

Hvordan begrunnes og defineres kompetanse?

En analyse av internasjonal og norsk utdanningspolitikk i et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv

Viktoria Wrengbro



Masteroppgave – Læreplanarbeid,
undervisning og vurdering
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2012

© Viktoria Wrenbro

2012

Hvordan begrunnes og defineres kompetanse? En analyse av internasjonal og norsk utdanningspolitikk i et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv.

Viktoria Wrenbro

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Overordnet dreier oppgaven seg om hvordan vi kan forstå koblinger mellom internasjonale trender og nasjonal utdanningspolitikk. Formålet er å belyse hvordan internasjonale trender påvirker norsk utdanningspolitikk.

Analysen tar for seg kompetansebegrepet i sentrale utdanningspolitiske dokumenter fra OECD, norske utdanningsmyndigheter og EU. Det teoretiske grunnlaget for å analysere og drøfte kompetansebegrepets implikasjoner, er strukturert rundt Michael D. Young sine kunnskapskategorier *ny-konservativ tradisjonalisme* og *teknisk-instrumentalisme*. Gjennom å gjøre rede for flere læreplanforskeres kategoriseringer i lys av tradisjonalisme og instrumentalisme, skisseres det et teoretisk bilde som legger til rette for å forstå kompetansebegrepet i lys av epistemologiske spørsmål om kunnskapens struktur, innhold og formål.

Oppgavens problemsstilling er:

Hva slags læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv kan sies å ligge til grunn for hvordan kompetanse begrunnes og defineres i sentrale internasjonale og norske utdanningspolitiske dokumenter?

Til grunn for analysen ligger en hermeneutisk og tekstanalytisk metode. De utdanningspolitiske dokumenter som er valgt ut er grunnlag for å analysere og drøfte hvordan kompetanse begrunnes og defineres både internasjonalt og nasjonalt.

I oppgaven viser jeg at kompetansebegrepet i både internasjonal og norsk utdanningspolitikk fremstår som vidt og vanskelig å definere. I forhold til tradisjonalisme og instrumentalisme er OECD, Norge og EU opptatt av at opplæring i kunnskapssamfunnet krever mer enn lange lister med innholdskrav. Samtidig holdes en fagstrukturert tilnærming til kunnskap i hevd. Det legges vekt på konkurransedyktighet i kunnskapsøkonomien og at opplæring skal bidra til å fremme humankapital som en viktig ressurs. Kompetanse er et begrep som fanger både en tradisjonalistisk og instrumentalistisk tilnærming til kunnskap. Videre argumenterer jeg at en postmoderne problemstilling er relevant for å belyse kunnskapsperspektivet i kompetansebegrepet. I tillegg blir Klafkis nøkkelproblemer skissert og drøftet for å bidra til en alternativ innfallsvinkel på kompetansebegrepets utdanningspolitiske utfordringer i kunnskapssamfunnet.

Forord

Som bachelorstudent tok jeg kurset «Utdanningspolitikk og utdanningsreformer» og har siden da vært fascinert av utdanningspolitiske og læreplanteoretiske problemstillinger. Det er et felt som stadig er aktuelt og kan fortelle oss noe om hvilke ideologiske strømninger som preger samfunnsdebatten.

Takk til Britt Ulstrup Engelsen som introduserte meg for utdanningspolitikk og som har vært en kritisk, tålmodig og generøs veileder.

Takk til forskningsgruppa CLEG for konstruktive og utfordrende diskusjoner. Takket være dere har jeg endt opp med å skrive flere oppgaver...

Takk til Berit Karseth som har inspirert meg, gitt meg gode råd og lært meg at jeg faktisk studerer ved et universitet!

Susan Fay Kelly har vist meg hvordan min utdanning kan komme til nytte i «den virkelige verden». Det har vært en viktig påminnelse og gulrot i arbeidet med masteroppgaven. Takk!

En spesiell takk til min onkel Jörgen og tante Carin på Grönkulla som lot meg bo der store deler av mars for å skrive.

Min kjære familie har alltid støttet meg og trodd på meg – dere betyr alt for meg.

Til slutt, takk til min elskede Marius. Du er min styrke og kjærighet. Nå er jeg din igjen.

