

En læreplan for det hyperkomplekse samfunn?

*En analyse av hvordan begreper opptrer og endres
fra grunnlagsdokumentene og fram til læreplan for
Kunnskapsløftet*

Marte Johansen



Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

29.05.2011

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**EN LÆREPLAN FOR DET HYPERKOMPLEKSE SAMFUNN?**

En analyse av hvordan begreper opptrer og endres fra grunnlagsdokumentene og fram til læreplan for Kunnskapsløftet

AV:

Marte JOHANSEN

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Didaktikk og organisasjonslæring

SEMESTER:

Vår 2011

STIKKORD:

Viten i det hyperkomplekse samfunn, diskursiv analysestrategi, læreplanteori

© Marte Johansen

2011

En læreplan for det hyperkomplekse samfunn? En analyse av hvordan begreper opptrer og endres fra grunnlagsdokumentene og fram til læreplan for Kunnskapsløftet

Marte Johansen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Jeg har i denne oppgaven brukt Lars Qvortrups teori om viten i det hyperkomplekse samfunn for å undersøke både veien fram til, og læreplanen for kunnskapsløftet. Grunnen til at jeg har valgt å analysere læreplanprosessen i lys av nettopp Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunnet er at jeg mener at hans beskrivelse av det hyperkomplekse samfunnet gir et godt bilde på det samfunnet den nye læreplanen forsøker å håndtere.

Qvortrup mener at det samfunnet vi lever i kan betraktes som hyperkomplekst, det vil si et samfunn i konstant endring, hvor forutsetningene hele tiden forandrer seg, både i arbeidslivet og i dagliglivet. Behovet for dynamisk og generaliserbar viten er stadig økende. Han mener at en viktig faktor ved læring i det hyperkomplekse samfunn er at utdannelse utvikler seg fra tidligere å være kvalifikasjonsorienterte, til å være kompetanseorienterte. Det er ikke lenger tilstrekkelig å besitte fast eller passiv kunnskap for å håndtere samfunnets økende kompleksitet (Qvortrup 2001: 154). Så hvordan kan man redusere kompleksiteten? Kanskje er den nye læreplanen og vektleggelsen av begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* et forsøk på å gjøre nettopp dette, nemlig å håndtere kompleksiteten?

Jeg vil se på hvordan grunnlagsdokumentene og den ferdige læreplanen implementerer nye begreper og hvordan disse indikerer et skifte, både i synet på samfunnet og på hvordan samfunnsborgerne bør takle en ny virkelighet. Begrepsbruk er en sterk indikator på hvilken vei skolen ønsker å ta, og i forhold til Læreplan for Kunnskapsløftet og grunnlagsdokumentene er begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* viktige begreper og meningsbærere. Jeg ønsker å undersøke bruken og forståelsen av disse begrepene i prosessen fram mot læreplanen i lys av Qvortrups teori om viten og i lys av vitenskapsteori.

Min problemstilling er som følger:

Med utgangspunkt i Lars Qvortrups teori om viten i det hyperkomplekse samfunn - hvordan kan vi forstå begrepene kompetanse og grunnleggende ferdigheter, som er sentrale i Læreplan for Kunnskapsløftet?

Hvilken betydning legger grunnlagsdokumentene og læreplanen i de samme begrepene og hvilke konsekvenser kan dette få?

METODE

Den metodiske tilnærmingen som er benyttet er konstruktivistisk diskursiv analysestrategi. Den diskursive analysestrategien trekker på Kosellecks strategi for begrepsanalyse. Oppgaven går ut ifra en systemteoretisk forståelse av samfunnet, slik det er definert hos Luhmann og Qvortrup.

LITTERATUR OG HOVEDKILDER

Mine hovedkilder for oppgavens teoretiske bakgrunn er Lars Qvortrups forfatterskap i tilknytning til teori om det hyperkomplekse samfunn og viten i det hyperkomplekse samfunn. De to viktigste bøkene innenfor dette teoretiske området er i min oppgave *Det lærende samfund -hyperkompleksitet og viden* (2001) og *Det vidende samfund -mysteriet om viden, læring og dannelse* (2004).

Når det gjelder materialet for min analyse er dette NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring, NOU 2003: 16 *I første rekke*, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, Stortingsmelding. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, og *Læreplan for kunnskapsløftet*. Disse dokumentene representerer prosessen fram til og med LK06.

RESULTATER/HOVEDKONKLUSJONER

Ut fra Qvortrups teori om viten kan vi se at han definerer kvalifikasjoner (første ordens viten), enkel viten: ferdigheter, eller viten om noe. Videre definerer han kompetanse (andre ordens viten), som noe som bygger videre på kvalifikasjoner og representerer evnen til å iaktta seg selv i en bestemt situasjon og ut fra denne selviakttakelsen bruke kvalifikasjonene sine på en hensiktsmessig måte. Qvortrup legger altså tydelig vekt på at kvalifikasjoner er en absolutt forutsetning for kompetanse.

Vi finner varierende og til dels ulike forståelser av begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* i de forskjellige læreplandokumentene. Kompetansebegrepet som fremføres i grunnlagsdokumentene, og som representerer en viktig del av LK06 kan betraktes som et "jack of all trades". Et begrep som har fått så mange ulike og til dels motstridende betydninger at det blir et innholdsløst, "tomt begrep". På den annen side kan man se dette som et tegn på kompleksitet og et forsøk på å romme mange viktige momenter under et begrep.

At viktige begreper ikke defineres i gjeldende læreplan for den norske skolen er, slik jeg ser det, problematisk. Vanligvis gir utvalg bak utdanningspolitiske tekster inntrykk av at det finnes én entydig oppfatning av de sentrale begrepene de bruker. I LK06 blir et "vanlig" norsk begrep tatt i bruk uten nærmere presiseringer. Ifølge Qvortrup kan man ikke få til endring uten å ta et oppgjør med begrepene som ligger til grunn for et system. Kanskje er det tatt et oppgjør, men hvordan skal brukerne av læreplanen oppfatte begrepene som ikke forklares? Jeg mener at dette fører til en mindre anvendbar læreplan. Læreplanen peker i riktig retning, men når begreper som er grunnleggende for endring ikke drøftes eller forklares blir begrepene u håndterbare. Læreplanen blir kanskje ikke den reformen den egentlig skulle vært eller kunne blitt.

Er så LK06 et svar på utfordringene i det hyperkomplekse samfunn? I forhold til min gjennomgang av grunnlagsdokumentene og LK06 vil jeg si at den er det. En av bakgrunnene for mitt valg av tema for denne oppgaven var min oppdagelse av at Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunn og LK06 virket å springe ut fra en tilnærmet lik forståelse av det samfunnet vi lever i. Jeg vil si at jeg gjennom mine undersøkelser bekrefter denne hypotesen. Mange av grepene i den nye læreplanen tyder på forsøk på kompleksitetshåndtering. Det er utenfor rammene for min oppgave å si noe om hvordan planen fungerer i praksis, men det grunnlaget som er lagt i grunnlagsdokumentene og LK06 tyder på et bevisst forhold til det samfunnet som Qvortrup gir betegnelsen hyperkomplekst. Det vil da også være nærliggende å si at grunnlagsdokumentene og LK06 underbygger og bekrefter Qvortrups teori.

Forord

Det er flere enn meg som trekker et lettelsens sukk i det jeg setter punktum for denne oppgaven. Det har vært en spennende og utfordrende prosess. Noen ganger har det virket uoverkommelig, og det er mange som fortjener en stor takk. Denne oppgaven ville ikke vært den samme, om den i det hele tatt hadde blitt til uten dere.

Først vil jeg takke min veileder Azita Afsar som har vært til stor hjelp. Takk for at du har hjulpet meg fram til nye og spennende perspektiver og tatt deg tid til meg i en travel hverdag.

Jeg vil også rette en takk til Marit Kjærnsli for hjelp og oppmuntring i innspurten.

Jeg vil også takke familie og venner. Takk for at dere til stadighet minner meg på at det finns et liv fullt av moro og nye eventyr utenfor den eksillignende tilstanden jeg har befunnet meg i den siste tiden.

En spesiell takk rettes til mine unike foreldre. Jeg vet at dere tvilte på et jeg som ung og ufokusert skulle klare å karre meg gjennom videregående skole. Uten deres stadige støtte og oppmuntring ville jeg aldri vært der jeg er i dag. Takk for evig optimisme og pågangsmot på mine vegne. Takk også for korrekturlesning og gode innspill til en endeløs rekke av oppgaver i løpet av min "akademiske karriere".

Sist men ikke minst, takk til min samboer Ingvild. Takk for at du bestandig er ved min side. Takk for at du alltid tar deg tid til å hjelpe meg og tar stor del i alt jeg foretar meg. Jeg mistenker at du kan like mye om pedagogikkens mange emner som meg. Du har og har hatt en uvurderlig rolle i livet mitt generelt, men også i arbeidet med denne oppgaven. Du er enestående.

Oslo 29. Mai 2011

Marte Johansen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for min problemstilling.....	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Metode.....	4
1.3.1	Diskursanalytisk strategi.....	4
1.4	Oppgavens struktur og oppbygning.....	7
1.5	Avgrensning.....	7
2	Viten i det hyperkomplekse samfunn.....	9
2.1	Det hyperkomplekse samfunn.....	9
2.1.1	Fra deosentrisk til det hyperkomplekse samfunn?.....	10
2.1.2	Iakttakelse I det hyperkomplekse samfunn.....	11
2.2	Viten I det hyperkomplekse samfunn.....	12
2.2.1	Det lærende samfunn.....	13
2.2.2	Fra regelstyring til læringsstyring.....	14
2.2.3	Fra viten og kvalifikasjoner til kompetanse.....	14
2.2.4	Fra tidsbestemt til livslangt prosjekt.....	15
2.2.5	Fra stedsbestemt til allestedsnærværende.....	15
2.3	Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	16
2.3.1	Det kartesianske verdensbildet.....	16
2.3.2	Fenomenologisk teori om viten.....	21
2.4	En ny teori om viten.....	22
3	Læreplandokumentenes funksjoner.....	25
3.1	Hva er læreplanens funksjon?.....	27
3.1.1	Begrunnelsesfunksjonen.....	27
3.1.2	Den avspeilende funksjon.....	27
3.1.3	Den formidlende/informerende funksjon.....	28
3.1.4	Den styrende funksjonen.....	28
4	Begrepsbruk i læreplandokumentene sett i forhold til Qvortrups teori.....	30
4.1	Første klasses fra første klasse, NOU 2002.....	32
4.1.1	Bakgrunn for avhandlingen.....	32
4.1.2	Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i NOU 2002.....	33

4.1.3	Viktige funn og endringer i NOU 2002	33
4.2	I første rekke, NOU 2003	34
4.2.1	Bakgrunn for avhandlingen	34
4.2.2	Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i NOU 2003	34
4.2.3	Viktige funn og endringer i NOU 2003	43
4.3	Stortingsmelding 30, Kultur for læring	45
4.3.1	Bakgrunn for avhandlingen	45
4.3.2	Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i Stortingsmelding 30	46
4.3.3	Viktige funn og endringer i Stortingsmelding 30	49
4.4	Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)	50
4.4.1	Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i LK06	53
4.4.2	Viktige funn og endringer i Læreplan for Kunnskapsløftet	55
5	Refleksjon og avslutning	56
	Litteraturliste	62

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for min problemstilling

I oktober 2001 ble det opprettet et Kvalitetsutvalg av daværende kunnskapsminister Trond Giske. Utvalgets arbeid resulterte i en ny læreplan. Læreplan for kunnskapsløftet (heretter kaldt LK06) skilte seg på mange måter fra forrige læreplan, L97. Slik jeg ser det ble L97 utviklet da vi var på vei inn i et nytt og fundamentalt annerledes samfunn. Det var en tid med store verdensomspennende omveltninger. Globaliseringen satte fart. Microsoft gjorde internett tilgjengelig for folk flest med lanseringen av Internet Explorer 1.0 i 1995. Bruken av internett, e-post og nye medier skulle endre vår oppfattelse av kommunikasjon, kunnskap og informasjon. Særlig gjorde den utvidede tilgangen til informasjon at utdanning, kunnskap, arbeidsplasser, menneskelige relasjoner, kort sagt alt som konstituerer vårt samfunn ble påvirket. Kunnskapsforlagets tibinds leksikon ble støvsamlere i det de ble byttet ut med Wikipedia. Vår evne til å kommunisere effektivt på tvers av landegrenser, på tvers av verdensdeler - i løpet av sekunder, ved hjelp av et par tastetrykk, endret informasjonsstrømmen. Ikke alle disse faktorene var tilstede da L97 ble lansert, men vi var på vei mot noe nytt - noe uforutsigbart annerledes.

I denne omveltningen kom den nye læreplanen (L97). Dette var en plan med faste rammer og mål. Hva eleven skulle lære, når og på hvilken måte, ble opplest og vedtatt. Et stort fokus på "vår felles kulturarv" og våre store norske klassikere lå som et bakteppe gjennom hele planen. Læreplanen framhever gitt og felles kunnskap. Et av hovedargumentene bak vektleggingen av felles kunnskap og felles referanserammer var at læreplanen skulle bidra i et nasjonsbyggingsprosjekt. Viktigheten av en felles kulturell basis i individets identitetsutvikling ble også understreket. Til grunn for L97 kan vi finne et monokulturelt samfunnsideal. Selv om man erkjenner at samfunnet er komplekst og pluralistisk ønsker man at utdanningssystemet skal fremme det enkle og enhetlige samfunnet (Engelsen 2008:82). Mye tyder på at man med denne planen forsøkte å skape kontroll og rammer i en tid preget av store, uforutsigbare strømninger. Å holde fast i en enhetlig kulturarv og litteraturliste kan ha fungert som en beskyttelse mot verden rundt oss som forandret seg uten at vi kunne påvirke det eller gjette hva det neste ville bli.

Den danske pedagogen Lars Qvortrup er en av mange som mener at hovedutfordringen innen utdanning i dagens samfunn er kompleksitetshåndtering, både når det gjelder materiell-, psykologisk-, organisatorisk- eller samfunnsmessig kompleksitet. Qvortrup mener at svaret på den voksende ytre kompleksiteten ikke er å tviholde på det enkle og enhetlige, men tvert imot å utvikle en indre kompleksitet som er i stand til å håndtere den ytre (Qvortrup 2004:35). Morgendagens voksne trenger verktøy for kompleksitetshåndtering og en refleksiv holdning til egne ferdigheter og kompetanser, slik at de kan mestre utfordringer som sprenger rammene for det man kan forutse og planlegge for. Som Svein Østerud (2001) sier, er det "nødvendig å skifte fokus fra kunnskapsoverføring til kompetanseutvikling". Kunnskapen får stadig kortere levetid, og istedenfor å akkumulere mest mulig faktakunnskap bør vi "lære oss å lære" (Østerud 2001).

Det samfunnet vi stod på terskelen til da L97 ble lansert, ble virkelighet. Et synlig resultat av globalisering og internasjonal påvirkning også i skolesystemet, var gjennomføringen av internasjonale tester, som PISA, første gang i 2000 og TIMSS, første gang i 1995. OECDs PISA-undersøkelse tester blant annet hvorvidt elever kan anvende kunnskaper i autentiske situasjoner (www.pisa.no). TIMSS legger vekt på elevenes beherskelse av grunnleggende ferdigheter og begrepsforståelse. Disse testene la grunnlaget for et nytt komparativt grunnlag mellom mange land. Det ble mye oppstyr rundt norske elevers resultater på disse undersøkelsene. Testene viste at norske elever hadde dårlige faglige resultater i forhold til de ressursene vi bruker på utdanning i Norge (Kunnskapsløftet presentasjon). Deler av media slo resultatene stort opp og enkelte beskrev norsk skole i svært negative vendinger. I noen oppslag ble norske elever omtalt som "tapere", og de gjennomsnittlige resultatene ble beskrevet som "middelmådige". Det er tydelig at arbeidet fram mot og den nye Læreplanen for Kunnskapsløftet er et resultat blant annet av innføringen av PISA i norsk skole (Kjærnsli, Olsen og Roe 2010).

Det ble satt i gang arbeid med en ny læreplan, LK06. En av læreplanens viktigste roller er at den skal avspeile det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig både fra individ- og samfunnsperspektiv. Skole- og utdanningssystemet skal være med å bidra til å utvikle de holdningene, ferdighetene og kunnskapene som anses som viktige i samfunnet (Gundem 1993).

Vi har for lengst akseptert at Norge i likhet med andre land utfordres av omleggingen fra et industri- til et kunnskapssamfunn, og at arbeidet må omlegges når produksjonen er

kunnskapsintensiv og i mindre grad enn tidligere basert på bearbeiding av råvarer. Denne omleggingen har også store konsekvenser for utdanningssystemet og måten man organiserer seg og arbeider med kunnskap på i skolen (Dale, Hopfenbeck og Lillejord 2010).

1.2 Problemstilling

Jeg vil i denne oppgaven bruke Lars Qvortrups teori om viten i det hyperkomplekse samfunn for å undersøke både veien fram til, og læreplanen for kunnskapsløftet. Grunnen til at jeg har valgt å analysere læreplanprosessen i lys av nettopp Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunnet er at jeg mener at hans beskrivelse av det hyperkomplekse samfunnet gir et godt bilde på det samfunnet den nye læreplanen forsøker å håndtere.

Jeg vil se på hvordan grunnlagsdokumentene og den ferdige læreplanen implementerer nye begreper og hvordan disse indikerer et skifte, både i synet på samfunnet og på hvordan samfunnsborgerne bør takle en ny virkelighet. Begrepsbruk er en sterk indikator på hvilken vei skolen ønsker å ta, og i LK06 og grunnlagsdokumentene er begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* viktige begreper og meningsbærere. Målet for LK06 er at "alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet" (Kunnskapsløftet presentasjon). Jeg ønsker å undersøke bruken og forståelsen av disse begrepene i prosessen fram mot læreplanen i lys av Qvortrups teori om viten og i lys av vitenskapsteori.

