of tailors of ladies' clothing, etc.).		
	Knowledge	**Skills**	**Competence**

[29]Overordnet nivåbeskrivelse fra Østerrikes NQF, oversatt fra Tysk til Engelsk ved hjelp av KI.

	Advanced knowledge of a field of work or study, involving a critical understanding of theories and principles (EQF). He/she has • in-depth theoretical knowledge in his/her field of work or study (e.g. about facts and circumstances, principles, materials, processes, methods, connections, regulations and norms, etc.) to independently deal with extensive tasks and challenges • knowledge about the theoretical bases of his/her field of work or study from different perspectives • the knowledge required to lead extensive projects, functional areas or companies	Advanced skills, demonstrating mastery and innovation, required to solve complex and unpredictable problems in a specialised field of work or study (EQF). In his/her field of work or study he/she is able to • carry out tasks at a very high professional level • deal with extensive challenges independently and with full responsibility and develop innovative solutions when doing so • independently elaborate concepts to carry out various tasks while taking into consideration subject-specific, economic and legal framework conditions • act in an anticipatory way and respond flexibly to new/changing circumstances • communicate with different actors (employees, [potential] customers, suppliers, authorities, etc.) in a way which is suitable for the target	Manage complex technical or professional activities or projects, taking responsibility for decision-making in unpredictable work or study contexts Take responsibility for managing professional development of individuals and groups (EQF). In his/her field of work or study he/she is able to • act entrepreneurially and take on managerial tasks • lead complex and extensive projects, functional areas and/or companies independently and with full responsibility • critically and responsibly deal with the actions of individual employees and also entire project and working teams, give feedback and contribute to the development of their potential with targeted support measures

		audience and the particular situation • research information from different media and disciplines, critically assess this and select it to develop innovative approaches to solutions	
Danmark	**Viden** Skal have viden om teori, metode og praksis inden for en profession eller et eller flere fagområder. Skal kunne forstå og reflektere over teorier, metode og praksis.	**Færdigheder** Skal kunne anvende et eller flere fagområders metoder og redskaber samt kunne anvende færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for fagområdet/erne eller professionen. Skal kunne vurdere teoretiske og praktiske problemstillinger samt begrunde og vælge relevante løsningsmodeller. Skal kunne formidle faglige problemstillinger og løsningsmodeller til fagfæller og ikke-specialister eller samarbejdspartnere og brugere.	**Kompetencer** Skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- eller arbejds-sammenhænge. Skal selvstændigt kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde med en professionel tilgang. Skal kunne identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer.

Finland	Has a good command of comprehensive and advanced knowledge of his/her field, involving a critical understanding and appraisal of theories, key concepts, methods and principles. Understands the extent and boundaries of professional functions and/or disciplines. Has advanced cognitive and practical skills, demonstrating mastery of the issues and the ability to apply knowledge and find creative solutions and applications required in a specialised professional, scientific or artistic field to solve complex or unpredictable problems. Works independently in expert tasks of the field and in international co-operation or as an entrepreneur. Manages complex professional activities or projects. Can make decisions in unpredictable operating environments. In addition to evaluating and developing his/her own competence, he/she takes responsibility for the development of individuals and groups. Has the ability for lifelong learning. Considers communal and ethical aspects when dealing with different people in learning and working communities and other groups and networks. Communicates to a good standard verbally and in writing in his/her mother tongue both to audiences in the field and outside it. Communicates and interacts in the second national language and is capable of international communication and interaction in his/her field in at least one foreign language.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse

i

post@hkdir.no hkdir.no