Forkortelser

DeSeCo	The OECD's Definition and Selection of Key Competencies
EU	European Union
FabQ	Fabricating Quality in European Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Bakgrunn for problemstilling	1
1.1.2	Avgrensning	2
1.1.3	Oppgavens struktur og oppbygning	3
1.2	Internasjonale trender og nasjonale reformer	4
1.2.1	Kunnskapsøkonomi og konkurransedyktighet – en ny-liberalistisk politikk?	4
1.2.2	Restaurativ pedagogikk - et norsk perspektiv?.....	6
1.2.3	Dataproduksjon som premiss for kvalitet i utdanning	8
1.2.4	Nasjonale filtre – fra det globale til det lokale	9
2	Et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv	11
2.1	Læreplanteori og læreplanarbeid som profesjonelt forskningsarbeid	11
2.2	Tradisjonisme og instrumentalisme – to konkurrerende kunnskapsideologier	13
2.2.1	Akademisk rasjonalisme og sosial rekonstruksjon.....	14
2.2.2	Måldrevet og innholdsdrivet læreplan	16
2.2.3	Konservatisme og instrumentalisme	19
2.3	Postmodernismens kritikk av tradisjonisme og instrumentalisme.....	21
2.4	Oppsummerende kommentarer.....	23
3	Metodiske refleksjoner	25
3.1	Tekstanalyse og hermeneutikk	25
3.2	Refleksivitet og forforståelse.....	25
3.3	Metodiske valg og avgrensninger.....	26
4	Analyse av kompetansebegrepets begrunnelser og definisjoner.....	28
4.1	Internasjonale premissaktører.....	28
4.2	OECD og <i>The Definition and Selection of Key Competencies</i>	28
4.2.1	PISA – sentralt for å forstå OECDs kompetansebegrep	29
4.2.2	Kompetansebegrepets begrunnelser – globalisering og kompleksitet	30
4.2.3	Et rammeverk som favner vidt.....	32
4.3	NOU 2003:16 – <i>I første rekke</i>	34
4.3.1	Kompetansebegrepets begrunnelser – internasjonalisering og kunnskapsøkonomi.....	35
4.3.2	Kompetansebegrepet knyttes til kvalitet	36
4.3.3	Et internasjonalt perspektiv på kompetanse	37

4.3.4	En vanskelig definisjon	39
4.4	Stortingsmelding 30 – <i>Kultur for læring</i>	41
4.4.1	Internasjonale undersøkelser - ferdigheter foran kompetanse.....	41
4.4.2	Kompetanse – kunnskap og formell læring.....	43
4.4.3	Konkretiseringer foran kompleksitet.....	43
4.4.4	Kompetansebegrepet knyttes opp mot læreryrket	44
4.5	EU og <i>Key Competencies for lifelong learning</i>	44
4.5.1	Lisboa-strategien – en ny europeisk utdanningspolitikk.....	44
4.5.2	En helhetlig tilnærming eller målbare indikatorer?.....	45
4.5.3	Internasjonalisering og behovet for kompetanse.....	47
4.5.4	Nøkkelkompetanser og prinsipper om allmenn gyldighet.....	47
5	Kompetansebegrepets implikasjoner.....	51
5.1	Oppsummering og diskusjon av funn.....	51
5.1.1	Tradisjonalismen	52
5.1.2	Diskusjon.....	52
5.1.3	Instrumentalismen	55
5.1.4	Diskusjon.....	56
5.2	Avsluttende drøfting	60
5.2.1	Mål med mening og innhold med mål	60
5.2.2	Et postmoderne problem?.....	61
	Litteraturliste	63