Britt Ulstrup Engelsen setter spørsmålstegn ved hvordan de nye begrepene tas i bruk i læreplanen. Hun mener at, når det gjelder kompetansebegrepet kunne man få inntrykk av at "utvalget – uten for mye refleksjon – hadde kastet seg over et aktuelt moteord (eller hadde fått beskjed om å bruke det)" (Engelsen 2008: 85). Videre hevder Engelsen at det kan se ut til å dreie seg om en "ideologisk refrasering", hvor man velger å gå bort fra begreper man føler har fått negative eller belastende konnotasjoner. Ved en slik ideologisk refrasering forblir betydningen av det nye begrepet det samme som det gamle, det er bare betegnelsen som er ny "Når dette utvalget brukte "kompetanse" som det viktige og sentrale i skolen, mente det kanskje omtrent det samme som tidligere utvalg har ment med for eksempel betegnelsen

”kvalifisering”? Eller tenkte utvalget rett og slett på kunnskap, holdninger og ferdigheter i nokså tradisjonell forstand?” (ibid)

På den annen side hevder Qvortrup at det samfunnet vi lever i kan betraktes som hyperkomplekst, det vil si et samfunn i konstant endring, hvor forutsetningene hele tiden forandrer seg, både i arbeidslivet og i dagliglivet. Behovet for dynamisk og generaliserbar viten er stadig økende. Han mener at en viktig faktor ved læring i det hyperkomplekse samfunn er at utdannelser utvikler seg fra tidligere å være kvalifikasjonsorienterte, til å være kompetanseorienterte. Det er ikke lenger tilstrekkelig å besitte fast eller passiv kunnskap, for å håndtere samfunnets økende kompleksitet (Qvortrup 2001: 154). Så hvordan kan man redusere kompleksiteten? Kanskje er den nye læreplanen og vektleggelsen av de nye begrepene et forsøk på å gjøre nettopp dette, nemlig å håndtere kompleksitet?

Min problemstilling er som følger:

Med utgangspunkt i Lars Qvortrups teori om viten i det hyperkomplekse samfunn - hvordan kan vi forstå begrepene kompetanse og grunnleggende ferdigheter, som er sentrale i Læreplan for Kunnskapsløftet?

Hvilken betydning legger grunnlagsdokumentene og læreplanen i de samme begrepene og hvilke konsekvenser kan dette få?

1.3 Metode

1.3.1 Diskursanalytisk strategi

Diskursanalyse er en kvalitativ metode som faller innenfor det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigme. I en diskursanalyse er ikke forskerens mål objektivitet, men i likhet med hermeneutikken er det likevel viktig å være bevisst sin egen posisjon og forforståelse. Vi stiller aldri med blanke ark, men må utnytte vår teoretiske forforståelse til å utvikle gode og relevante problemstillinger.

Samfunnsvitenskapene står for tiden i konstruktivismens tegn. Som Niels Åkerstrøm Andersen skriver i sin bok, er det blitt veldig vanskelig ikke å være konstruktivist. Uansett

hvilket samfunnsområde, system eller diskurs vi forsøker å undersøke, er det som oftest fremtrer for oss forandringer som er vanskelig å håndtere og ofte står i konflikt med tidligere regler for dette systemet eller området. Våre etablerte kategorier strekker ikke til og synes ofte å peke bakover mot et samfunn som ikke lenger finnes. Dette er i tråd med Luhmann og Qvortrups teorier. Niels Åkerstrøm Andersen nevner som eksempel hvordan Danmarks medlemskap i EU stiller spørsmålsteget ved verdien av "den suverene stat".

I stedet for at se på EU-integrasjonen fra kategorien "den suverene stat" spørger vi til suverenitetsbegrebet og dets historiske tilblivelses- og transformationsbetingelser. Vi spørger til, hvordan forestillingen om national suverenitet er dannet, og hvordan den evt. Sættes på spil i EU sammenheng, hvilke nye begreber der evt. Dukker op, hvilket nyt indhold, der gives det gamle suverenitetsbegreb (Andersen 1999: 10).

At kategoriene ikke lenger strekker til får oss dermed til å se på kategoriene selv, istedenfor å spørre hva, spør vi hvordan. Fra første ordens observasjoner av "det der ute", til andre ordens iakttagelser av hvordan vi ser når vi ser på "det der ute". Analysestrategi er per Andersens (1999) definisjon ikke metode. En analysestrategi er en strategi for hvordan man vil konstruere andres (organisasjoner eller systemers) iakttagelser som objekt for egne iakttagelser.

Interessen min er altså hvordan aktører, interesser og funksjoner har formet læreplanen. Luhmanns systemteori går ut på at alle systemer kun kan kommunisere med seg selv og dermed er lukket fra andre systemer, noe som kan by på problemer ettersom læreplanen utvikles både innen et politisk systemet, et økonomiske systemet og utdanningssystemet. Når jeg forsøker å analysere begrepene kompetanse og grunnleggende ferdigheter må jeg hele tiden huske på hvilken diskurs eller hvilket system begrepene til enhver tid inngår i. Hvem beskriver og fra hvilket ståsted?

Jeg har også gått inn i Qvortrups teori om viten i det hyperkomplekse samfunn, for å søke å forstå hvorfor begrepene dukker opp i LK06, hvordan disse begrepene har befestet seg i skolesystemet og hvordan de har skapt et *betydningsrom*. Her har jeg trukket veksler på Koselleck sin begrephistoriske analysestrategi *diakron analyse*, hvor begreper er inngangen til å avdekke det betydningsrom som erfaringer og forventninger til et begrep innskriver seg i. "(...)mit problem har derfor alltid været et analysestrategisk problem om at iagttage disse forestillinger uden på den ene side at blive en fange af dem og uden på den anden side blot at

reducere dem og dømme dem med utgangspunkt i en anden forestilling" (Andersen 1999: 22).

Jeg ønsker å bruke Qvortrups teori som et fruktbart utgangspunkt for å undersøke begrepenes plass og betydningsrom, i vitensteorien. Det er min hypotese at iakttakelsen og måten vi bruker disse begrepene til å beskrive på, er farget av mange bakenforliggende faktorer og jeg vil prøve å nøste opp i noen av disse. Som Koselleck sin teori peker på, foregår det alltid en meningskamp, der ord blir til begreper gjennom kondensering av et mangfold av mening inn i begrepet. Et ord kan bevares, men skifte mening, et begrep kan bevares, men skifte ordbetegnelse, eller et begrep kan overleve, men skifte innhold.

Jeg mener at dette er et godt utgangspunkt for å belyse min problemstilling. Konteksten, betydningsrommet og meningskampen for min begrepsanalyse er forskjellige utdanningspolitiske dokumenter. Disse kan vanskelig analyseres uten et bevisst forhold til kontekst. Jeg har innledningsvis forsøkt å beskrive diskursen min problemstilling forsøker å si noe om. Det er også viktig å ha et bevisst forhold til konteksten og posisjonen til hovedkildene som jeg bruker i min oppgave

Når det gjelder konteksten til de utdanningspolitiske dokumentene er de to første dokumentene jeg vil analysere NOU-er (Norges offentlige utredninger). Disse dokumentene er resultater av at regjeringen eller et departement nedsetter utvalg og arbeidsgrupper som utreder forskjellige forhold i samfunnet og derigjennom produserer en eller flere NOU-er. Jeg vil også analysere en stortingsmelding. Det er et dokument til Stortinget som brukes når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten at de er knyttet til forslag til vedtak. Meldinger til Stortinget har ofte karakter av å være en rapport om et arbeid som er utført på et spesielt felt, eller drøfting av fremtidig politikk. Meldingene og behandlingen av disse i Stortinget danner ofte grunnlaget for en senere proposisjon (regjeringen.no). Den siste dokumenttypen jeg vil analysere er en læreplan. Læreplaner er styringsdokumenter for utdanning. Jeg vil gå nærmere inn på hva læreplaner og læreplandokumenter er og hvilken funksjon de har i kapittel 3.

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

I kapittel 2, *Viten i det hyperkomplekse samfunn* vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket for oppgaven, Lars Qvortrups systemteori om det hyperkomplekse samfunn og en ny teori om viten. Jeg vil også redegjøre for relevante vitenskapsteoretiske perspektiver. Jeg legger i denne delen det teoretiske grunnlaget for tekst- og begrepsanalysen.

I kapittel 3 *Læreplandokumentenes funksjoner*, vil jeg redegjøre kort for læreplanteori og læreplandokumentenes funksjoner. Jeg tar i bruk Gundems teori om læreplanens funksjoner for å forklare læreplanens forskjellige roller i samfunn og utdanningspolitikk. I tillegg redegjør jeg for relevante systemteoretiske og diskursanalytiske perspektiver.

I kapittel 4 *Begrepsbruk i læreplandokumentene sett i forhold til Qvortrups teori* vil jeg foreta en systematisk gjennomgang av fire læreplandokumenter: NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring (heretter kalt NOU 2002), NOU 2003: 16 *I første rekke*, forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle (heretter kalt NOU 2003) , Stortingsmelding. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (heretter kalt Stortingsmelding 30), og *Læreplan for kunnskapsløftet* (LK06). Disse dokumentene representerer prosessen fram til og med LK06. Jeg vil spesielt undersøke hvordan begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* blir presentert, beskrevet og brukt i de respektive dokumentene. Jeg vil fortløpende diskutere funnene i forhold til det teoretiske grunnlaget jeg etablerte i kapittel 2.

I kapittel 5 *Refleksjon og avslutning* vil jeg oppsummere viktige funn i forhold til problemstillingen og foreta noen refleksjoner rundt disse.

1.5 Avgrensning

Oppgavens teoretiske utgangspunkt er Lars Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunn, med særlig vekt på viten i det hyperkomplekse samfunn.

Når det gjelder materiale for analysen har jeg valgt de fire dokumentene som nevnt ovenfor, som jeg ser som mest relevant i forhold til min problemstilling. Disse dokumentene presenterer utviklingen til og med LK06. Det er viktig å presisere at disse dokumentene kun er en del av en diskurs. Det er mang kilder med potensielt viktig og verdifull innsikt i prosessen, som er utelatt fra analysen. Man er nødt til å gjøre et utvalg innenfor rammene av en oppgave. Jeg har sett det som hensiktsmessig å kun forholde meg til disse dokumentene for å få til en dyptgående analyse. Jeg vil forsøke å si noe meningsfullt om en stor og til dels uoversiktlig diskurs ved å se på et lite utvalg av dokumenter.

Jeg vil også forsøke å knytte teori opp mot praksis. Jeg vil ikke gå inn på hvordan læreplanen for kunnskapsløftet faktisk fungerer i praksis, selv om dette ville vært en naturlig fortsettelse av mitt prosjekt. Jeg vil se på hvordan begrepene *kompetanse* og *grunnleggende ferdigheter* brukes og utvikles i det jeg vil påstå er relativt praksisrettede dokumenter.

Det er selvfølgelig andre områder som ville vært relevante å undersøke i forhold til min problemstilling, jeg kunne for eksempel sett på endringer i politikk og samfunnsliv som har direkte tilknytning til min problemstilling. Jeg kunne gått inn på hvordan PISA, TIMSS og nasjonale prøver har påvirket praksis i skolen og utdanningspolitikken. Jeg kunne sett på LK06 i forhold til L97 og hvordan LK06 har blitt implementert og fungerer i praksis.

Diskursen som er knyttet til min problemstilling er omfattende og spennende, men jeg vil likevel foreta en avgrensning. For å kunne si noe meningsfullt om store og til dels uoversiktlige diskurser må man ofte saumfare detaljene. Min oppgave representerer derfor et avgrenset stykke arbeid i et omfattende felt, men kan forhåpentligvis være et interessant utgangspunkt for videre forskning.

2 Viten i det hyperkomplekse samfunn

2.1 Det hyperkomplekse samfunn

"Verden løber ikke alene løbsk, den løber også væk, oppleves som kolossal og kompleks, ikke fordi den er fjern, men tværtimod fordi den bliver mer og mer tilgjengelig" (Qvortrup i Fritze m.fl. 2002:42).

Betegnelsen "det hyperkomplekse samfunn" ble først tatt i bruk av Niklas Luhmann og har senere blitt utdypet og videreutviklet av Lars Qvortrup. Teorien om det hyperkomplekse samfunn er deskriptiv. Den gir et godt perspektiv på dagens samfunn, eller det samfunn vi står på terskelen til, som i langt større grad enn tidligere er preget av kompleksitet. Samfunnet er ifølge Qvortrup et sosialt system hvor et stort antall komplekse systemer, med hvert sitt sett av iakttakelseskriterier iakttar hverandre, enkeltvis og som helhet, i tillegg til at de hele tiden iakttar sine egne iakttakelseskriterier. Til sammen utgjør alle iakttakelsene og kommunikasjonen mellom dem det vi kaller samfunnet. Qvortrup definerer samfunnet som "alle handlinger som er kommunikativt tilgjengelige" (Qvortrup i Fritze m.fl. 2002:41).

Hyperkompleksitet er ifølge Lars Qvortrup "kompleksitet i annen potens" (Qvortrup 2001:273). Dette utsagnet kan oppfattes som abstrakt og uhandgripelig. For å få en forståelse av hyperkompleksitet må vi først ha en forståelse av hva kompleksitet er, og hvordan hyperkompleksitet skiller seg fra kompleksitet. Om skillet mellom kompleksitet og hyperkompleksitet i et samfunnsperspektiv skriver Qvortrup "ethvert samfund er derfor et kommunikasjonssamfund, men det såkalte informasjonssamfund er til forskjell fra tidligere samfundsformer et hyperkomplekst kommunikasjonssamfund, fordi dets kommunikative kompleksitet er av en kvantitativt annen grad enn tidligere tiders kompleksitet" (Qvortrup 2002: 29). Informasjon og kommunikasjon er altså sentralt i forklaringen av det hyperkomplekse. Den kommunikative kompleksiteten er kvantitativt annerledes i forhold til tidligere tider.

Et komplekst samfunn inneholder flere muligheter enn man som iakttaker umiddelbart kan tilkoble seg. Et hyperkomplekst samfunn betegnes av at det forholder seg vilkårlig til sine egne beskrivelser av omverden. Det er ikke bare usikkert på sin omverden, men også usikkert

på sin egen usikkerhet. Det hyperkomplekse samfunnet er tvunget til å hele tiden forholde seg til denne dobbelte usikkerheten, altså kompleksitet i annen potens.

Eksempelvis kan man hevde at mennesker, kanskje særlig unge, i dag bruker mer tid på sin egen selvbeskrivelse enn man gjorde tidligere. Ungdomskulturen blir ofte beskrevet som narsissistisk, navlebeskuende og selvsentrert. Man kan, istedenfor å se på dette som et lite attraktivt trekk ved den oppvoksende generasjonen, anse det som et tegn på samfunnets utvikling. Vi er på vei inn i et samfunn som bruker mye tid og energi på å iaktta seg selv, ikke av narsissistiske grunner, men fordi det er usikkert på sitt eget grunnlag og samtidig forstår at denne usikkerheten ikke er forbigående, men et stabilt trekk ved vår tilværelse (Qvortrup 2001: 88).

2.1.1 Fra deosentrisk til det hyperkomplekse samfunn?

Fra industrisamfunnet kan man nå hevde at vi nå er på vei inn i et verdenssamfunn. Dette med bakgrunn i Qvortrups definisjon av et samfunn, som "alle handlinger som er kommunikativt tilgjengelige" og antakelsen av at hele verden, til en viss grad er kommunikativt tilgjengelig. Hvis alle mennesker på jorden i prinsippet er innenfor min kommunikative rekkevidde og jeg er i samfunn med alle, blir min kommunikative seleksjonskapasitet utsatt for alvorlig belastning.

Det kan være verdifullt for forståelsen av dagens samfunn å se på utviklingen fra det deosentristiske- og antroposentristiske- til dagens polysentristiske samfunn. Disse begrepene brukes til å betegne den dominerende formen for selviakttakelse, eller erkjennelsesteori som er beskrivende for et samfunn. I det deosentristiske samfunn var troen på Gud, tradisjonen eller skjebnen, altså en utenforstående kraft, samfunnets sentrum (Qvortrup 2001).

I det antroposentriske samfunn var det allmennmenneskelige samfunnets sentrum. Samfunnet skulle styres av mennesker gjennom en demokratisk orden. Idealet var det universelle mennesket og dets kamp mot den fysiske omverden. Det hersket en tro på at mennesket kunne overvinne alt og vite alt (Qvortrup 2001).

Utover 1900-tallet tegnet konturene av et polysentrisk samfunn seg stadig tydeligere. Da antropologer fra den vestlige verden dro ut for å studere fremmede steder og mennesker så de sin egen kultur som den eneste mulige og alle deres iakttagelser tok utgangspunkt i deres "optikk", og ble ofte betraktet som "natur", "villskap" og "underutvikling". De iakttok altså ikke sin egen iakttagelse. Etter hvert måtte de allikevel erkjenne at det ikke bare fantes én kultur, men mange, og at deres iakttagelseskriterier og måter å forstå omverden på kun var en av mange mulige (Qvortrup 2001). Det fantes ikke lenger en stor metafortelling som alle de små fortellingene lot seg innordne under (Østerud 2004). Kompleksitet ble til hyperkompleksitet (Qvortrup 2001).

Polysentrisme er altså betegnelsen for iakttagelsesoptikken i et samfunn som iakttar seg selv ut fra forutsetningen om at det ikke finnes et overordnet iakttagelsesperspektiv, men at samfunnet iakttar seg selv og sin omverden ut fra mange forskjellige iakttagelsespunkter. Dette er forutsetningen for et hyperkomplekst samfunn. Det betyr ikke at samfunnet er sentrumsløst, men at det har mange forskjellige sentrum. Et objekt kan betraktes fra flere forskjellige vinkler eller gjennom forskjellige iakttagelseskriterier, og det er ikke på forhånd gitt hvilke av disse kriteriene som er riktige eller sanne (Qvortrup 2001). Det hyperkomplekse samfunn er funksjons differensiert. Dette betyr at de sosiale systemene er definert ved og utvikler seg i kraft av deres funksjon og ikke ved deres plassering i et overordnet sosialt hierarki. Det funksjonsdifferensierte samfunn er et samfunn hvor stadig flere funksjoner ivaretas i hvert sitt selvstendige sosiale funksjonssystem (Qvortrup 2001).

2.1.2 Iakttagelse I det hyperkomplekse samfunn

For å få en bedre forståelse av teorien om hyperkompleksitet er det viktig med en forståelse av iakttagelse og hvordan forskjellige iakttagelsesoperasjoner påvirker vår forståelse av omgivelsene.

I motsetning til tidligere er mange av våre iakttagelser av fenomener egentlig iakttagelser av iakttagelser, av andres og egne iakttagelsesoperasjoner. Eksempelvis følger jeg med på konfliktene i Midtøsten gjennom medias iakttagelser og beskrivelser. I etterkant av denne iakttagelsen kan jeg selv iaktta min egen iakttagelse. Dette er et eksempel på kompleksitet i

andre potens, en kompleksitetens kompleksitet. Etter denne iakttakelsesoperasjonen kan jeg eventuelt endre min tidligere oppfatning av konflikten i Midtøsten, basert på den nye informasjonen jeg har ervervet meg. I tillegg må jeg forholde meg til at den iakttakelsen jeg får beskrevet gjennom media kun er en av mange mulige beskrivelser av konflikten i Midtøsten (Qvortrup 1998: 136).

Qvortrup beskriver denne operasjonen, læring, på følgende måte "Når et system iagttager, tilkobler det seg en forskel i dets omverden. Når et system forandrer seg, tilkobler det den iagttagende forskel til systemets allerede eksisterende forudsætningsstruktur. Først i den sidste operation gør systemet den ydre forskel til en forskel for systemet, dvs. til information" (Qvortrup 2001: 157)

Under disse forutsetningene for meningsdannelse og påvirkning blir det i økende grad viktig med et bevisst forhold til kilder og kildekritikk. Det kommunikativt tilgjengelige samfunnet er stort og uoversiktlig og informasjonen vi tilegner oss gjennom egne og andres iakttakelser gir store muligheter, men også ekstreme utfordringer i forhold til seleksjonskapasitet.

2.2 Viten I det hyperkomplekse samfunn

Jeg har nå redegjort for hva et hyperkomplekst samfunn er. Hvis man godtar tesen om at det samfunnet vi lever i kan karakteriseres som hyperkomplekst, hvordan bør det da forandre seg selv? På dette spørsmålet svarer Qvortrup: Gjennom læring! Hva er så resultatet av læring? Viten! Kompleksitet håndteres ved hjelp av viten, viten skapes ved hjelp av læring. Læring er et begrep som signaliserer at forandring alltid er både fremmedforandring og selvforandring. Betegnelsen "Det hyperkomplekse samfunn" kan med andre ord oversettes til den handlingsorienterte betegnelsen "det lærende samfunn" (Qvortrup 2001: 10). Viten er et komplekst begrep. Mange har skrevet om viten, men få har klart å sette fingeren på hva viten egentlig er.

"Hvad er viden? Hvis man går ud fra samfundsteoriens, ja selv hvis man betegner det moderne samfund som et "videnssamfund", finder man ikke noget brugbart begreb om viden" (Luhmann i Qvortrup 2004: 68).

Det vi imidlertid vet om viten er at desto mer viten vi framstiller, jo mer ikke-viten produserer vi. Jo mer vi vet, dess mer vet vi at vi ikke vet. Viten har ikke et fastsatt sentrum og en enkel struktur. Viten er et komplekst og dynamisk fenomen (Qvortrup 2004).

2.2.1 Det lærende samfunn

Det lærende samfunn er et samfunn som er i stand til å endre adferd som resultat av dets evne til å tilkoble seg forskjeller i dets omverden og deretter la disse forskjellene skape konsekvenser for samfunnets kollektive adferd. Samfunnet er i en stadig fluktusjon mellom fremmedreferanse og selvreferanse. Disse operasjonene er direkte avhengige av hverandre fordi alle fremmedreferanser er basert på det systemet som foretar iakttagelsen og fordi enhver selvreferanse må skje som en sammenligning med noe annet, altså systemets omverden. Denne evnen til å endre atferd kan sees i sammenheng med psykologen Jean Piagets begreper assimilasjon og akkomodasjon. Det hyperkomplekse samfunnet er nødt til å kombinere akkomodasjon, omstrukturering av samfunnets eksisterende skjemaer med assimilasjon, implementering omverdens forandringer i samfunnets allerede etablerte skjemaer. Samfunnet må tilpasse seg og forandre seg, men hele tiden i overensstemmelse med dets allerede etablerte identitet. Denne funksjonen er alfa og omega for et samfunn om det skal være i stand til å håndtere kompleksiteten i dets omverden (Qvortrup 2001:1 57). Denne formen for systemisk endring kan sees i sammenheng med utvikling av nye læreplaner. Utdanningsinstitusjonene forsøker å tilpasse seg omverdens forandringer, og ved å endre sin etablerte identitet, endrer det derigjennom samfunnet. Det hyperkomplekse samfunn fordrer store endringer innenfor samfunnets læring og jeg skal nå se på noen av disse endringene.

2.2.2 Fra regelstyring til læringsstyring

Det hyperkomplekse samfunn skiller seg fra tidligere samfunn ved at den tradisjonelle regelstyringen er byttet ut med læringsstyring. Den tradisjonelle regelstyringen er basert på universell normativitet, som resulterer i at problemer og oppgaver kan løses ut fra uforanderlige prinsipper fordi det finnes en allerede gitt løsning til alle problemstillinger. På den annen side er læringsstyring et resultat av økt kompleksitet og er basert på idealet om situativ refleksjon. I dag er det så mange forskjellige problemer og oppgaver at det ikke er hensiktsmessig eller mulig å ha én løsning til enhver situasjon. Oppgaver bør løses refleksivt og i forhold til prinsipper om hvordan situasjoner bør analyseres og løsninger identifiseres eller utvikles (Qvortrup 2001: 152).

2.2.3 Fra viten og kvalifikasjoner til kompetanse

En annen faktor ved læring i det hyperkomplekse samfunn er at utdannelser utvikler seg fra å tidligere være kvalifikasjonsorienterte, mot å være kompetanseorienterte. Det er ikke lenger tilstrekkelig å besitte fast eller passiv kunnskap, altså ut fra den tidligere nevnte forutsetningen om at det alltid finnes én bestemt løsning til én bestemt problemstilling. I et samfunn som er i konstant endring og hvor forutsetningene hele tiden forandrer seg, både i arbeidslivet og i dagliglivet, er behovet for dynamisk og generaliserbar viten stadig økende. Det er innlysende at behovet for denne typen ferdigheter er stort, men det er viktig å ta med i betraktningen at viten eksisterer i hierarkier. Man kan ikke utvikle kompetanse uten å ha et solid fundament av faktisk viten og man kan ikke være vitenskaplig kreativ uten omfattende faglig ballast (Qvortrup 2001:154). Med andre ord er en av de store utfordringene i dagens utdannelsessystem at det i tillegg til den store mengden faktisk viten må legges stor vekt på evnen til å bruke denne kunnskapen dynamisk og kreativt og stadig fornye og utvikle den kunnskapen man allerede besitter.

2.2.4 Fra tidsbestemt til livslangt prosjekt

En annen faktor ved det lærende samfunn er at utdanning ikke lenger er avgrenset i forhold til tid, altså den avgrensede tidsperioden man befinner seg i en utdanningsinstitusjon.

Utdanning er et livslangt prosjekt og læring foregår alle steder og hele tiden. For å kunne fungere optimalt i et samfunn i hurtig endring, må man både i rollen som arbeidstaker og sivil være i en tilstand av konstant videreutdanning. Det kompetente mennesket må i tillegg til å forholde seg analytisk til bestemte problemstillinger også forholde seg analytisk til sin egen utvikling og sine kvalifikasjoner. Basert på analysen av sin egen situasjon må en videre finne ut hva en trenger å lære mer om for å fungere optimalt og hvordan en kan skaffe seg den kunnskapen man trenger (Qvortrup 2001:154).

2.2.5 Fra stedsbestemt til allestedsnærværende

På samme måte som læring og utdanning endrer seg i tidsmessig struktur, endrer det seg også fra å være geografisk-, og institusjonelt bundet til å være mer nettverksbasert. Kravet til stadig større spesialisering innenfor ethvert felt gjør det så å si umulig for alle institusjoner å kunne tilby alt enhver student kan ønske seg. Dette fordrer at utdannings- og forskningsinstitusjoner fungerer som et fleksibelt nettverk eller vitenssystem. På denne måten vil det være mulig for et individ å bevege seg mellom forskjellige institusjoner, enten geografisk eller virtuelt for å tilfredsstille den enkeltes individuelle krav på læring. Forståelsen av at læring kan skje andre steder enn i et klasserom gir store muligheter. Her blir informasjons- og kommunikasjonsteknologi avgjørende. Denne teknologien kan gi muligheter for i langt større grad å tilrettelegge sitt eget læringsforløp (Qvortrup 2001:156).

2.3 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Det blir ofte sagt at vi lever i et vitenssamfunn, men hva er egentlig et vitenssamfunn? Qvortrup forsøker i boken *Det vidende samfunn* (2004) å finne fram til en fundamental og systematisk vitensteori. Diskusjonene i det offentlige og i pedagogiske kretser dreier seg om hvordan utdanningssystemet på best mulig måte kan gi barn og unge den viten de trenger for å mestre det samfunnet og den verden de er en del av. Hvordan dette skal gjøres, hva som skal læres eller undervises og hvorfor, er alltid oppe til diskusjon. Pendelen svinger ofte mellom ytterpunktene: undervisning og kvalifikasjoner på den ene siden og læring og kompetanser på den andre. Qvortrup problematiserer i sin bok at vi aldri har tatt et oppgjør med grunnlaget for alle disse begrepene vi bruker i den utdanningsvitenskaplige debatten. Fordi ingen riktig vet hva begrepene inneholder og betyr blir det problematisk å bruke dem i så utstrakt grad. For å finne grunnlaget begreper er basert på er det klargjørende å se på noen vitenskapsteoretiske perspektiver og vitenskapsfilosofiske betraktninger som ligger til grunn for disse begrepene (Qvortrup 2004).

Når jeg senere i oppgaven skal undersøke læreplandokumentene som ledet fram til og selve læreplanen for kunnskapsløftet vil det være verdifullt med en dypere vitenskapsteoretisk forståelse av de begrepene som anvendes i disse dokumentene. Derfor skal jeg nå se nærmere på disse begrepene og Qvortrups nye teori om viten. Grunnen til at jeg har valgt nettopp denne veien til forståelse av viten er at Qvortrups vitensteori forholder seg til tanken om viten i det hyperkomplekse samfunn. I tillegg mener jeg teorien går i dybden og gir en helhetlig forståelse av begrepenes betydning og sist, men ikke minst, tar Qvortrup for seg begrepsdebatter som vi senere skal se er svært aktuelle i de dokumentene jeg skal analysere.

2.3.1 Det kartesianske verdensbildet

Qvortrup hevder at da vi innenfor pedagogikken beveget oss fra den tradisjonelle formen for kunnskapsoverføring, altså undervisning, mot det tidsriktige begrepet læring, og likeledes fra begrepet kvalifikasjoner, som kan forstås som paraviten eller kjennskap til fakta, mot begrepet kompetanse, som kan forstås som evnen til å klare en oppgave eller utfordring, glemte vi å

forholde oss til det underliggende erkjennelsesteoretiske paradigmet, nemlig det kartesianske verdensbilde. Man kan hevde at begge modellene, både den som setter kvalifikasjoner og undervisning høyest, og den som foretrekker kompetanse og læring befinner seg innenfor det kartesianske verdensbildet. Dermed kan man hevde at begrepene som skal være motsetninger, er basert på samme grunnlag, og dermed kanskje ikke betegner et skritt framover, men et til siden. Kanskje er det kartesianske verdensbildet utdatert? Vil det være mer fruktbart å se på begrepene ut fra andre forutsetninger?

Det kartesianske verdensbildet tar utgangspunkt i erkjennelsens praktiske forutsetninger. Man ser på verden og bevisstheten, eller subjektet, som to adskilte størrelser. Her oppfattes viten som relasjonen mellom verden og subjektet. Når man diskuterer hva som er best av undervisning og læring, og kvalifikasjoner og kompetanse, er standpunktet avhengig av hvordan man ser på subjektet sin relasjon til verden. Når læring trekkes fram som et bedre alternativ enn undervisning, skjer det i den begrensede forstand at forholdet mellom subjekt og verden byttes om. Det er ikke lenger verden som skal ”overføres” til subjektet, men subjektet som skal ”erobre” verden. Denne overgangen skjer uten at det underliggende paradigmet påvirkes (Qvortrup 2004).

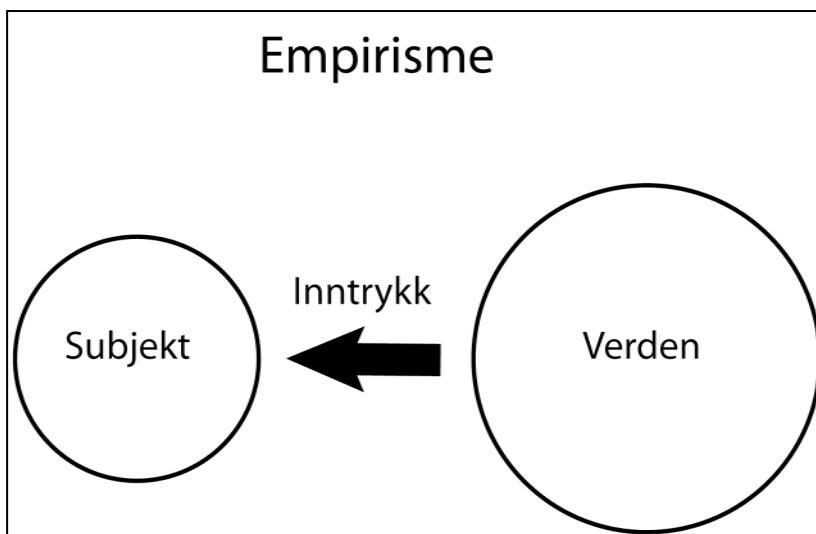
Det samme gjelder begrepsparet kvalifikasjoner og kompetanse. I hver meningsleir baserer man sitt standpunkt på oppfatningen om at subjektet selv, i en hver situasjon, kan mobilisere tilstrekkelig viten til å møte kompleksiteten i omverden. Kvalifikasjoner representerer en statisk viten, hvor subjektet mobiliserer sin viten ut fra et allerede etablert lager av viten. Kompetanse representerer en dynamisk viten eller en evne hos subjektet til å skape viten. Problemet er fortsatt det samme, begge begrepene befinner seg innenfor en kartesiansk verdensoppfattelse. Det forutsettes at subjektet finnes som en adskilt størrelse i forhold til verden, og problemstillingen dreier seg kun om hvordan subjektet skal mestre sin omverden (Qvortrup 2004).

For å komme fram til en bedre løsning på spørsmålet om hva viten er vil jeg nå se på to vitenskaps- og erkjennelsesteoretiske tradisjoner innenfor det kartesianske verdensbilde som har relevans i forhold til disse begrepene.

Empirisme

Innenfor empirismen argumenterer man for at vitenskap og erkjennelse må ta utgangspunkt i erfaringen. Alle påstander om virkeligheten skal ha sitt grunnlag i erfaringen, og denne er vår eneste kunnskapskilde. Det våre sanser forteller oss og vår systematiske bearbeidelse av denne informasjonen danner basis for våre kunnskaper. På denne måten får vi et mest mulig sikkert og objektivt bilde av fenomener og virkeligheten. Viktige representanter for denne retningen er Auguste Comte, David Hume og John Locke. Lockes påstand om at mennesket kommer til verden som en "tabula rasa", en blank tavle, er et illustrerende eksempel på hvor stor vekt denne retningen legger på sansenes betydning for menneskets utvikling og kunnskapstilegnelse (Hjardemaal i Kleven 2002). Som illustrert ved modellen nedenfor kan vi se at empiristene ser på verden og subjektet som to adskilte fenomener og at verden "kommer til subjektet" gjennom inntrykk.

Figur 1. Empirisme



(fritt etter Qvortrup 2004:81)

Erfaringsbegrepet innenfor empirismen er noe annet enn det erfaringsbegrepet vi bruker i dagligtalen. Empiristenes erfaringsbegrep går ut på at de sanseintrykkene som danner grunnlaget for vår erkjennelse skal kunne etterprøves gjennom direkte møte med de rene sanseintrykkene, det skal kunne observeres, telles og måles. For å bli akseptert som grunnlag for vitenskaplig kunnskap må disse erfaringene tilfredsstillende strenge krav til intersubjektivitet, verifikasjon, generaliserbarhet og repeterbarhet (Hjardemaal i Kleven 2002).

Induktivisme er et viktig begrep innenfor empirismen. Induktivisme betegner en vitenskapsteoretisk metode eller fremgangsmåte man kan bruke for å framstille vitenskap. Induktiv resonnering tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på basis av disse enkelttilfellene. Enhver generalisering er en induktiv slutning. For eksempel er påstanden ”Alle svaner er hvite” en induktiv slutning. Induktive slutninger er vanlige både i dagliglivet og i forskning. Innen forskning søker man så høy sikkerhet som mulig, men idealet om absolutt kunnskap og sikkerhet er prinsipielt umulig. Derfor anvender man sannsynlighet og ideen om relativ styrke og pålitelighet. En enkel observasjon kan selvfølgelig ikke rettferdiggjøre en generalisering, den representerer allikevel positiv evidens og støtte for en hypotese. Forholdet mellom enkeltobservasjoner og generalisering er et bekreftelsesforhold (Kvernbekk i Lund 2002). Det er vanlig å hevde at logiske empirister var opptatt av å betrakte virkeligheten som sammensatt av kausale relasjoner mellom ulike fenomener (Hjardemaal i Kleven 2002).