1 Innledning

1.1.1 Bakgrunn for problemstilling

Skolen er en institusjon som speiler samfunnet. Politiske ønsker om endringer i samfunnet får nedslag i utdanningspolitiske dokumenter og reformer, og utdanningssystemet har en unik rolle som videreformidler av blant annet kunnskap og verdier. Læreplanforskeren Michael W. Apple (2002) viser hvordan kultur, politikk og økonomi er tett knyttet til vår forståelse av skole og hva opplæringen skal bidra til. Sammen med Ronald Brandt argumenterer pedagogen Ralph W. Tyler for at kunnskap, samfunn og individet påvirker hva slags mål som settes for opplæringen (2007). Hvordan slike kontekstuelle faktorer vektlegges, er avgjørende for prioriteringer i utdanningspolitikken. At opplæringen tar utgangspunkt i samfunnets krav og individets behov, ligger i kjernen av forståelsen av skole som pedagogisk institusjon; den skal føre til endring (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011). Utdanningspolitisk tenkning handler om å definere hva som trenger forbedring, og politikere retter gjerne blikket mot utdanningsinstitusjonene for å iverksette ønskede endringer i samfunnet. Da Kunnskapsløftet ble initiert skrev Telhaug at «det som nå skjer, er nok et eksempel på at den pedagogiske tenkningen aldri kan frigjøre seg fra politisk tenkning fra vår samfunnsforståelse» (2005, s. 173).

Denne oppgavens hovedfokus ligger på hvordan vi kan forstå koblinger mellom internasjonale trender og nasjonal utdanningspolitikk. Både i internasjonal og norsk sammenheng har globalisering og kunnskapssamfunnet i senere tid blitt alt viktigere i utdanningspolitikken. Kompetansebegrepet og spørsmål knyttet til opplæringens formål og innhold kan forstås i et slikt perspektiv. Kompetansebegrepet impliserer forventninger til kunnskap om hvordan norske utdanningsmyndigheter forholder seg til internasjonale premissaktører som OECD og EU.

Det anlegges først og fremst et internasjonalt, men også et historisk, perspektiv. Rammen for analysen er kunnskapsteoretiske læreplankategorier. Delvis fordi læreplanteori gjenspeiler hvordan forskjellige perspektiver påvirker utdanningspolitikken, men også fordi, og som Karseth (2008) påpeker; hvordan kunnskap oppfattes ligger i selve kjernen av læreplanarbeid. Kompetansebegrepet er altså et kikkhull for å si noe hva som ligger til grunn for nyere tids

utdanningspolitikk. For å strukturere oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

- Hva slags kunnskapsteoretiske læreplankategorier kan sies å ligge til grunn for hvordan kompetanse begrunnes og defineres i sentrale internasjonale og norske utdanningspolitiske dokumenter?

Oppgaven analyserer og diskuterer kompetansebegrepet både internasjonalt og nasjonalt. En internasjonal innfallsvinkel, med utgangspunkt i OECD og EU, bidrar til å forstå norsk utdanningspolitikk i et større perspektiv.

Grunnen til å fokusere på kompetanse er to antakelser; for det første at fagenes rolle i grunnopplæringen har hatt og fortsatt har en sentral rolle i kunnskapsformidlingen. For det andre at det ligger et sterkt press på skolens evne til endring og tilpasning i samfunnet. Oppgaven viser hvordan kompetanse impliserer forventninger til norsk grunnopplæring i et internasjonalt perspektiv.

Denne oppgaven bygger på dokumentanalyse. Den fokuserer først og fremst på premissgivende utdanningspolitiske dokumenter og deres ideer og antakelser om hva skole er og hva utdanningen skal bidra til. På samme måte som analyse av læreplaner delvis handler om å gjøre rede for og drøfte det filosofiske grunnlaget, handler denne oppgaven om å tolke hva som ligger bak formuleringene og hva slags læreplan- og kunnskapsoppfatninger, som kan sies å være tilstede i utdanningspolitiske dokumenter. Det dreier seg altså om hvilket idégrunnlag som formidles gjennom utdanningspolitiske dokumenter. Som Engelsen (2003) skriver: «slike analyser [...] vil kunne bidra til at vi får en bedre forståelse av og innsikt i de premissene som en læreplan bygger på» (s. 213).

1.1.2 Avgrensning

I oppgaven vil norske premissgivende utdanningspolitiske dokumenter, bli analysert. Læreplan for Kunnskapsløftet vil naturlig nok være en del av oppgaven, men en fullstendig analyse av LK06 ligger ikke i oppgavens problemstilling.

Oppgavens begrensede omfang tillater ikke et dypdykk i en epistemologisk diskurs og kunnskaps rolle i skolen, men de generelle premissene skisseres for å drøfte kompetansebegrepets implikasjoner i forhold til forventninger til kunnskap.