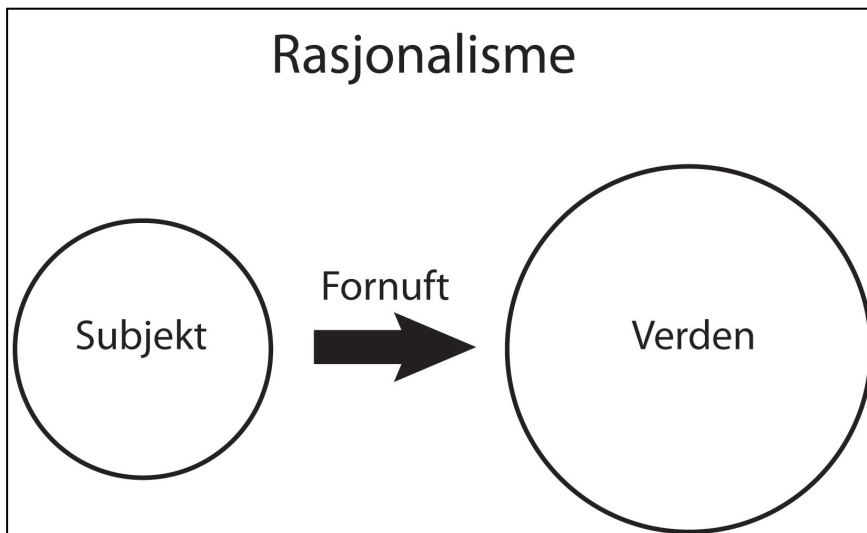
Innenfor pedagogikken kan vi finne inspirasjon fra empiristisk tankegang blant annet i det som ofte kalles mål-middel pedagogikk. Begrepene undervisning og kvalifikasjoner ligger i forhold til det kartesianske verdensbildet også under empirismen. Troen på at verden, eller kunnskap må overføres fra verden til subjektet er gjeldende og resultatet av denne prosessen er kvalifikasjoner og faktisk viten.

Rasjonalisme

Den andre hovedtradisjonen innenfor erkjennelsesteori blir ofte kalt rasjonalismen. Grunntanken i rasjonalismen er at fornuften er en sikrere kilde til kunnskap enn erfaringen og at mennesket ikke er født som ”tabula rasa”, men med en iboende fornuft. Kunnskap bygges opp gjennom logiske eller fornuftige slutninger basert på selvinnlysende sannheter. Rasjonalistene hevder at tenkningen i seg selv, uavhengig av erfaring, kan gi oss sikker kunnskap hvis vi følger visse logiske spilleregler. Descartes, Spinoza og Leibniz er viktige representanter for denne retningen (Hjardemaal i Kleven 2002). I følge Descartes kan man skille mellom to substanser: mennesket som bevisst vesen, *cognitas* og resten av verden, *res extensa*. Han skiller altså mellom bevisstheten, den indre verden, og den ytre verden som

bevisstheten prøver å oppnå bevissthet om (Qvortrup 2004). Når verden og bevisstheten beskrives som to adskilte størrelser, kan viten forstås som relasjonen mellom verden og bevisstheten. Denne relasjonen kan gå to veier. Som nevnt tidligere mente empiristene at den gikk fra verden til bevisstheten, mens Descartes og andre rasjonalister mente at den gikk fra bevisstheten til verden, gjennom fornuften, som modellen nedenfor illustrerer.

Figur 2. Rasjonalisme



(fritt etter Qvortrup 2004: 81)

Som nevnt tidligere er induktivismen den vitenskapsteoretiske metoden for å framstille viten innenfor empirismen. Når det gjelder rasjonalismen er deduktivismen den foretrukne metoden for erkjennelse. Deduktivister har et annet syn på hva vitenskap er og hva vitenskapens metode bør være. Den deduktive argumentasjonen går "motsatt vei" av induktive argumenter. De mener at hypoteser aldri kan bekreftes og ingen mengde evidens kan øke deres sannsynlighet. Det man på den annen side kan gjøre er å avkrefte eller falsifisere. Aksept er alltid forsøksvis, mens avvisning er sikker (Kvernbekk i Lund 2002). For å bruke eksempelet fra tidligere vil deduktivister hevde at "Vi kan ikke si at alle svaner er hvite fordi det er en mulighet for at det finnes en svart svane"

John Deweys tidlige arbeid støttet denne tankegangen og er et viktig bidrag for denne retningen innenfor pedagogikken. Han satte seg opp mot den tradisjonelle formen for undervisning og kunnskapsoverføring, som empirismen representerer. Dewey baserte sin teori på den grunnleggende oppfattelse at barnet allerede er kompetent og at læring bør være

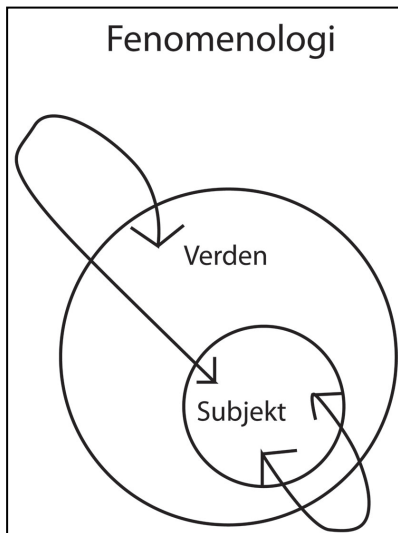
basert på erfaring som bygger videre på den kompetansen de allerede besitter (Qvortrup 2004).

Vi ser at empirisme og rasjonalisme representerer to forskjellige vitenskapsteoretiske retninger, som begge ligger innenfor det kartesianske verdensbildet. De representerer også forskjellige synspunkt på hva viten er og hvordan den bør eller kan erobres av, eller overføres til subjektet. Jeg vil allikevel hevde at det finnes et mer fruktbart perspektiv på hva viten er, hvis vi godtar at subjektet ikke er adskilt fra verden, slik det beskrives innenfor disse to retningene, men tvert i mot en del av verden.

2.3.2 Fenomenologisk teori om viten

Antagelsen om at bevisstheten og subjektet eksisterer utenfor verden kan betraktes som urimelig. Det er derimot nærliggende å tro at vi mennesker er en del av den verden vi iakttar. En viktig talsmann for denne teorien er Edmund Husserl. Han la fram ideen om den moderne fenomenologi og nektet å skille mellom "tingen i seg selv" og "tingen for oss" fordi han mente at en forestilling om "tingen i seg selv" er meningsløs. Husserls etterfølger, Martin Heidegger mente at man må forkaste de tradisjonelle erkjennelsesteoriene som er basert på adskillelse av subjektet og verden. Han hevdet at nøkkelen til å forstå hva erkjennelse er, er en analyse av menneskets væren-i-verden. Dette innebærer ikke at verden *kun* eksisterer gjennom det erkjennende subjekt, men at en forståelse av hva virkelighet er, kun kan skje gjennom et engasjement av det værende, det erkjennende og handlende subjekt (Qvortrup 2004: 80-82).

Figur 3. Fenomenologi



(Fritt etter Qvortrup 2004:81)

Konsekvensen av dette synet på erkjennelse er at man endrer fokus fra å vektlegge erkjennelsens *praktiske* forutsetning, forbindelsen mellom iakttaker og verden, som innenfor empirismen og rasjonalismen, til å ta utgangspunkt i erkjennelsens *prinsipielle* forutsetning. Erkjennelsens prinsipielle forutsetning er å gjøre distinksjoner, eller skape forskjeller. Når jeg ser på et hus, skaper jeg samtidig en forskjell mellom hus og ikke hus (ibid). Dette er også slik systemer oppstår og eksisterer i følge Luhmans og Qvortrups systemteori. De definerer seg selv ut i fra forskjeller mellom seg selv, *Systemet* og *omverden*. Det er viktig å merke seg at omverden her ikke betyr hele "den reelle" verden, men det kommunikasjonen innen dette *Systemet* anser som sine relevante omgivelser (Andersen 1999: 133).

2.4 En ny teori om viten

Qvortrup beskriver viten som:

...et begreb for et individs (dvs. et menneskes eller en organisasjons) måder at håndtere omverdenskompleksitet på, et individ der vel at mærke altid allerede er inkorporert i sin omverden. Viden er en kilde til at transformere usikkerhed til sikkerhed (fænomener kan kategoriseres i forhold til hvad man allerede ved), men den er ligeledes - og dette i stigende grad - en kilde til at kunne give usikkerhed form, dvs. opretholde usikkerhed som usikkerhed,

men gjøre den håndterbar, for eksempel ved at have evne til at identificere nyheder, forandringer osv. og utvikle strategier til at omgås dem...

(Qvortrup 2004: 82)

På bakgrunn av den fenomenologiske erkjennelsesteorien foreslår Qvortrup en ny teori om viten. Med utgangspunkt i den foregående diskusjonen av erkjennelsesteoriene flyttes fokuset fra spørsmålet om hvordan viten er mulig, til spørsmålet om hvordan viten brukes, eller hvordan viten foregår. Man fokuserer ikke bare på viten som et uttrykk for korrespondansen mellom subjektet og verden, men også på hvordan viten anvendes og utvikles hvis vi forutsetter at det subjektet som benytter viten alltid er en del av den verden som det bruker viten i forhold til. Qvortrup vil med denne teorien trosse den utdanningsteoretiske enten-eller-tenkningen og foreslå at alt har en plass i systemet. Hvis man går ut fra et av systemene i den kartesianske forestillingen vil en form ende opp med å være bedre enn den andre, men i Qvortrups vitensteori har alt en plass i et hierarkisk system (Qvortrup 2004).

Grunnlaget for denne teorien om viten er det mundaniserte subjektet (et subjekt som er en del av verden) som ønsker å vite noe om verden. Subjektet må foreta følgende former for iakttakelser:

- 1) Det må iakttas verden som objekt for iakttakelsen
- 2) Det må iakttas seg selv i verden
- 3) Det må iakttas verden som betingelse for verdensiakttakelse

(Qvortrup 2004: 84)

Det er også en forutsetning at man ser verden som dynamisk og det at verden forandrer seg gjør vitensforandring mulig. Verdens forandring skjer i kraft av verden, det mundaniserte subjekt forandrer verden gjennom sin iakttakelse, og det forandres av verden. Denne vekselvirkningen kalles læring og denne prosessen resulterer i at vi kan identifisere fire vitensformer.

Qvortrup systematiserer viten i forhold til hierarkier basert på fire vitensformer. Første ordens viten er enkel viten: viten om noe, eller kvalifikasjoner. Denne typen viten er viten om verden, og det man vet at man vet. Andre ordens viten er viten om viten, refleksiv eller situativ viten, denne formen for viten tilsvarer begrepet kompetanse eller "knowing how".

Tredje ordens viten er viten om viten om viten, altså viten om forutsetningene for refleksiv viten. Fjerde ordens viten er den sosiale evolusjon av viten eller erfaring. Dette er den kollektive og ofte ubevisste vitensprosessen, eller som Edmund Husserl beskrev det, *samfunnets vitenshorisont*.

Figur 4. Fire vitensformer

Vitensform:	Vitenssystematikk:	Vitensbetegnelse:	Vitenspotensialer:
Faktuell viten	Viten om omverden	Kvalifikasjoner	Det man vet at man vet: Det induktive vitenslager
Situativ viten	Viten om viten	Kompetanser	Det man vet at man ikke vet: Det deduktive vitenspotensialet
Systemisk viten	Viten om vitenssystemet	Kreativitet	Det man ikke vet at man vet: Det abduktive vitenspotensialet
Verdensvitene	Kollektiv grunnlagsvitene	Kultur	Det man ikke vet at man ikke vet: Ikke-vitene, grensen for mulig viten

(Fritt etter Qvortrup 2004)

De tre først vitensformene er iakttakelsesbaserte vitensformer, de beskriver forholdet mellom subjektet og verden. Den siste vitensformen, verdensvitene, beskriver verden *som* vitene.

Dette hierarkiet av vitensformer resulterer i at man ikke kan hevde at den ene vitensformen er "bedre" enn en annen, men at de er innbyrdes avhengige av hverandre. Kvalifikasjoner er ferdigheter, eller vitene om noe. Kompetanser bygger videre på kvalifikasjoner og representerer evnen til å iakttas seg selv i en bestemt situasjon og ut fra denne selviakttakelsen bruke kvalifikasjonene sine på en hensiktsmessig måte. Det er altså ikke mulig å "vite hvordan" (å ha kompetanse), uten å "vite at" (kvalifikasjoner/ferdigheter). Kreativitet er vitene om det systemiske vitensgrunnlaget, altså om hele vitenssystemet. Det er forutsetningen for å kunne analysere sin vitene systematisk. Kultur er begrepet for alle vitensformenes systematiske samspill og evnen til å forholde seg til et sosialt systems grunnleggende og ofte underliggende antagelser. Denne vitensformen kan sees i forhold til dannelse, som i følge Qvortrup er *vitene om den allmenne og ofte uuttalte kollektive vitenshorisonten* (Qvortrup 2004: 86).

Disse vitenskategoriene er gode fordi de virker, hevder Qvortrup. De er gode til å beskrive undervisnings- og læringsmessige fenomener og problemstillinger. De virker hvis man vil kartlegge samfunnets vitensproduksjon og vitenssirkulasjon. De fungerer også hvis man vil analysere vitensvirksomheter og vitensteknologier (Qvortrup 2004: 112). I kapittel 5 vil jeg gjøre nettopp dette, bruke Qvortrups vitenskategorier og hans forståelse av de forskjellige begrepene til å foreta en analyse av begrepsbruken i læreplandokumentene.

3 Læreplandokumentenes funksjoner

Læreplandokumenter reflekterer de verdiene samfunnet til en hver tid anser som viktigst, de gir et innsyn i hvilken verdens- og samfunnsoppfatning som er med på å prege utdanningsinstitusjonene og derigjennom den oppvoksende generasjon. Politiske styringsdokumenter og læreplaner reflekterer sin samtid, gjeldende maktkonstellasjoner og skolens intensjoner på et gitt tidspunkt. Utdanningsinstitusjonene skal bidra til at individet greier seg på best mulig måte i samfunnet, men er også et middel for å nå et ønsket samfunn. Utdanningens dobbelte mål beskrives i læreplanens generelle del "sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling" (LK06).

I følge systemteoretiker Luhmann er samfunnet kommunikasjon, det består av kommunikasjonssystemer som er autopoetiske, de skaper og reproducerer seg selv, kun gjennom kommunikasjon. De ulike systemene er selvrefererende og lukket om seg selv. Denne lukketheten er betingelsen for deres åpenhet, det vil si deres overfølsomhet ovenfor omverden. All kommunikasjon er nemlig iakttagelse, enten i form av selv- eller fremmedbeskrivelser. Regnskap er et eksempel på selvrefererende kommunikasjon. Kartlegging av avfallsdepoer er et eksempel på miljøforvaltningens fremmedrefererende kommunikasjon. Det vil si at systemet alltid har en blindsoner, de kan ikke se hva det er de ikke ser. De definerer seg selv og oppstår som en forskjell. Et system kan bare eksistere som en forskjell fra noe annet, for eksempel *Systemet* kontra *omverden*. Hvis et system skal observere seg selv må de splitte seg i to, en del som iakttar og en del som blir iaktatt. Så kan det ta opp i seg dette perspektivet i en prosess som kalles *re-entry* (Andersen 1999: 113).

Den ferdige læreplanen er det endelige resultatet av en lang periode med utredninger og dokumenter. Mye endres underveis når en ny læreplan er i emning. Begreper skiftes ut, grunnsyn og verdier endres og det endelige resultatet ligger ofte langt fra det opprinnelige utgangspunktet. En mulig inngang til å forstå denne prosessen er å forstå at det er mange systemer som er inne i kommunikasjonsprosessen. Kommunikasjon skal forstås hos Luhmann som en koordinert utvelgelse: 1: seleksjon av informasjon (hva skal kommuniseres). 2:

seleksjon av meddelelsesform (hvordan skal informasjonen kommuniseres) og 3: seleksjon av forståelse (hva skal forstås ved det meddelte) (Andersen 1999: 126)

NOU-ene ligger på samfunnsnivå, de er bestilt av det politiske systemet, men utrederne er fra mange ulike fagområder. De er satt ned for å utrede vanskelig definerbare problemer. De finner aktualiteter i omverdenen knyttet til de områdene de er satt til å utrede. NOU-er danner ofte grunnlag for forslag som regjeringen sender over til Stortinget og er ofte sitert og gjengitt i stortingsmeldinger. NOU-er danner grunnlaget for stortingsmeldinger. Med utgangspunkt i Qvortrup og Luhmann kan man kanskje si at NOU-ene er samfunnets selvbeskrivelse innenfor et avgrenset område. Etter at NOU-en er forfattet sendes den til et av departementene, i tilfellet for de NOU-ene jeg forholder meg til, Kunnskapsdepartementet. Departementet behandler saken og legger frem en stortingsmelding. Deretter behandles saken i statsråd og fremmes i stortinget. Generelt kan man si at NOU-er innehar større respekt for relevant fagkunnskap.

Stortingsmeldinger er mest av alt et politisk dokument. Det avspeiler den sittende regjeringen sin politiske agenda og eventuelt valgløfter. Stortingsmeldinger er en rapport om et arbeid som er gjort innenfor et visst felt, eller drøftning av framtidig politikk. Den politiske agendaen er ikke alltid faglig fundert i like stor grad som i NOU-ene.

Til sist kommer læreplanen som er et styringsdokument. Det skal både være politisk fundert og et dokument som lærere og skoleledelse skal kunne bruke. Det kan være mer eller mindre pedagogisk orientert og utdanningssystemet kommer inn med sin kommunikasjon.

Innsyn i denne prosessen er spennende og verdifull på mange måter. Samfunnet er i konstant endring og utdanningssystemet må holde tritt. En ny læreplan kommer til ved at mange systemer som ifølge Luhmann og Qvortrup kommuniserer kun med sine egne funksjoner, skal samarbeide. "Sociale systemer kan ikke kommunikere *med* hinanden, men gerne *om* hinanden" (Andersen 1999: 133). Ifølge Luhmann forstyrrer de ulike kommunikasjonssystemene hverandre både produktivt og destruktivt (Andersen 1999: 127). Det vil si at vi kan tenke oss både positive resultater som kan komme ut av de ulike systemenes kolliderende kommunikasjonsverdier, og negative følger.

3.1 Hva er læreplanens funksjon?

Læreplanenes framvekst som styringsinstrument og foreskriving er forbundet med utviklingen av masseutdanningssystemet. Utviklingen av et skole- og undervisningssystem for stadig flere og en stadig økning i oppdeling av undervisning og læring på grunnlag av alder og forutsetninger har skapt et økende behov for retningslinjer. Læreplanen har flere funksjoner, blant annet den "avspeilende", "formidlende/informerende", "styrende" og en "begrunnelsesfunksjon". For å få et klarere bilde av læreplanens mange funksjoner vil jeg nå se nærmere på disse funksjonene.