Jeg har begrenset skisseringen under punkt 1.2 til å redegjøre hva man beveget seg *mot* fra begynnelsen av 1990-tallet. Det vil si at denne oppgaven ikke går særlig grundig til verks for å beskrive hva utviklingen gikk *fra*. Selv om det hadde vært interessant å gå enda lenger tilbake i tid, vil denne oppgaven begrense seg til å gi et generelt bilde for å kontekstualisere framveksten av kompetansesamfunnet i lys av globalisering, ny-liberalismen, og kunnskapssamfunnet.

1.1.3 Oppgavens struktur og oppbygning

Redegjørelsen i kapittel 1 (punkt 1.2) skisserer både et historisk bilde og en oversikt over forskning som på forskjellige måter analyserer og forklarer globale utdanningsspørsmål. Det legges særlig vekt på sammenhenger mellom internasjonale trender og nasjonale reformer for å kontekstualisere analysen av kompetansebegrepet.

Kapittel 2 tar utgangspunkt i Michael Young kunnskapsteoretiske kategorier *ny-konservativ tradisjonisme* og *teknisk-instrumentalisme*. Jeg nyanserer tradisjonismen og instrumentalismen gjennom å gjøre rede for andre forskeres forståelse av kategoriene. Avslutningsvis løfter jeg fram postmodernismen som kritikk av et tradisjonelt og instrumentelt kunnskapsteoretisk læreplanperspektiv.

I kapittel 3 gjør jeg rede for mine metodiske valg og diskuterer noen utfordringer i forhold til dokumentanalyse og hermeneutikk.

Analysen i kapittel 4 tar for seg utdanningspolitiske dokumenter fra OECD, EU og norske utdanningsmyndigheter. Utgangspunktet er de læreplanteoretiske kunnskapsperspektivene som er blitt gjort rede for i kapittel 2. I lys av oppgavens problemstilling fokuserer jeg på begrunnelser og definisjoner av kompetansebegrepet. Analysen er strukturert kronologisk. I tillegg til oppgavens problemstilling er et underliggende spørsmål: Hva skal man vekk fra i dokumentene? Jeg har prøvd å ta for meg analysen og diskusjonen separat, men i visse tilfeller har det likevel vært naturlig å kombinere de.

I kapittel 5 oppsummerer jeg funnene i kapittel 4 og diskuterer dem i lys av teorien i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg trekke inn Wolfgang Klafkis nøkkelproblemer for å drøfte tradisjonismen og instrumentalismen. Hensikten er å løfte fram et alternativt perspektiv til kunnskapens rolle i opplæringen. I tillegg vil jeg diskutere hvordan en postmoderne

problemstilling er relevant i forhold til kompetansebegrepets implikasjoner i kontemporær utdanningspolitikk.

1.2 Internasjonale trender og nasjonale reformer

Redegjørelsen under skisserer et bakteppe for å kontekstualisere kompetansebegrepets framvekst. Fremstillingen tar utgangspunkt i forskning som analyserer sammenhenger mellom internasjonale trender og nasjonale reformer. Det er et stort forskningsfelt innen utdanning og under vil et utvalg forskningsprosjekter bli gjort rede for.

Endring og utvikling i samfunnet har alltid påvirket utdanningssystemet, og gjennom å se på trender over tid vil man være bedre i stand til å analysere og drøfte dagsaktuelle læreplanteoretiske og utdanningspolitiske spørsmål. For å kontekstualisere utdanningspolitikken er en skissering av historiske, politiske og økonomiske perspektiver hensiktsmessig. Her vil tidligere forskning være et viktig bidrag. Delvis for å vise hvordan de siste tiårene har vært preget av forskjellige ideologiske strømninger, men også for å understreke at dagens utdanningsdebatt ikke eksisterer i et vakuum. Spørsmål om kunnskap er aktuelt i dagens utdanningsdebatt, og kompetansebegrepet er et sentralt innslag i en slik diskurs. Fremstillingen vil på forskjellige måter vise hvordan utdanningspolitikken de siste 20 årene har vektlagt økonomiske prinsipper, målstyring, og standardisering.