3.1.1 Begrunnelsesfunksjonen

Begrunnelsesfunksjonen sikter til den funksjonen læreplanen spiller når det gjelder å overbevise og overtale. Begrunnelsene kan være av forskjellig art, eksempelvis økonomiske eller moralske.

To aspekter ved begrunnelsesfunksjonen er særlig viktige: bevaring og endring. Både ved bevaring og endring er intensjonen at skolen og skolens innhold skal fungere som en slags motkultur mot eventuelle holdninger som eksisterer eller verdier som oppfattes som neglisjerte (Gundem 1993: 46-51).

3.1.2 Den avspeilende funksjon

Læreplanens avspeilende rolle sikter til det krav at læreplanen alltid skal forholde seg til det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig både fra individ- og samfunnsperspektiv. Skole- og utdanningssystemet skal være med å bidra til å utvikle disse holdningene, ferdighetene og kunnskapene som ansees som viktige i samfunnet (Gundem 1993).

3.1.3 Den formidlende/informerende funksjon

Læreplanen har også en viktig funksjon når det gjelder å formidle og informere om prioriteringer og sikre iverksetting og formidling som ivaretar planens intensjoner. Denne funksjonen fungerer som et bindeledd mellom samfunnet og skolen. Læreplanen blir i så måte et instrument for informasjon om og formidling av nedarvede og rådende normer, verdier og konvensjoner, samt fakta, teorier og prinsipper knyttet til kunnskap, vitenskap og teknologi som skolen skal formidle (Gundem 1993).

3.1.4 Den styrende funksjonen

I forhold til læreplanens styrende funksjon er det viktig å vite hva læreplanen skal styre, hvem den skal styre, gjennom hvilke aktører og hvordan dette skal gå til. Skole og undervisning blir organisert av staten, fylket og kommunene, og læreplanene blir i denne sammenheng sentrale virkemidler som gir nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skole og undervisning. Dette innebærer blant annet timeplaner, faginnhold og vurdering. Læreplanen skal ha en direkte innvirkning på skolens innhold og er vesentlig når det gjelder hva som skal prioriteres i henhold til utvalg, omfang og tidspunkt, tidsbruk, arbeidsmåter og organisering (Gundem 1993).

Når det gjelder selve realiseringen av læreplanen i klasserommet er det lærerne som er ansvarlige og i denne situasjonen skal læreplanen fungere som en ramme og veiviser. Læreplanen skal også styre og fungere som en slags kontrollinstans i klasserommet. Læreplaner kan ha ulik grad av sentralisering eller desentralisering, og i tilfeller ved stor desentralisering, som vi skal se er tilfellet med LK06 ligger mye ansvar på kommune- og fylkesnivå (Gundem 1993).

Når det gjelder spørsmålet om hvordan læreplanen skal styre er det viktig å skille mellom direkte og indirekte styring. Indirekte kan læreplanen fungere som en "offentlig oppdragelse". Den påvirker lærerutdanning, pensum i lærerutdanningen, undervisning, planleggingsdager, kurs for lærere og den offentlige debatten. Når det gjelder den direkte styringsfunksjonen gjelder dette særlig gjennom lærebøker og eksamensordninger. Mange hevder at lærere bruker

læreplanen lite og at læreplanen har liten påvirkningskraft på skolens innhold. I den siste tiden har man sett at den innsatsen som blir lagt ned i lokalt læreplanarbeid er avgjørende for læreplanens funksjon i den enkelte skole (Gundem 1993).

4 Begrepsbruk i læreplandokumentene sett i forhold til Qvortrups teori

Med bakgrunn i Qvortrups teori kan man hevde at den nye tidens kompleksitet til stadighet sprenger rammene i samfunnet. Vi er i en overgangsfase hvor vi må finne nye måter å takle den økende kompleksiteten. Den nye læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) mener jeg er et spennende eksempel på et systems (utdanningssystemets) forsøk på selvforandring for å takle en økt omverdenskompleksitet. I lys av Qvortrup (2004) sin teori om vitensformene er denne systemendringen et eksempel på tredjeordens viten, systemisk viten. Tredje ordens læring er når et system iakttar de systemiske/paradigmiske forutsetningene for sin refleksive eller situative læring og ut fra dette er i stand til å endre disse fundamentale forutsetningene (Qvortrup 2004: 127).

Begrepsbruk er et interessant fenomen for analyse når det gjelder utdanningspolitiske dokumenter. Ofte byttes gamle begreper ut med nye og betydningen av begreper endres. Læreplaner er ofte spekket med "pluralistiske kompromissformuleringer", fordi ulike interessegrupper og systemer har rett til å være med å påvirke nye læreplandokumenter. Når mange er med på å bestemme er kompromisser en nødvendighet og dette fører ofte til vide og vage dokumenter som kan tolkes på mange måter (Engelsen 2003: 25). I følge Koselleck er begreper alltid åpne for forandringer. De kan bytte meningsinnhold eller skifte ordbetegnelse, men beholde sitt meningsinnhold. Det pågår ifølge Koselleck alltid en semantisk kamp om å få definere innholdet i et begrep. At begreper alltid "Strekker inn i framtiden" er det som skiller et begrep fra et ord. Et begrep er alltid mangetydig (Andersen 1999). Ved første blikk kan formuleringene i læreplandokumentene gi inntrykk av enighet, men hvis man forsøker å tolke, analysere og presisere enkelte formuleringer kan man ofte finne skjulte uenigheter og verdikonflikter om hvilket syn på undervisning, skole, utdanning og samfunn som ligger i dokumentene (Engelsen 2003: 26).

Læreplaner er blant annet styringsdokumenter for lærere og skoleledere. Underforstått forventes én tolkning av dokumentet. Allikevel er det innlysende at en forfatter, eller i dette tilfellet mange, ikke kan styre eller kontrollere den meningen leseren gir teksten. En tekst vil ha like mange meninger som den har lesere og når dokumentene i tillegg er fulle av

motsetninger og uklårheter kan dette by på problemer i forhold til iverksettelsen av læreplanen i samfunnet (Engelsen 2008: 25).

På bakgrunn av denne problematikken og Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunnet samt hans syn på viten og vitenshierarkiet vil jeg foreta en analyse av LK06 og de grunnlagsdokumentene som ligger til grunn for og representerer veien fram til denne læreplanen. Dette innebærer fire læreplandokumenter: NOU 2002, NOU 2003, Stortingsmelding 30 og LK06. Jeg har valgt disse dokumentene for å se på veien fram mot en ferdig læreplan. De tre førstnevnte dokumentene legger grunnlaget for LK06. Jeg vil fokusere på de grunnleggende føringene og retningene i dokumentene, men først og fremst bruken av begrepene (grunnleggende) ferdigheter og kompetanse, endring av begreper og betydningen av disse.

Jeg vil også se på forskjeller og likheter i begrepsdefinisjonene i henholdsvis Qvortrups teori om viten, i grunnlagsdokumentene og i LK06. Er definisjonene og bruken av begrepene sammenfallende? Finnes det interessante forskjeller? På hvilken måte brukes begrepene? Jeg synes det er fruktbart å se LK06 i forhold til Qvortrups syn på samfunnet som hyperkomplekst. Som nevnt innledningsvis er det interessant at arbeidet med LK06 i stor grad kan virke å ha det samme utgangspunktet som Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunn tar for seg. Et behov for å fornye seg og holde tritt med en økende kompleksitet. Læreplanen virker også å ha kommet som en konsekvens av globaliseringen, blant annet ved at internasjonal sammenligning tyder på at den norske skolen ikke holder mål. Både Qvortrup og forfatterne av læreplanen fokuserer på ulike vitens- og læringsformer, men de opererer innenfor forskjellig kontekst og har ulik tilnærming. Mens Qvortrup søker å finne en fruktbar teori som kan brukes til å forstå og systematisere viten og vitensformer er læreplanutviklerne mer opptatt av å finne et begrep som dekker det meste og som kan føre til bedre resultat kvalitet - altså et kunnskapsløft.

Nå skal vi se på begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse* i grunnlagsdokumentene og læreplanen og drøfte hvordan de defineres og brukes her, sammenlignet med hvordan de defineres i Qvortrups vitensteori.

4.1 Første klasser fra første klasse, NOU 2002

4.1.1 Bakgrunn for avhandlingen

I oktober 2001 ble det opprettet et Kvalitetsutvalg av daværende kunnskapsminister Trond Giske. Utvalgets oppdrag var å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen. Utvalget fremla to utredninger, *Første klasser fra første klasse* (NOU 2002), og *I første rekke. Forsterket kvalitet og en grunnopplæring for alle* (NOU 2003). *Første klasser fra første klasse* er den første utredningen fra Kvalitetsutvalget. Mandatet for delutredningen var å ”foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, herunder rapportering og oppfølging” (NOU 2002: 5).

Kvalitetsutvalget hevder at man tidligere har hatt hovedfokus på hvordan selve læringen skjer, altså struktur og prosess. Utvalget anbefaler videre et stort fokus på læringsutbytte og resultat. For å finne noen generelle kriterier som skal gjelde for alle skoler må resultat være hovedfokuset:

Utvalget mener at de tre kvalitetsområdene (resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet) danner et hensiktsmessig utgangspunkt for vurdering av kvalitet i opplæringen. Kvalitetsområdene stadfester et kvalitetshierarki der resultatkvalitet er det overordnede kriterium i og med at skolens viktigste formål er at elevene lærer. Samtidig er de to andre kvalitetsområdene vesentlige forutsetninger for at læring kan skje (NOU 2002: 27).

Endringen mot et større fokus på læringsutbytte og resultat og mindre fokus på struktur og prosess er verdt å merke seg. Allerede med Reform 97 så vi en dreining mot større fokus på utbytte og resultat enn på prosessen. Læreplanen var ikke lenger en "mønsterplan" med en ramme for utarbeidelse av lokale planer, det var en plan med fastsatt lærestoff. Læreplanen ble også forskriftfestet for å gjøre den mer forpliktende. Alt dette for å kvalitetssikre og øke nivået i norsk skole og for å opprettholde norsk konkurranseevne (Tønnesen 2004). Historisk sett kan vi si at den norske skolen har hatt stort fokus på prosess og dannelse og vært inspirert av didaktisk tenkning og tysk åndsvitenskap. Fokuset hos kvalitetsutvalget kan være et tegn på en vridning mot en mer målingsorientert pedagogikk, som vi gjerne kjenner fra den anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen. Utvalget nevner også internasjonale tester som PISA og TIMSS, og foreslår å ha nasjonale prøver for å teste resultatkvaliteten. Et hovedargument for testing er ifølge utvalget forbedring. Utvalget slår også fast at de internasjonale testene viser

at norske elever mangler læringsstrategier, et begrep vi skal se blir sentralt i senere arbeid med læreplanen (NOU 2002).

4.1.2 Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i NOU 2002

I NOU 2002 kalles grunnleggende ferdigheter *basisferdigheter* og omfatter grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk (NOU 2002: 27).

Basisferdighetene ser ut til å stemme godt overens med Qvortrups første ordens viten, altså kvalifikasjoner eller ferdigheter. Dette er konkret kunnskap om noe, det vil si noe man vet at man vet. Utredningen fokuserer på kvalitet og diskuterer ikke kompetansebegrepet.

4.1.3 Viktige funn og endringer i NOU 2002

En viktig endring å merke seg i dette dokumentet er det nye utdanningspolitiske hovedfokuset som foreslås. I stedet for å legge vekt på hvordan læringen skjer, gjennom struktur og prosess, ønskes det å vektlegge læringsutbytte og resultat. Det foreslås et resultathierarki hvor resultat kvalitet er det overordnede og struktur- og prosesskvalitet er underordnede forutsetninger for at læring skal skje.

Videre ser vi at noen basisferdigheter foreslås som viktige elementer for å styrke resultat kvaliteten i skolen. Disse innebefatter *grunnleggende ferdigheter* i lesing, skriving, regning og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk. Disse basisferdighetene ser ut til å stemme overens med Qvortrups syn på ferdigheter, som førsteordens læring, viten om noe.

4.2 I første rekke, NOU 2003

4.2.1 Bakgrunn for avhandlingen

I første rekke er hovedutredningen til Kvalitetsutvalget. Utvalgets oppdrag var som nevnt tidligere å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen.

4.2.2 Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i NOU 2003

Allerede i første kapittel av utredningen tas kompetansebegrepet opp "Utvalget legger stor vekt på kompetansebegrepet i utredningen. Det skyldes at utvalget har vært opptatt av at det som opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand til, må tydelig beskrives. Uklare mål kan føre til at hensikten med undervisningen forsvinner" (NOU 2003: 13).

Kompetansebegrepet er tidligere blitt brukt i fagopplæringen, men nå skal det for alvor inn i grunnopplæringen. Kompetansebegrepet står sentralt i hele utredningen og utredningen mener at grunnopplæringen må sette fokus på elevenes basiskompetanse "Utvalget vil imidlertid understreke at grunnopplæringen i sterkere grad enn i dag må fokusere på elevens basiskompetanse og har definert dette som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og det å ha utviklet læringsstrategier. Digital kompetanse sidestilles med ferdigheter i skriving, lesing og regning. Utvalget foreslår at basiskompetansen uttrykkes gjennom kompetansemål i alle læreplaner for fag" (NOU 2003: 13).

Denne basiskompetansen spesifiseres som grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier. Utredningen foreslår at basiskompetansen bør uttrykkes gjennom kompetansemål i alle fagplanene. Kompetansemålene skal gå på tvers av fagene og fungere som grunnpilarer gjennom alle fagene "Basiskompetansen er en del av den helhetlige kompetansen" (ibid). Kvalitetsutvalget fokuserer på kompetanser som kan beskrives og måles.

Det som her rommes av begrepet basiskompetanse er en blanding av kompetanser og ferdigheter. Det blir i forhold til Qvortrups vitenshierarki litt rotete, særlig når det foreslås at basiskompetansen skal uttrykkes gjennom kompetansemål alle fag.

Hovedutredningen begrunner fokuset på kompetanse med de siste tiårenes samfunnsendringer. Endringene karakteriseres som "en prosess fra kunnskapssamfunnet gjennom informasjonssamfunnet og over til kompetansesamfunnet" (NOU 2003: 33). Videre heter det at "denne utviklingen har medført en økende forståelse av at bærende samfunnsverdier utvikles ikke primært gjennom "boklig" kunnskap, men like mye gjennom evne og motivasjon til å skaffe seg ny informasjon, kunnskaper og ferdigheter gjennom ens egen livsstil og personlige handlinger. Anvendelsen av kompetansebegrepet vil derfor, langt på vei, være et logisk og naturlig resultat av denne utviklingen" (NOU 2003: 33).

Slik som Qvortrup beskriver samfunnet kan vi se at det stadig stiller større krav til individet. Man må hele tiden iakttas seg selv i forhold til spesifikke situasjoner og evne å skaffe seg ny kunnskap og kompetanse for å kunne handle adekvat. Hvis man ikke får til denne prosessen kan man risikere å bli ekskludert i og med at samfunnet, slik Qvortrup beskriver det, er funksjonsdifferensiert må man fornye seg i forhold til systemets krav for å opprettholde sine funksjoner. Dette synet på kompetanse kommer til syne i NOU 2003, både i begrunnelsen av anvendelsen av kompetansebegrepet ovenfor og gjennom NOU 2003 sin vektlegging av livslang eller livsvid, som de kaller det, læring. Utvalget tar et oppgjør med oppfatningen av livslang læring som «etterutdanning for voksne». "Utvalget har bevisst brutt med en slik forståelse og ser livslang læring som både en holdning til opplæring i kompetansesamfunnet, og konkrete tiltak for å dokumentere og realisere ny kompetanse" (NOU 2003:13).

I kapittel 8, del 3 foretas en grundig gjennomgang av *Kompetansebegrep og kompetansesyn internasjonalt*. Det nevnes innledningsvis at det på internasjonalt plan pågår en rekke arbeider med innholdet i og forståelsen av kompetansebegrepet. Begrunnelsene for disse arbeidene er ofte knyttet til forskjellige sider ved livslang læring og problematisering av hva som vil være relevante kunnskaper og ferdigheter i fremtiden. Arbeidene begrunnes også av et ønske om å utarbeide og etablere indikatorer som kan anvendes til sammenligning av ulike lands kompetansenivå. "En annen begrunnelse for å bruke kompetansebegrepet er at begrepet åpner for en helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet (formell så vel som uformell) der kunnskaper, ferdigheter, evner, kvalifikasjoner, potensial, holdninger og motivasjon kan inngå" (NOU 2003: 70).

Videre trekkes de mest sentrale internasjonale arbeidene med kompetansebegrepet frem. Jeg vil nå foreta en gjennomgang av disse bidragene og deres tilnærming til kompetansebegrepet.

OECD har tatt utgangspunkt i "den økte internasjonale interessen for utbytte og effekter av opplæring og utdanning, samt behov for en felles referanseramme for identifisering og analysing av såkalte nøkkelkompetanser" (ibid). På bakgrunn av dette inviterte de medlemslandene i OECD til å delta i et fireårig prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competences). Sluttrapporten kom i 2002 og her defineres kompetanse slik "The ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions" (ibid). Dette er en nokså vag definisjon men den inneholder et bilde av en aktiv aktør som bruker sine kompetanser i møte med krav og oppgaver. Definisjonen sier ingenting om hva som ligger til grunn for kompetanse, eksempelvis kunnskaper og ferdigheter. Selv om definisjonen er vag står den ikke i motsetning til Qvortrups definisjon.

EU programmet CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) definerer begrepet kompetanse som "den beviste/demonstrerte og individuelle evnen til å bruke fagekspertise, ferdigheter, kvalifikasjoner eller kunnskaper for å møte vanlige og skiftende situasjoner og krav" (NOU 2003: 71). Denne definisjonen stemmer godt overens med Qvortrups definisjon av kompetanse. CEDEFOP understreker sammenhengen mellom ferdigheter og kompetanse og at man må ha første ordens viten for å kunne demonstrere kompetanse. De understreker også et viktig element ved Qvortrups beskrivelse av samfunnet i forhold til "skiftende situasjoner og krav", et samfunn i stadig endring.

Videre defineres begrepet basisferdigheter slik "ferdigheter som er nødvendige for å kunne fungere i dagens samfunn, for eksempel å lytte, snakke, lese og skrive, samt matematikk" (ibid). Disse ferdighetene stemmer godt overens med Qvortrups syn på ferdigheter som noe som ligger til grunn for kompetanse og er avgjørende for å fungere i dagens samfunn. CEDEFOP hevder altså gjennom denne forståelsen av begrepet, at for å kunne fungere i samfunnet er det en absolutt nødvendighet å besitte basisferdigheter. Med dette stiller de et ultimatum for inkludering i dagens samfunn. Man kan jo spørre seg hva som skjer med de som ikke evner å tilegne seg en eller flere av disse ferdighetene.

Til slutt definerer CEDEFOP nøkkelkompetanse eller kjernekompetanse som:

(...) det settet med kompetanser som utfyller de grunnleggende ferdighetene, og som setter individer i stand til:

a) å tilegne seg ny kunnskap og tilpasse sine egne kunnskaper til nye krav

b) å tilpasse sine egne kunnskaper og sine egne ferdigheter til kravene fra lærende organisasjoner og bidra til nye mønstre i organisasjonslæring

c) å tilpasse seg skiftende karriereforventninger og øke sin egen mobilitet gjennom livslang læring

(NOU 2003: 72).

CEDEFOPs beskrivelse av nøkkelkompetanse eller kjernekompetanse kan vi se i forhold til Qvortrup beskrivelse av læring som kompleksitetshåndtering. "Når et system iagttager, tilkobler det seg en forskel i dets omverden. Når et system forandrer seg, tilkobler det den iagttagende forskel til systemets allerede eksisterende forudsætningsstruktur. Først i den sidste operation gør systemet den ydre forskel til en forskel for systemet, dvs. til information" (Qvortrup 2001: 157). CEDEFOP beskriver et refleksivt og mundant menneske som gjennom livslang læring tilegner seg ny kompetanse i møte med utfordringer og igjennom sin egen utvikling bidrar til utvikling av sin egen omverden. CEDEFOPS forklarer kompetansebegrepet som utfyllende i forhold til de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene stilles slik jeg forstår det som avgjørende for utvikling av kompetanse, i tråd med Qvortrups teori.

ASEM (Asia-Europe Meeting) er en uformell samarbeidsprosess og dialog mellom 15 EU-land og ti asiatiske land hvor det samarbeides om politiske, økonomiske og kulturelle temaer. Høsten 2002 presenterte de tre rapporter som resultat av et initiativ kalt *Livslang læring*. I rapporten om Basic Learning defineres basiskompetanse på følgende måte "basiskompetanse omfatter kunnskaper og/eller ferdigheter som kommer til uttrykk gjennom praktisk bruk" (ibid). Basiskompetansen deles opp i åtte nøkkelkompetanser:

- Lese- og skriveferdighet, regneferdighet og vitenskapelig tenkemåte (basisferdigheter)
- Fremmedspråk (for eksempel engelsk)
- IKT-ferdigheter og bruk av relevant oppdatert teknologi (IKT-kyndighet)
- Sosial kompetanse
- Etisk kompetanse
- Entreprenørskap
- Å lære å lære

- Kulturell kompetanse

(ibid)

ASEMs definisjon av basiskompetanse ligger tett opp til Qvortrups definisjon av kompetanse. De åtte nøkkelkompetansene som framheves er en blanding av førsteordens viten (ferdigheter) og andreordens viten (kompetanse). I forhold til Qvortrups vitensteori består den første nøkkelkompetansen av ferdigheter, den andre og tredje nøkkelkompetansen er en sammensetning av ferdigheter og kompetanse, de fem siste punktene er kompetanser. Det kan diskuteres om ASEM her hevder at lese- og skriveferdighet, regneferdighet og vitenskapelig tenkemåte er kompetanser, eller om disse ferdighetene som Qvortrup ville kalt dem er en nødvendige byggeklosser for å oppnå (basis)kompetanse. Det kan allikevel se ut til at de ikke forholder seg til et hierarkisk system hvor ferdigheter ligger til grunn for all kompetanse. Å ikke makere distinksjonen mellom ferdigheter og kompetanse kan i forhold til Qvortrups teori sees som problematisk. Qvortrup mener en fruktbar debatt rundt pedagogiske begreper er avhengig av en grunnleggende forståelse av begrepene og så vidt jeg kan forstå klare distinksjoner mellom disse.

Videre defineres kompetansebegrepet som:

evnen til å bruke kunnskap og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner - situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper. Kompetanse handler både om prosessen og om resultatet som oppnås når kunnskaper og ferdigheter anvendes i et sett med oppgaver, og den blir typisk ervervet gjennom erfaring (ibid).

Denne definisjonen sammenfaller i stor grad med Qvortrups kompetansesyn, bortsett fra at ASEM her understreker en sammenheng mellom holdninger og verdier og kompetanse. Man kan allikevel påstå at holdninger og verdier inngår i Qvortrups teori om det mundaniserte individet. Slik jeg forstår Qvortrup preges vår evne til selviaktakelse og kompetanse av våre holdninger og verdier.

ASEM hevder videre at i et kunnskapssamfunn vil kompetanse bli sett på som viktigere enn ferdigheter og kvalifikasjoner. Påstanden begrunnes med at kompetanse gir uttrykk for en

helhetlig forståelse av hvordan individer lærer og derfor vil begrepet også omfatte og kombinere hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper anvendes. ASEM mener at kompetanse peker mot en integrert tilnærming som skal sette oss i stand til å reflektere over taus kunnskap som en verdifull egenskap hos individet. De mener at en orientering mot ferdigheter og kvalifikasjoner har en tendens til å kun speile uttalt kunnskap. De mener at uttrykkene *ferdighet* og *kvalifikasjon* er begrensende i et kunnskapssamfunn (ibid). Dette fører oss tilbake til debatten om de vitenskapsteoretiske verdensbildene. Når man hevder at ferdigheter og kvalifikasjoner er mindre viktig enn kompetanse kan det tyde på at man forholder seg til et kartesiansk verdensbilde hvor man ser subjektet som adskilt fra verden. Som nevnt tidligere vil Qvortrup trosse den utdanningsteoretiske enten-eller-tenkningen og foreslår at alt har en plass i systemet. Hvis man går ut fra et av systemene (empirisme eller rasjonalisme), i den kartesianske forestillingen vil en form ende opp med å være bedre enn den andre. I Qvortrups teori om viten, som er basert på en fenomenologisk vitenskapsteori har alt en plass i et hierarkisk system. I følge Qvortrup er ferdigheter og kvalifikasjoner en absolutt nødvendighet for å utvikle kompetanse.

Nordisk ministerråd understreker nødvendigheten av at barn og unge utvikler visse kompetanser for å oppnå idealet om livslang læring. Her defineres kompetanse slik "Kompetanse innebærer at man har et sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter og evne til å mestre en utfordring eller utføre en aktivitet eller oppgave. Kompetanse manifesterer seg i individets aktiviteter i konkrete situasjoner. Måten individet bruker kompetansen på, påvirkes av den situasjonen det er en del av og de relasjonene individet har til andre" (NOU 2003:73). Her ser vi at kompetansebegrepet er nokså likt Qvortrups forståelse av kompetanse. Det som skiller de to forståelsene er at Nordisk ministerråd har tatt med holdninger som en forutsetning for kompetanse i tillegg til en sosial dimensjon ved at et individs kompetanse påvirkes av de relasjonene individet har til andre. På den annen side rommer også Qvortrups definisjon både den sosiale dimensjonen og alle faktorer ved situasjonen i og med at han ser kompetanse som evnen til å iaktta seg selv i en bestemt situasjon og ut fra denne selviakttakelsen kunne bruke kvalifikasjonene sine på en hensiktsmessig måte. Det å iaktta seg selv rommer situasjonen du er en del av, relasjonene du har til andre og all annen tilgjengelig informasjon.

Nordisk ministerråd foreslår fem kompetanser som beskrives som viktige for livslang læring:

- Kompetanse i basisferdigheter (lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter, ferdigheter i bruk av interaktive verktøy og mestring av engelsk som fremmedspråk)
- Innovasjonskompetanse (evne til å utvikle ideer, finne måter å iverksette ideene på og fullføre prosjekter og entreprenørskap)
- Anvendelseskompetanse (innebærer bevissthet om egen kompetanse og betydningen av kontekst for å aktivisere kompetansen. Innebærer at den enkelte er i stand til å tilpasse og anvende sin kompetanse i nye situasjoner)
- Refleksjons- og dokumentasjonskompetanse (evnen til å reflektere over sin egen læring, egen læringsstrategier, egne forutsetninger for læring og å kunne utvikle strategier for å nå sine egne mål. Evne til å reflektere i praksis, men også over praksis og ta medansvar)
- Dialogkompetanse (Å mestre å delta aktivt i heterogene og homogene sosiale grupper)

(ibid)

Her ser vi at nordisk ministerråd har spesifisert fem kompetansebegrep i forhold til begrepet livslang læring. Det første kompetansebegrepet, *kompetanse i basisferdigheter*, er ferdigheter, altså første ordens viten. Man skjønner ut fra formuleringen at ministerrådet skiller disse fra de resterende kompetansebegrepene. Distinksjonen er allikevel noe uklar. Det er en stor bredde i dette kompetansebegrepet. Beskrivelsen av *anvendelseskompetanse* og *refleksjons- og dokumentasjonskompetanse* strekker seg mot det Qvortrup beskriver som tredjeordens viten. Tredjeordens viten er *kreativitet*, viten om det systemiske vitensgrunnlaget og forutsetningen for å kunne analysere sin viten systematisk. Kultur er begrepet for alle vitensformenes systematiske samspill og evnen til å forholde seg til et sosialt systems grunnleggende og ofte underliggende antagelser (Qvortrup 2004: 86).

Etter gjennomgangen av disse internasjonale kompetansediskusjonene konkluderes det med at "Dette brede kompetansebegrepet er i stor grad sammenfallende med det helhetlige kompetansesynet som er lagt til grunn i den norske opplæringsloven og læreplanens generelle del" (NOU 2003:73). Det at utvalget velger å legge hele den internasjonale debatten rundt kompetansebegrepet som grunnlag for det kompetansebegrepet som skal benyttes innen norsk opplæring, eller hevder at det er sammenfallende med et allerede etablert begrep er et

interessant grep. I følge Koselleck sin begrepsanalytiske strategi er begreper per definisjon flertydige, de inneholder et konsentrat av mening. Han mener at samfunnets konstitusjon kan studeres som en semantisk kamp om det politiske og sosiale, en kamp om å definere, forsvare og besette begrepsmessig konstruerende posisjoner (Andersen 1999: 66). Det vil si at det kontinuerlig foregår en meningskamp rundt begreper, ofte skifter definisjonsmakten posisjon over tid, begreper endrer mening eller de endrer ordbetegnelse. Det som er spesielt er at utvalget velger å la meningskampen rundt begrepet utfolde seg i utredningen, og at de selv nærmest velger å melde seg ut av kampen. Utvalgets egen stemme er nokså fraværende. Selv om mange av definisjonene på kompetanse er sammenfallende på enkelte områder er det allikevel nokså store forskjeller mellom dem. Man kan spørre seg om utvalget gjør dette for å helgardere seg, fordi de ser at det kan bli utfordrende å implementere kompetansebegrepet i så stor grad som de ønsker, hvis de konkretiserer hvordan de vil forstå begrepet.

Videre slås det fast at "Kompetansebegrepet er ikke uproblematisk å bruke som for eksempel målkategori, i og med at det ikke er entydig i sin form. Videre ligger det flere utfordringer i å bestemme begrepets innhold, konkretisere og operasjonalisere bruken av begrepet i praksis. Samtidig er det mye som taler for å anvende kompetansebegrepet om læringsutbyttet i norsk grunnopplæring" (ibid). Her viser utvalget at det finnes store utfordringer ved å ta i bruk kompetansebegrepet. Det kan være problematisk å bruke som målkategori fordi det ikke er entydig. Menes det her at det ikke er entydig fordi utvalget velger ikke å konkretisere en forståelse, eller er det kompetanse som ikke er entydig og derfor vanskelig å måle? Utvalget medgir også at det er mye arbeid igjen før man kan ta i bruk begrepet. Det vil bli nødvendig å bestemme begrepets innhold, konkretisere og bestemme hvordan man skal operasjonalisere begrepet for å kunne ta det i bruk i praksis. Slik jeg oppfatter utvalget her antydes det at kompetansebegrepet må bearbeides ytterligere før det eventuelt implementeres i læreplanen. Kvalitetsutvalget gir altså en klar melding om at kompetansebegrepet ikke er didaktisk operasjonaliserbart før det blir arbeidet videre med.

Videre diskuteres mulige endringer i, eller fornyelse av læreplanen for å få inn basiskompetanse og kompetanse på en god måte. Utvalget ønsker å "bruke begrepet kompetanse om det elever og lærlinger skal ha lært i løpet av opplæringen" (NOU 2003: 76) og definerer kompetanse som "evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger

i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskap" (ibid).

Her ser vi at utvalget tar i bruk ASEM's kompetansebegrep som sitt eget. Det eneste som skiller utvalgets definisjon av kompetanse fra ASEM's er at de har fjernet den siste delen av definisjonen som lyder "kompetanse handler både om prosessen og om resultatet som oppnås når kunnskaper og ferdigheter anvendes i et sett med oppgaver, og den blir typisk ervervet gjennom erfaring" (NOU 2003:72). Det er interessant at de har valgt å fjerne den delen av ASEM's definisjon som handler om prosess. Som vi var inne på tidligere ønsker Kvalitetsutvalgets å øke kvaliteten i opplæringen ved å fokusere mer på læringsutbytte og resultater, og mindre på prosess.

Utvalget understreker at det internasjonale arbeidet med kompetansebegrepet ikke på langt nær er ferdig og at "Utvalget har derfor avstått fra presise avklaringer av begrepsinnholdet innenfor kompetanseområdet" (ibid). Avklaringer og bestemmelser av begrepsinnhold blir altså liggende åpent. Utvalget peker riktignok ut en slags retning, de ramser opp en hel del forståelser av begrepet, og hevder at alle disse, til tider sprikende forståelsene, er sammenfallende med den forståelsen av begrepet som allerede er etablert i den norske skole. Deretter tar de opp en definisjon, som de har lånt fra ASEM, uten å begrunne valget av denne. Videre oppfatter jeg det som om de fraskriver seg ansvar ved å avstå fra presise avklaringer av begrepsinnhold fordi det pågår et internasjonalt arbeid med begrepet.

Videre foreslås fem elementer som basiskompetansen skal bestå av:

- Ferdigheter i lesing, skriving samt regneferdigheter og tallforståelse
- Ferdigheter i engelsk
- Digital kompetanse
- Læringsstrategier og motivasjon
- Sosial kompetanse

(NOU 2003:77)

Her ser vi at basiskompetanse erstatter begrepet basisferdigheter fra NOU 2002. Basisferdighetene i NOU 2002 omfattet grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk (NOU 2002:27). Begrepet basiskompetanse har blitt utvidet til også å romme digital kompetanse, læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse.

Det er interessant å se hvordan begrepsbruken har endret seg mellom disse to dokumentene. Fra *basisferdigheter*, som impliserer ferdigheter og kvalifikasjoner som må ligge til grunn for å kunne utvikle kompetanse, ifølge Qvortrups teori, til *basiskompetanse*. Utvalget har riktignok latt begrepet romme flere elementer og det dreier seg ikke lenger kun om ferdigheter. At de har valgt å bruke kompetanse som paraplybegrep for sammensetningen av elementene er verdt å merke seg. Det tyder på en manglende distinksjon mellom ferdigheter og kompetanser. Eller et ønske om å fjerne seg fra selve begrepet ferdigheter, uten å ta vekk innholdet. De er opptatt av at norske elever må bli bedre i ferdigheter som lesing, skriving, regneferdigheter, tallforståelse og engelsk, men ønsker kanskje å distansere seg fra begrepene ferdigheter og kvalifikasjoner.

4.2.3 Viktige funn og endringer i NOU 2003

I denne utredningen legges det stor vekt på kompetansebegrepet. Utvalget mener at kompetansebegrepet skal føre til klarere mål for opplæringen. *Basiskompetanse* erstatter begrepet *Grunnleggende ferdigheter* i NOU 2002. Det understrekes at basiskompetansen må ha et større fokus enn tidligere. Basiskompetansen rommer de grunnleggende ferdighetene fra NOU 2002 i tillegg til sosial kompetanse og utvikling av læringsstrategier. Digital kompetanse sidestilles med ferdigheter i skriving, lesing og regning. Kvalitetsutvalget vil fokusere på kompetanser som kan beskrives og måles.

Vektleggingen av kompetanse begrunnes ved de siste tiårenes samfunnsendringer. Disse endringene karakteriseres som en prosess fra kunnskapssamfunnet, gjennom informasjonssamfunnet og over til kompetansesamfunnet. Det hevdes at bærende

samfunnsverdier utvikles like mye gjennom evne til motivasjon til å skaffe seg ny informasjon, kunnskaper og ferdigheter gjennom ens egen livsstil som "boklig kunnskap".

Det ser altså ut til at elevenes egen livsstil og evne til motivasjon skal ha en større innvirkning på skolehverdagen. Denne dreiningen stemmer med Qvortrups syn på det kompetente og refleksive individ i det hyperkomplekse samfunn. Gjennom egen livsstil og motivasjon skal individene utvikle samfunnsverdier. Det er verdt å legge merke til denne dreiningen da elevenes egen livsstil og evne til å skaffe seg informasjon kan sees i sammenheng med individets sosiale nettverk. Når noe så komplekst som livsstil skal være avgjørende for skoleprestasjoner åpner man kanskje opp for diskriminering i forhold til blant annet foresattes sosioøkonomiske status og nettverk. I forhold til sosial utjevning, som i lang tid har vært et av den norske skolen viktigste mål (Tønnesen 2004) er det usikkert hvordan implementeringen av livsstil vil kunne påvirke dette. På den ene siden er det vanskelig å utelukke livsstil, med alt det innebærer fra skolen. På den annen side bør man kanskje, med tanke på sosial utjevning, ikke gjøre det til en eksplisitt og avgjørende faktor. At Sosial kompetanse, motivasjon og utvikling av læringsstrategier tas inn som basisferdigheter, kan også bety at skolen vil forsøke å kompensere for denne eventuelle skjevfordelingen ved å gjøre dette til et tema innad i skolen.