Norge har siden begynnelsen av 1990-tallet vært preget av hyppige utdanningsreformer, og Karlsen (2006) understreker at «globaliseringen som fenomen er et særlig viktig bakteppe for å forstå restruktureringen av utdanningssystemene» (s. 46). Hvilke krav og utfordringer som globaliseringstrender representerer kan tolkes og forklares på forskjellige måter og i det neste skal vi se nærmere på noen forskningsbidrag.

1.2.1 Kunnskapsøkonomi og konkurransedyktighet – en ny-liberalistisk politikk?

Den kanadiske forskeren David Geoffrey Smith er opptatt av hvilke implikasjoner globalisering har for utdanning (2009). I hans redegjørelse for utdanning i et globaliseringsperspektiv, er økonomiske prinsipper sentralt. Smith beskriver det han kaller en *binær logikk* som preget den kalde krig i form av økonomisk proteksjonisme. På 1980-tallet ble en slik økonomisk logikk avløst av større tro på markedskonkurranse som premisse for utvikling og endring, ny-liberalismen (ibid). I forlengelsen ble statlig styring nedprioritert til

fordel for tro på markedskreftene og individualisme. Offentlige tjenester ble kritisert og reformert (ibid). Det var ikke statens ansvar å bære individene gjennom livet, hevdet kritikerne. En passiv tro på myndighetene hadde ført til et velferdssamfunn hvor spørsmål om effektivitet og konkurransedyktighet hadde blitt forsømt, sa de. Også skolen utsattes for hard kritikk. I Storbritannia ble *Education Reform Act* fra 1988 implementert for å skape et utdanningsmarked gjennom privatisering, homogenisering av læreplaner og standardiserte tester for å kontrollere resultater. I USA kom rapporten *A Nation at Risk* i 1983 og skisserte et skrekkebilde av det amerikanske utdanningssystem som ikke lenger bidro til en konkurransedyktig arbeidsstyrke (US Department of Education). Politikken til Thatcher i Storbritannia og Reagan i USA på 1980-tallet representerer sentrale ny-liberalistiske politikere, i følge Smith, men trenden gjorde seg gjeldende i store deler av den vestlige verden (Smith, 2009).

For det første påpeker Smith (2009) at fokuset på økonomisk konkurranse som vokste fram på 1980-tallet, ikke dreier seg om globalisering forstått som handel over grenser og kulturell utveksling mellom nasjoner og folkegrupper, det har alltid eksistert. I faglitteraturen analyseres globaliseringsprosesser med utgangspunkt i forskjellige teoretiske og praktiske innfallsvinkler. Det er et stort forskningsfelt og et forsøk på å fange globaliseringens fremvekst, betydning og implikasjoner i detalj ligger utenfor denne oppgavens rammer. Likevel er det relevant å presentere en definisjon av globalisering som er av videre betydning, slik Smith (se ovenfor) mener er nødvendig. Sosiologen Anthony Giddens' forstår globalisering som "the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa" (Giddens, 1990, s. 64). Denne definisjonen er sentral fordi den understreker betydningen av teknologi som muliggjør rask spredning av informasjon, kunnskap, politiske, kulturelle og økonomiske trender. I tillegg viser den ikke til handel i tradisjonell forstand, men hvordan det nasjonale og lokale preges og påvirkes av det internasjonale og globale. Kommunikasjon og informasjon på tvers av landegrenser er for så vidt ikke noe nytt, men det er intensiteten i denne utvekslingen som kan sies å karakterisere et moderne globaliseringsperspektiv. For det andre er Smith (2009) ikke opptatt av en normativ diskusjon om hvorvidt globalisering er positivt eller negativt. Han fremhever at det er mer fruktbart å se globalisering i forhold til hvordan det påvirker utdanningsspørsmål, hvor epistemologiske spørsmål som produksjon, tilgang og verdig av kunnskap, er sentralt. En slik

argumentasjon er relevant i lys av oppgavens problemstilling, hvor kompetansebegrepets implikasjoner for kunnskapsperspektiv sees i en internasjonal sammenheng.