Det foretas en grundig gjennomgang av flere store internasjonale organers beskrivelser og arbeid med begrepene kompetanse og basiskompetanse.

Utvalget konkluderer etter gjennomgangen av de internasjonale kompetansediskusjonene med at dette brede kompetansebegrepet, ettersom jeg forstår, sammenfaller med det helhetlige kompetansesynet som er lagt til grunn i den norske opplæringsloven og læreplanens generelle del. Dette vil altså si at utvalget mener at alle de til tider sprikende synene på kompetanse sammenfaller med deres eget syn på kompetanse. Videre hevder de at kompetansebegrepet ikke er uproblematisk å bruke, eksempelvis som målkategori fordi det ikke er entydig i sin form. Det må arbeides med å bestemme begrepets innhold, konkretisering og operasjonalisering.

Utvalget definerer kompetanse som "evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner - situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskap" (NOU 2003:76).

Dette er ASEMS definisjon av kompetanse. Dette innebærer på den ene siden at utvalget legger alle de forskjellige definisjonene til grunn, men samtidig velger å bruke ASEMS definisjon som sin egen. I tillegg påpeker de at det internasjonale arbeidet med kompetansebegrepet ikke på langt nær er ferdig og at de derfor har avstått fra presise avklaringer av begrepsinnholdet innenfor kompetanseområdet. Dette er også en litt underlig posisjon, i og med at begreper sjelden, i følge Koselleck aldri, er ferdig definert eller utviklet. Kompetanse er et svært mangetydig begrep, og nettopp derfor er det veldig vanskelig å bruk det som en målkategori. Det hadde likevel vært mulig for utvalget å melde seg inn i meningskampen, å komme med en avklaring av hva de synes begrepet skulle måle. Når de velger å avstå fra dette og heller vente på at det internasjonale arbeidet blir "ferdig", blir det bare enda vanskeligere å bruke begrepet som målkategori.

Til slutt trekker utvalget frem fem elementer som basiskompetansen skal bestå av: ferdigheter i lesing, skriving samt regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon og tilslutt sosial kompetanse. I forhold til de *grunnleggende ferdighetene* som ble trukket fram i NOU 2002 er digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon, og sosial kompetanse kommet i tillegg. Legg spesielt merke til at læringsstrategier og motivasjon, som ble introdusert i NOU 2002, blir implementert i NOU 2003.

4.3 Stortingsmelding 30, Kultur for læring

4.3.1 Bakgrunn for avhandlingen

Kvalitetsutvalgets utredninger la grunnlaget for Stortingsmelding 30, *Kultur for læring* (UFD St.mld. 30). Kultur for læring er den tilråding som Utdannings- og forskningsdepartementet la frem for Stortinget 2. april 2005, med forslag om ny læreplan. Tilrådingen ble godkjent i statsråd samme dag.

4.3.2 Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i Stortingsmelding 30

I Stortingsmelding 30 er begrepet kompetanse viktig og gjennomgående. Kompetanse beskrives som "evnen til å møte komplekse utfordringer" (St. mld. 30:31). Dette stemmer for så vidt overens med Qvortrups syn, selv om det er en nokså vage beskrivelser.

Videre hevdes det at det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står overfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves (ibid). Kompetanse defineres videre slik "Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene" (ibid).

Det hevdes at denne definisjonen har støtte i OECDs prosjekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), som beskriver kompetanse som "evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (ibid).

Senere i meldingen defineres kompetanse som "evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner - situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskap" (St. mld. 30 2003-2004: 125). Denne definisjonen er hentet fra ASEM.

Det hevdes videre at dette brede kompetansebegrepet i stor grad er sammenfallende med den norske opplæringsloven og generell del av læreplanen. Utvalget bruker begrepet kompetanse for å "gi mål og innhold i grunnopplæringen et klart siktemål med vekt på elevens eller lærlingens samlede læringsutbytte" (ibid). Her ser vi at kompetanse ønskes brukt som målkategori, selv om kvalitetsutvalget i NOU 2003 slo fast at dette kunne bli problematisk fordi kompetansebegrepet ikke er entydig i sin form. Kvalitetsutvalget understreket også utfordringene i å bestemme begrepets innhold for å konkretisere og operasjonalisere bruken i praksis. Så vidt jeg kan se er det ikke gjort noen framskritt i denne prosessen og problematiseringen fra NOU 2003 er fraværende i denne meldingen. At problematiseringen er borte, kan muligens komme av at dette er et rent politisk dokument. I det politiske systemet, er det ikke like stort rom for problematisering eller kritikk.

Videre står det at "kompetanse fokuserer på evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave og at det avgjørende er at eleven eller lærlingen kan gjøre bruk av sine kunnskaper, holdninger og ferdigheter" (ibid).

I norsk grunnopplæring er kompetansebegrepet tidligere blitt brukt innenfor fagopplæringen, men det foreslås at fra nå av skal kompetanse brukes gjennomgående i grunnopplæringen som uttrykk for hva opplæringen skal føre til for den enkelte. Utvalget mener at en dermed vil "skjerpe oppmerksomheten både på den lærende og på resultatet av opplæringen" (ibid). Utvalget bruker begrepet "helhetlige kompetanse" om elevenes og lærlingenes "læringsutbytte".

I *Kultur for læring* har man valgt å bruke begrepet grunnleggende ferdigheter til fordel for basiskompetanse. Grunnen til denne begrepsendringen var at kvalitetsutvalget definerte *basiskompetanse* som en del av en helhetlig kompetanse. Basiskompetansen ble i rapportene foreslått å bestå av lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter, tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier, motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse. I forbindelse med høringsuttalelsene til kvalitetsutvalgets rapport, NOU 2002, ble det foreslått en rekke flere basiskompetanser i tillegg til de utvalget hadde lagt frem forslag om. Dette gjorde det vanskelig å avgrense basiskompetanse:

Departementet er enig i at de elementene i basiskompetanse som Kvalitetsutvalget har foreslått, og som ikke inngår i de grunnleggende ferdighetene eller i læreplanene for fag slik disse er definert her, er meget sentrale elementer i opplæringen, og at disse må ivaretas. Høringsinstansene har også samlet bidratt med verdifulle innspill for å komplettere bildet. Etter departementets vurdering må imidlertid disse elementene, sammen med flere andre sentrale sider ved opplæringen, ivaretas i læreplanverket på en annen måte enn det utvalget har foreslått. En del av de elementene i basiskompetansen som er trukket frem både av utvalget og av høringsinstansene, er i dag omtalt i Prinsipper og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen («Broen»), og i læreplanens generelle del

(St.mld. 30: 31).

På bakgrunn av dette ønsket departementet i stedet å finne fram til noen grunnleggende ferdigheter som skulle gå på tvers av alle fag. Fordi de grunnleggende ferdighetene ble definert som faguavhengige mente departementet at fordi engelsk er et eget fag, ansees det

ikke som logisk å definere dette som en grunnleggende ferdighet. Det kan selvfølgelig diskuteres hvor vidt engelsk er et mer selvstendig fag enn matematikk (å kunne regne).

De grunnleggende ferdighetene ble foreslått å være:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

(St.mld. 30: 32).

Målet med de grunnleggende ferdigheter er de samme som for basiskompetanse, nemlig at "alle elever skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv" (St.mld. 30:31).

I forhold til Qvortrups teori om viten og hans vitenshierarki og begrepsforståelse er denne endringen god. Basiskompetansen i NOU 2003 var en blanding av ferdigheter og kompetanser og målet syntes kanskje noe uklart. Her har departementet konkretisert noen svært grunnleggende ferdigheter, som kan sees som en grunnmur for all annen læring og utvikling av kompetanser. Begrepsbruken er også krystallklar og passer godt overens med Qvortrups forståelse av begrepene.

Det understrekes at det må satses spesielt på at elevene og lærlingene tilegner seg de grunnleggende ferdighetene fordi de er de viktigste redskapene for å tilegne seg ny kompetanse og i dannelsen av egen identitet (ibid). Dette er også i tråd med Qvortrups teori, som presiserer at ferdigheter er grunnlaget for utvikling av kompetanse.

Ut fra denne formuleringen: "alle elever skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv" (St.mld. 30:31). Kan man forstå at for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet er et

nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene en absolutt nødvendighet. I beskrivelsen av LK06 på regjeringen.no, står det at "målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring" (Regjeringen.no).

Her står denne forutsetningen beskrevet som et mål, ikke som en absolutt forutsetning. Det står videre at den norske skole er inkluderende, med plass for alle. Man kan jo spørre seg om det virkelig er plass for alle i et samfunn hvor man setter slike kriterier for deltakelse. Vil man kunne få et samfunn hvor ekskludering er en reell mulighet om man ikke evner å tilpasse seg nødvendige kompetansenivåer? Jeg vil hevde at man ut fra Qvortrups teori også kan forstå at ekskludering er en reell mulighet. Samfunnet stiller stadig større krav til individets evne til å endre seg i takt med nye utfordringer.

4.3.3 Viktige funn og endringer i Stortingsmelding 30

I Stortingsmeldingen *Kultur for læring* videreføres i stor grad bruken av begrepet kompetanse. Det gis en del forskjellige og til dels sprikende definisjoner, men ASEMs begrepsforklaring ser ut til å være hoveddefinisjonen. I NOU 2003 ble det sagt at det ikke var uproblematisk å anvende begrepet, spesielt som målkategori fordi det ikke var entydig i sin form. Det ble videre sagt at "det ligger flere utfordringer i å bestemme begrepets innhold, konkretisere og operasjonalisere bruken av begrepet i praksis" (NOU 2003:73). Utvalget understreket også at det internasjonale arbeidet med kompetansebegrepet ikke på langt nær var ferdig og at de derfor avstod fra presise avklaringer av begrepsinnholdet innenfor kompetanseområdet (ibid). I og med at Stortingsmelding 30 verken presiserer, konkretiserer eller tar opp igjen diskusjonen av begrepsinnholdet i særlig grad er det fortsatt ganske uklart hva som menes med begrepet.

I Stortingsmelding 30 har man valgt å gå tilbake til begrepet *grunnleggende ferdigheter* til fordel for begrepet basiskompetanse, fordi det ble foreslått en rekke flere basiskompetanser i

høringsuttalelsen til dokumentet. Dette gjorde det vanskelig å avgrense begrepet på en meningsfull måte. De grunnleggende ferdighetene ble bestemt å være: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. De punktene som ble utelatt fra kvalitetsutvalgets rapport var ferdigheter i engelsk, fordi dette er et eget fag, læringsstrategier, motivasjon og sosial kompetanse da det ble hevdet at dette skulle bli ivaretatt andre steder i læreplanen. Målet med de grunnleggende ferdighetene er de samme som for basiskompetanse i NOU 2003 og som ferdighetene i NOU 2002.

4.4 Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06)

Resultatet av det forarbeidet som ble gjort for en ny skolereform, er Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06) som ble implementert i den norske skolen i august 2006. På regjeringen.no, *Hva er kunnskapsløftet*, står det følgende "Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring" (Kunnskapsløftet presentasjon).

Videre blir de viktigste endringene i norsk skole som følge av den nye læreplanen trukket fram:

- Grunnleggende ferdigheter styrkes
- Lese- og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn
- Nye læreplaner i alle fag, med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse
- Ny fag- og timefordeling
- Ny tilbudsstruktur i videregående opplæring

- Lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen

(ibid)

Læreplan for Kunnskapsløftet består av tre deler: Generell del (videreført fra L97), Prinsipper for opplæringen og Læreplaner for fag.

Generell del

Den generelle delen er beholdt fra tidligere læreplaner L97 og L94 og gjelder hele grunnopplæringen, det vil si både grunnskolen og den videregående opplæring. Generell del utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen (ibid). Innholdet i den generelle læreplanen omhandler presentasjon og beskrivelse av seks sentrale dimensjoner ved mennesket, som ideelt skal resultere i *det integrerte mennesket*. Denne delen av læreplanen skal gjelde for alle læreplaner for fag. Den generelle delen av læreplanen understreker viktigheten av at alle elever må få innblikk i sentrale deler av vår kulturarv. Det hevdes at hvis samfunnet vårt skal forbli demokratisk må alle elever ha felles referanserammer og felles kunnskap.

Prinsipper for opplæringen

Den andre delen av læreplanen er *Prinsipper for opplæringen*, denne delen tilsvarer på mange måter *Broen* i L97. På regjeringen.no står det følgende om Prinsipper for opplæringen:

Prinsippene tydeliggjør skoleeiers (kommuner og fylkeskommuner) ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsippene gjelder for alle fag og alle nivåer i grunnopplæringen. Skolen og lærestedet har ansvar for å utvikle elevenes og læringenenes basiskompetanse: Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier. Elevmedvirkning og

samarbeid med hjemmet er andre viktige prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten inngår i prinsippene og er en oppsummering av skolens og lærestedets grunnleggende forpliktelse.

(Hva er kunnskapsløftet).

Delen inneholder prinsipper som skal gjelde for all undervisning i grunnopplæringen. Opprinnelig inneholdt denne delen kun læringsplakaten, som er elleve prinsipper som skal følges av skolen og lærebedriften. Da den rød-grønne regjeringen overtok høsten 2005 valgte de å utvide denne delen. De la til elementer som utdyper de 11 prinsippene i Læringsplakaten ved blant annet å vise til relevante paragrafer i opplæringsloven som vektlegger sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, læreres og instruktørers kompetanse og rolle, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet (Prinsipper for opplæringen).

Læreplaner for fag

Den tredje delen av læreplanen er *Læreplaner for fag*. Denne delen skiller seg mest fra L97. Den er mindre detaljert enn tidligere fagplaner. Eksempelvis L97 la mer presise føringer for hva elevene skulle lære og hvilke metoder som skulle brukes i undervisningen. Oppbygningen av fagplanene i LK06 er som følger:

1. Formål for faget
2. Struktur i faget
3. Timetall i faget
4. Hovedområder i faget
5. Grunnleggende ferdigheter i faget
6. Kompetansemål i faget
7. Vurdering i faget

I Kunnskapsløftet er det stort fokus på *grunnleggende ferdigheter* som skal gjelde for alle læreplaner for fag. Disse grunnleggende ferdighetene er "å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy". I tillegg er det stort fokus på tydelige kompetansemål i alle fag. Disse kompetansemålene forteller hva man forventer av elever på ulike hovedtrinn i grunnskolen og på alle programområder for videregående skole.

4.4.1 Grunnleggende ferdigheter og kompetanse i LK06

Kompetansebegrepet står svært sentralt i læreplanen. Kompetanse i en eller annen form (kompetanse, kompetansemål osv.) nevnes hele 407 ganger i dokumentet (utenom i innholdsfortegnelsen). Paradoksalt nok defineres ikke begrepet *kompetanse* i dokumentet. Dette er underlig fordi det i Kvalitetsutvalgets rapport, NOU 2003, gjentatte ganger er blitt påpekt at arbeidet med kompetansebegrepet ikke er ferdig og at det er behov for mer konkretisering og operasjonalisering før det tas i bruk. Det har også blitt nevnt at begrepet slett ikke er uproblematisk å ta i bruk, særlig som målkategori. Nå ser det ut som om det hoppes elegant over hele problematikken.

Når et begrep ikke defineres er det naturlig å lete etter forståelse i grunnlagsdokumentene. I NOU 2003 og Stortingsmelding 30, er det ASEMS definisjon som trekkes fram:

"kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner – situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper" (NOU 2003:76).

Det hevdes som vi vet både i NOU 2003 og Stortingsmelding 30, at det ønskes å legge et svært bredt kompetansesyn til grunn for læreplanen. Jeg mener man kan se dette som et symptom på et av tre scenarioer: Enten ønsker man å helgardere seg, slik at man kan bruke kompetansebegrepet litt sånn det måtte passe seg uten fare for å kunne bli arrestert på det. Eller at man ikke vil låse seg for mye, fordi man ønsker å følge den nasjonale og internasjonale debatten rundt begrepet og implementere nye funn etter hvert. Det kan også

hende at det brede kompetansesynet er et utslag av kompleksitet og et forsøk på å romme mange viktige momenter under et begrep.

I Kvalitetsutvalgets rapport understrekes det også at kompetansebegrepet er under utvikling og at det er vanskelig å samles om en definisjon (NOU 2003: 68 og 73). LK06 er altså i stor grad basert på et foreløpig og til dels udefinert kompetansebegrep. Vanligvis gir utvalg bak utdanningspolitiske tekster inntrykk av at det finnes én entydig oppfatning av de sentrale begrepene de bruker (Engelsen 2008). Det er problematisk, i følge Qvortrup, når man i utdanningspolitiske prosesser ikke tar oppgjør med begreper. Hvordan kan man få til endring hvis man ikke tar et oppgjør med begrepene som ligger til grunn for et system?

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene er det ikke foretatt noen endringer siden Storingmelding 30. Grunnleggende ferdigheter er i LK06:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

De grunnleggende ferdighetene beskrives som forutsetninger for videre utvikling og læring og er integrert i alle fag, på det enkelte fags premisser (LK06: 10). I hver læreplan for fag er det en beskrivelse av hvordan utvikling av de grunnleggende ferdighetene skal bidra til å utvikle elevenes og lærlingenes fagkompetanse og hvordan de grunnleggende ferdighetene er en integrert del av denne fagkompetansen. Eksempelvis er dette beskrivelsen av hvordan den grunnleggende ferdigheten *å kunne regne* skal integreres i norskfaget: "Å kunne regne i norsk er en ferdighet som forutsetter et annet språk enn verbalspråket. Men disse språkene har et felles kunnskapsområde når det gjelder begrepsutvikling, logisk resonnement og problemløsning. Det gjelder også forståelse for form, system og komposisjon. Ved lesing av sammensatte tekster og sakprosa blir arbeidet med grafiske framstillinger, tabeller og statistikk viktig for forståelse" (LK06: 44).

4.4.2 Viktige funn og endringer i Læreplan for Kunnskapsløftet

Kompetansebegrepet anvendes i stor grad i Læreplanen for kunnskapsløftet 2006. Begrepet avklares ikke, og man må som nevnt gå tilbake til grunnlagsdokumentene for å finne ut hva som menes med dette. Da grunnlagsdokumentene også legger ulikt innhold i betydningen av begrepet er det vanskelig å få klarhet i hva som egentlig menes.

De grunnleggende ferdighetene beskrives i læreplanen som forutsetninger for videre utvikling og læring og er integrert i alle fag og fagplaner. I hver fagplan er det en beskrivelse av hvordan hver enkelt av de grunnleggende ferdighetene skal inngå i faget, på det enkelte fags premisser. Det er ikke gjort noen endringer av de grunnleggende ferdighetene fra det som ble angitt i Stortingsmelding 30.

5 Refleksjon og avslutning

Som vi har sett i løpet av oppgaven finner vi varierende og til dels ulike forståelser av begrepene *grunnleggende ferdigheter* og *kompetanse*, innenfor forskjellige diskurser. I dette tilfellet har vi sett på forskjellene mellom en teoretisk tilnærming i form av Qvortrups teori om viten, og en praksisrettet tilnærming presentert ved læreplandokumentene i tilknytning til LK06. Vi har også sett hvordan begrepene tas i bruk og endrer form i løpet av prosessen fram mot en ferdig læreplan.

Som jeg pekte på i oppgavens innledning har tiden fra 1990-tallet til nå vært preget av gjennomgripende endringer. Forandringer som har tvunget fram helt nye måter å tenke, kommunisere og lære på. I denne oppgaven har jeg forsøkt å se den nye læreplanen som en del av utviklingen mot det hyperkomplekse samfunn. Jeg ville undersøke om læreplanen er like "nytenkende" i forhold til L97 som det kan virke som den er ved første øyekast. Er det en læreplan for et hyperkomplekst samfunn? Ved å se på begrepene som er mest sentrale som læreverktøy og målkategorier har jeg søkt å gå i sporene til læreplanens forfattere, hva har de tenkt? Hvordan har planen blitt til? Det vi kan spore, er at det har foregått en reduksjon, både fra L97 til LK06 og fra NOU 2002 til LK06.

La oss først ta for oss forskjellene fra L97 til LK06. I L97 var det lagt tydelige føringer for hva elevene skulle lære, ikke bare hva de skulle kunne, som i LK06. I L97 var lærestoffet fastsatt, det var en sterk sentral styring på hva elevene skulle gjennom (Tønnesen 2004), mens LK06 lar det være opp til hver enkelt skoleeier å velge pensum, så lenge elevene når kompetansemålene. Arbeidsmåtene var også bestemt i L97, det står blant annet hvor mange prosent av tiden som skal brukes på tema- og prosjektarbeid (ibid).

Som gjennomgått i kapittel 2.2 skiller det hyperkomplekse samfunn seg fra tidligere samfunn på mange områder. Et av kjennetegnene er at den tradisjonelle regelstyringen, som er basert på universell normativitet, er byttet ut med læringsstyring. Den tradisjonelle regelstyringen går ut i fra at oppgaver kan løses ut fra uforanderlige prinsipper fordi det finnes en gitt løsning til alle problemstillinger. Læringsstyring er et resultat av økt kompleksitet, det er så mange forskjellige problemer og oppgaver at det ikke er hensiktsmessig eller mulig å ha én løsning til enhver situasjon. Oppgaver bør løses refleksivt og i forhold til prinsipper om hvordan situasjoner bør analyseres og løsninger identifiseres eller utvikles (Qvortrup 2001: 152). En

annen faktor ved læring i det hyperkomplekse samfunn er at utdannelser utvikler seg fra å tidligere være kvalifikasjonsorienterte, mot å være kompetanseorienterte. I et samfunn som er i konstant endring og hvor forutsetningene hele tiden forandrer seg, er behovet for dynamisk og generaliserbar viten stadig økende.

At LK06 legger få føringer, men lar mye være opp til hver enkelt skoleledelse, hver lærer og hver elev (gjennom selv vurdering og selvvalgte arbeidsmåter) kan absolutt være et uttrykk for hvordan utdanningssystemet forsøker å håndtere kompleksiteten.

Fokuset i L97 var å skape en felles nasjonal identitet, der alle følte seg som en del av samme verden. I LK06 er fokuset mye mer på individet, der hver elev skal bruke sin kompetanse, sosiale kompetanse, livsstil og motivasjon for å nå kompetansemål og finne sin egen plass i verden. Dette er, som Qvortrup beskriver det, et helt riktig fokus i et hyperkomplekst samfunn. Samfunnet setter stadig større krav til individets handlingsdyktighet. Individet får mer ansvar for å passe inn. I et funksjonsdifferensiert samfunn, er du ikke lenger akseptert gjennom din sosiale eller økonomiske status. Du må ha en funksjon eller helst flere, i flere systemer og du må forstå det som kommuniseres fra de ulike systemene. Dette stiller store krav til individet, som ikke kan hvile i en trygghet på seg selv og sin posisjon, men som Qvortrup uttrykker det, må finne sikkerhet i sin usikkerhet fordi usikkerheten ikke er forbigående, men et stabilt trekk ved vår tilværelse (Qvortrup 2001: 88).

Når det gjelder veien fra NOU 2002 til LK06 vil jeg gjerne komme kort inn på hvordan forfatterne av læreplandokumentene har forkortet eller redusert innholdet fra den første utredningen til ferdig læreplan. Det er ikke rom i denne oppgaven for en grundig analyse av dette, men jeg synes det er en interessant refleksjon å få med. Som forklart ovenfor, ser vi helt klart hvordan LK06 har tatt steget inn i et mer komplekst samfunn, i forhold til L 97. Når vi ser på det første utredningsdokumentet, NOU 2002 er det allerede der tatt et langt skritt nærmere LK06 og man kan spørre seg hva det er som har skjedd i mellomtiden. Et mulig svar kan være at det hele tiden har forgått vurderinger av Reform 94 og L97 og hvordan de fungerer i skolen. En annen viktig faktor er innføringen av internasjonale prøver.

Dette er et sentralt tema for NOU 2002 og det kan virke som de internasjonale testene har definert en slags ny standard, noe vi kan måle oss mot, og resultater kan se ut til å være den gyldige valutaen. NOU 2002 foreslår nasjonale prøver i tillegg til de internasjonale, for å kontinuerlig forbedre resultat kvaliteten. Det kommer også fram av de internasjonale prøvene

at norske elever ikke har læringsstrategier (NOU 2002: kap. 3.4.1). I NOU 2003 er læringsstrategier nevnt som en del av basiskompetansen. Det kan virke som at det faktisk at de internasjonale testene tester dette, automatisk gjør det verdig, i likhet med andre begreper som implementeres, som kompetanse og motivasjon. NOU 2003 går helhjertet inn for å bruke kompetanse-begrepet, av gode grunner som vi har sett tidligere. Stortingsmelding 30 forkorter og konkretiserer ytterligere. "Departementet er enig i mye av den kritikken som er rettet mot dagens læreplaner, og legger derfor til grunn at disse skal forenkles". (St.mld. 30: 34). Stortingsmeldingen legger til grunn for sine forslag mye av det samme som Qvortrup hevder at kjennetegner det hyperkomplekse samfunn. Stortingsmeldingen kaller også utviklingen i skolesystemet for et "større systemskifte" (St.mld. 30: 25). "Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål" (ibid). Her ser vi hvordan endringen fra sentralstyrte L97 til LK06 for alvor trer frem.

I Qvortrups teori om viten systematiseres viten i forhold til hierarkier basert på fire vitensformer. I forhold til læreplanen er det mest interessant å se på første ordens viten og andre ordens viten. Han definerer kvalifikasjoner som første ordens viten, enkel viten: ferdigheter, eller viten om noe. Videre definerer han kompetanse som andre ordens viten, altså noe som bygger videre på kvalifikasjoner og representerer evnen til å iaktta seg selv i en bestemt situasjon og ut fra denne selviaktakelsen bruke kvalifikasjonene sine på en hensiktsmessig måte. Qvortrup legger altså tydelig vekt på at kvalifikasjoner er en absolutt forutsetning for kompetanse.

Jeg mener det var en positiv endring da begrepet grunnleggende ferdigheter erstattet begrepet basiskompetanse i Stortingsmelding 30. At de grunnleggende ferdighetene også ble konkretisert til kun å inneholde ferdigheter, slik som Qvortrup definerer begrepet, styrker etter min mening den ferdige læreplanen. I og med at et viktig mål i planleggingen av LK06 var å styrke en del grunnleggende ferdigheter som kan sees som helt avgjørende for videre læring og utvikling av kompetanse, var dette etter min mening et stort skritt i riktig retning. I de første grunnlagsdokumentene kunne man få en følelse av at kompetansebegrepet ble brukt både for å beskrive ferdigheter og faktiske kompetanser. Distinksjonen mellom de forskjellige begrepene var til dels vanskelig å få tak i. Skal vi tro Qvortrup, er ferdigheter grunnlaget for kompetanse. Jeg mener en klar distinksjon mellom begrepene er helt avgjørende for at

læreplanen skulle bli didaktisk operasjonaliserbar. Forholdet mellom ferdigheter og kompetanse blir også klargjort i Stortingsmelding 30. Det står at det må satses spesielt på at elevene og lærningene tilegner seg de grunnleggende ferdighetene fordi de er de viktigste redskapene i forhold til å tilegne seg ny kompetanse (St.mld. 30: 31). Slik begrepet grunnleggende ferdigheter brukes i LK06, vil jeg si det stemmer godt overens med Qvortrups forståelse av begrepet, samt hans systematisering av vitenskategorier.

Som nevnt innledningsvis hevder Britt Ulstrup Engelsen (2008) at bruken av begrepet *kompetanse* i LK06 kan dreie seg om det hun beskriver som en *ideologisk refrasering* "man kunne få inntrykk av at utvalget - uten for mye refleksjon hadde kastet seg over et aktuelt moteord (eller hadde fått beskjed om å bruke det)(...) man velger å gå bort fra bruk av en betegnelse som etter hvert hadde fått belastende konnotasjoner, og i stedet velge et nytt ord uten de belastende konnotasjonene" (Engelsen 2008: 85). Engelsen mener at når utvalget valgte å bruke begrepet *kompetanse* som det viktige og sentrale i skolen, la de kanskje omtrent den samme betydningen i begrepet som tidligere utvalg har lagt i begreper som *kvalifisering* (ibid). Videre hevder Engelsen at definisjonen utvalget legger til grunn er relativt pluralistisk, med mange konkrete tolkningsmuligheter (ibid).

Det kan ligge noe i denne bedømmelsen av læreplanen. Kompetansebegrepet som fremføres i grunnlagsdokumentene, og som representerer en viktig del av LK06 kan betraktes som et "jack of all trades". Et begrep som har fått så mange ulike og til dels motstridende betydninger at det blir et innholdsløst, "tomt begrep". På den annen side kan man se dette som et tegn på kompleksitet og et forsøk på å romme mange viktige momenter under et begrep.

At viktige begreper ikke defineres i gjeldende læreplan for den norske skolen er, slik jeg ser det, problematisk. Vanligvis gir utvalg bak utdanningspolitiske tekster inntrykk av at det finnes én entydig oppfatning av de sentrale begrepene de bruker (Engelsen 2008). I LK06 blir et "vanlig" norsk begrep tatt i bruk uten nærmere presiseringer (Gjone 2010). Ifølge Qvortrup kan man ikke få til endring uten å ta et oppgjør med begrepene som ligger til grunn for et system. Kanskje er det tatt et oppgjør, men hvordan skal brukerne av læreplanen oppfatte begrepene som ikke forklares? Jeg mener at dette fører til en mindre anvendbar læreplan. Læreplanen peker i riktig retning, men når begreper som er grunnleggende for endring ikke drøftes eller forklares blir begrepene uhåndterbare. Læreplanen blir kanskje ikke den reformen den egentlig skulle vært eller kunne blitt. En problemstilling som uansett melder seg er: er dette begrepet didaktisk operasjonaliserbart?

Dette er til en viss grad blitt undersøkt, ikke spesifikt i forhold til begrepene kompetanse og grunnleggende ferdigheter, men generelt i forhold til implementeringen av læreplanen.

Lillejord, Hopfenbeck og Dale skriver i sin artikkel *Et kunnskapsløft for kunnskapssamfunnet?* (2010) at undersøkelser viser at det etter implementeringen av LK06 finnes mye usikkerhet og uklarheter hos de ulike aktørene i systemet. Dette kan være et resultat av utydelige styringslinjer, dobbeltkommunikasjon og uklare forventninger. Forfatterne skriver at det fins grunn til å anta at noe av forklaringen kan være av språklig art. Hvis stortingsmeldinger og NOU-er har et abstrakt og idealisert språk kan dette føre til at gapet mellom idealene og realitetene virker uoverskridelige for de som skal sette de politiske ideene ut i praksis. Det hevdes også at når omtalen av praksis befinner seg på et ideelt og normativt plan kan det bli vanskelig for praktikerne å vite hva de skal gjøre (Dale, Hopfenbeck og Lillejord 2010: 7).

Man kan i læreplanen og grunnlagsdokumentene se en tydelig utvikling hvor skolen skal romme, påvirke og utvikle det personlige ved individet: den tause kunnskapen, motivasjonen, drivkreftene og den sosiale kompetansen, i tillegg til det offentlige. Skolen bestreber seg også på å romme en mer helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet, formell så vel som uformell. Er dette en kompleksitet som skolen kan ha en realistisk forutsetning for å forholde seg til og mestre?

Er så LK06 et svar på utfordringene i det hyperkomplekse samfunn? I forhold til min gjennomgang av grunnlagsdokumentene og LK06 vil jeg si at den er det. Som nevnt innledningsvis var en av bakgrunnene for mitt valg av tema for denne oppgaven, min oppdagelse av at Qvortrups teori om det hyperkomplekse samfunn og LK06 virket å springe ut fra en tilnærmet lik forståelse av det samfunnet vi lever i. Jeg vil si at jeg gjennom mine undersøkelser har bekreftet denne hypotesen. Mange av grepene i den nye læreplanen tyder på forsøk på kompleksitetshåndtering. Som sagt er det utenfor rammene for min oppgave å si noe om hvordan planen fungerer i praksis, men det grunnlaget som er lagt i grunnlagsdokumentene og LK06 tyder på et bevisst forhold til det samfunnet som Qvortrup gir betegnelsen hyperkomplekst. Det vil da også være nærliggende å si at grunnlagsdokumentene og LK06 underbygger og bekrefter Qvortrups teori.

Som en avslutning på dette prosjektet er det i tråd med Qvortrups teori viktig å nevne at det teoretiske grunnlaget jeg forholder meg til i min analyse legger føringer for hva jeg ser. Qvortrup understreker at hva vi ser avhenger av hvilken optikk vi bruker. Et objekt kan

betraktes fra flere forskjellige vinkler eller gjennom forskjellige iakttakelseskriterier, og det er ikke på forhånd gitt hvilke av disse kriteriene som er riktige eller sanne (Qvortrup 2001). Å velge ut kriteriene for sin iakttakelse er både en begrensning, men også avgjørende for å kunne si noe meningsfullt om noe. Hvis mine iakttakelseskriterier hadde vært annerledes ville kanskje resultatet av mitt arbeid vært noe ganske annet.

Litteraturliste

Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra samfundsvidenskabene

Dale, Erling Lars, Hopfenbeck, Therese Nerheim og Lillejord, Sølvi (2010): "Et kunnskapsløft for kunnskapssamfunnet?" I: *Acta Didactica Norge* vol. 4 nr. 1

Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer -Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal

Engelsen, Britt Ulstrup (2008): *Kunnskapsløftet: sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Universitetet i Oslo

Fritze, Yvonne, Haugsbakk, Geir og Rønning, Rolf (2002): SOFF rapport 1/2002: *Fleksibilitet som utfordring – noen erfaringer og refleksjoner*. Tromsø: SOFF

Gjone, Gunnar (2010): "Kompetanser for matematikkfaget i PISA og i norske læreplaner." I: *Pisa -sannheten om skolen?* Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind (red.). Oslo: Universitetsforlaget

Gundem, Bjørg Brandtzæg (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: Gyldendal

Hjardemaal, Finn (2002): "Vitenskapsteori." I: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Thor Arnfinn Kleven (red.). Oslo: Unipub forlag

I første rekke -Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens forvaltningstjeneste nformasjonsforvaltning, 2003. (NOU 2003: 16)

Kjærnsli, Marit, Olsen, Rolf Vegar og Roe, Astrid (2010): "Hva betyr PISA for norsk skole?"
I: *På rett spor: Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.*

Marit Kjærnsli og Astrid Roe (red.). Oslo: Universitetsforlaget

Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet, 2004 (St.mld.
nr. 30, 2003-2004)

Kvernbekk, Tone (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver." I: *Innføring i
forskningsmetodologi.* Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2006

Prinsipper for opplæringen Oslo: Utdanningsdirektoratet

Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund.* København: Gyldendal

Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden.* København:
Gyldendal

Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund: mysteriet om viden, læring og dannelse.*
København: Unge Pædagoger

Tønnesen, Liv Kari B. (2004): *Norsk utdanningshistorie -en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget

Østerud, Svein (2001): "Hva er en samfunnsrettet pedagogikk ved inngangen til det 21. århundre? I: *Samfunnsrettet pedagogikk -nå*. Christian W. Beck og Anton Hoëm (red.). Oslo: Opplandske Bokforlag

Østerud, Svein (2004): *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget

Elektroniske kilder

Førsteklasses fra første klasse -Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. (NOU 2002: 10)

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html> [lesedato: 10.11 -10]

Hva er kunnskapsloftet?

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html> [lesedato: 18.11 -10]

Kunnskapsdepartementet: *Kunnskapsloftet, presentasjon*

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_presentasjon.pdf [lesedato: 23.11 -10]