I et utdanningspolitisk perspektiv påpeker Hargreaves at «plutselig ble utdanning problemet, ikke løsningen (2004, s. 32). Han argumenterer for at politikken på 1980-tallet knyttet utdanning til økonomi, teknologi og arbeidsliv, og kritikere hevdet at skolen ikke hadde klart å heve nasjonens markedsvekst og konkurransedyktighet. Smith argumenterer at med ny-liberalismens kritikk av den offentlige skolen, kom krav til tydeligere målstyring og effektivisering av opplæringen (Smith, 2009). Både Smith (2009) og Hargreaves (2004) peker på at en ny-liberalistisk innfallsvinkel bidro til at man begynte å ta i bruk begreper som humankapital, konkurransedyktighet, måloppnåelse, kvalitet og avkastning. Videre er Smith opptatt av hvordan skolesystemer ble innlemmet i en bedriftstankegang hvor elevene og foreldrene er konsumenter av kunnskapsvaren som skolen og lærerne kan tilby (Smith, 2009). Han argumenterer for at utover 1980-tallet ble det viktig å standardisere og sentralisere den nasjonale læreplanen for å kunne teste og sammenligne skoler. Globaliseringens konsekvenser for internasjonal handel og friere flyt av varer og arbeidskraft, stilte nye krav til utdanningssystemene. Hvis elevene skulle kunne takle krav til konkurransedyktighet ble det viktigere enn noen gang å styre og kontrollere hva de lærte på skolen. Som den australske forskeren Leesa Wheelahan beskriver det: «...strong interventionist government policy designs to respond to national economic needs ...» (Wheelahan, 2010, s. 112).

Sett i lys av forskningen som er blitt presentert over, fremstår utdanningsdiskursen som vokste fram på 1980-tallet, motsigelsesfull. På den ene siden stilte globale økonomiske konkurransen krav til fleksibilitet. På den annen side ble kravene til effektivitet og sammenlignbarhet argument for harmonisering av læreplaner, slik at alle elever fikk tilgang til den samme kunnskapen og kunne testes i etterkant. I et utdanningspolitisk perspektiv må den ny-liberalistiske politikken ikke bare forstås i forhold til individualisme og konkurranse, men også større fokus på felles kunnskap og sentral styring.

1.2.2 Restaurativ pedagogikk - et norsk perspektiv?

I norsk sammenheng har blant annet forskerne Alfred O. Telhaug og Gustav E. Karlsen vært opptatt av hvordan internasjonale trender påvirket reformarbeidet i nasjonal sammenheng fra begynnelsen av 1980-tallet og fram mot det nye millenniumet. Telhaug (2005) peker på at globalisering førte til en dreining fra det nasjonale markedet til internasjonal konkurranse. Karlsen (2006) viser til at man fra 1980-tallet så en tiltagende tro på marked og konkurranse.

Karlsen argumenterer at nye styringsmekanismer ble satt i system for å sette press på restruktureringen som skulle bidra til effektivisering og bruk av mindre ressurser (Karlsen, 2006).

Telhaug (se for eksempel 1994, 1997, 2005) har, i likhet med forskningen presentert i forrige avsnitt, argumentert at et skifte gjorde seg gjeldende mot slutten av 1980-tallet. Han beskriver en restaurativ pedagogikk som legger vekt på markedets funksjon og krav til konkurranse i et ny-liberalistisk perspektiv, men også kulturell arv og felles kunnskapstradisjon (Telhaug, 1994). I følge Telhaug, hadde den elevsentrerte progressive pedagogikken, med fokus på individets behov og forutsetninger, og særegenheten i den spesifikke opplærings situasjonen, stått sterkt i både Mønsterplan av 1974 og 1987 (se også Engelsen, 2003). Dette perspektivet ble fram mot 1990-tallet nedprioritert til fordel for fokus på effektivitet, styring og nasjonale interesser. Da man i 1991 iverksatte en ny planrevisjon, ble den «begrunnet med at Mønsterplanen ikke fungerte tilfredsstillende som styringsdokument» (Telhaug, 1997, s. 132). Hva la man så vekt på? Daværende kirke, utdannings- og forskningsminister, Gudmund Hernes, sa i 1987: «Norsk kunnskapsindustri vil ikke få nok kunnskap. Konkurransevnen vil bero på kull som ikke har fått nok evne til å konkurrere» (gjengitt i Telhaug, 2005, s. 34). Her understrekes verdien av konkurransedyktighet i kunnskapsøkonomien. I den generelle delen av læreplanen fra 1993, som forøvrig fortsatt står uendret, er fellesskapet sentralt gjennom uttrykk som «felles arv», «solid kunnskapsbase», «de grunnleggende referanserammer i de forskjellige fag» (Telhaug, 2005, s. 35). Slik beskriver Telhaug at den restaurative pedagogikken representerer et ønske om å møte internasjonal konkurranse, men også restaurere skolens kunnskapsnivå med utgangspunkt i det felleskulturelle og historiske. I en analyse av den generelle delen har også Engelsen (2008) påpekt at et konservativt og tradisjonelt kunnskapssyn skisseres. I forlengelsen av det flere norske forskere har beskrevet som et utdanningspolitisk skifte på 1980-tallet, «fikk grunnskolen en helt ny læreplan (L97)» (Engelsen, 2003, s. 71). Samlet sett representerte den nye læreplanen sterk styring av opplæringen med detaljerte kunnskapsmål og krav til arbeidsmetoder. Gitt argumentasjonen over, er dette i tråd med hvordan ny-liberalismen stilte krav til sentralisering og målstyring. Samtidig viser Telhaug at mot slutten av 1990-tallet gikk man etter hvert vekk fra den sterke sentrale styringen som L97 sto for (Telhaug, 2005, s. 38). Kunnskapens verdi, økonomi og konkurransedyktighet var likevel viktige stikkord da den nye regjeringen i 2000 erklærte at:

«God økonomi er å ta i bruk ressurser i hele landet. Kunnskap er den viktigste av dem. Menneskers arbeid, kunnskap og skaperevne er Norges virkelige nasjonalformue. Kunnskap og ideer vil være vår viktigste kapital. Derfor er utdanning så viktig og forskning så avgjørende» (gjengitt fra Telhaug, 2005, s. 40).

I denne oppgaven vil norsk utdanningspolitikk inn i det nye årtusen bli analysert med utgangspunkt i et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv. Internasjonale trender vil være sentralt

1.2.3 Dataproduksjon som premis for kvalitet i utdanning

Annen forskning som er opptatt av hvordan internasjonale utdanningstrender kan kobles til nasjonale endringer, er prosjektet «Fabricating Quality in European Education» (FabQ), som ble publisert i 2011. Forskerne over har vært opptatt av ny-liberalismen som utgangspunkt for å skissere et historisk perspektiv på internasjonale utdanningstrender. FabQ er opptatt av kvalitetsbegrepets rolle for å forstå koblinger mellom det globale og det nasjonale. Prosjektets utgangspunkt er å belyse hvordan dataproduksjon påvirker og endrer det de kaller den europeiske utdanningssfæren (Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm, & Simola, 2011).

Dataproduksjon forstås blant annet som sammenstilling av testresultater, rapporter og statistikk som antas å indikere måloppnåelse og kvalitet i utdanning.

FabQ er et komparativt prosjekt hvor begrepene kvalitet, styring og europeisering står sentralt (Ozga et al., 2011). Forskerne hevder at gjennom økte krav til kvalitet i utdanning, har også produksjon av data økt for å styre utdanning (ibid). Data og sammenligninger antas å styrke forståelsen av Europa som en sfære. Krav til høy kvalitet hører da sammen med den nasjonale statens ønske og behov av for det første å være en del av denne utdanningssfæren og, for det andre, å kunne hevde seg i sammenligningen. For å illustrere kvalitetsbegrepets utvikling, beskriver forskerne hvordan kvalitet gikk fra å være opptatt av selve produktet, til å etterlyse gode prosesser som er vanskeligere å kontrollere og måle (ibid). Det er min forståelse at kjernen i FabQ prosjektet ligger her; nemlig at kvalitet i dag er abstrakt, men likevel viktig, og dermed blir et begrep som må skapes. I utdanningssammenheng er det vanskelig å snakke om noe konkret «produkt» uten å ty til testing og resultatorienterte mål.

I sin innledende definisjon av kvalitet, er forskergruppa tydelig på at de knytter begrepet opp mot statistiske fremstillinger, kontroll og sammenlikning (Ozga et al., 2011). I lys av at kvalitet kan betegnes som abstrakt, påpeker de at det er interessant å se hvordan kvalitet i dag

i stor grad handler om statistikk og måloppnåelse av standarder. Jo mer abstrakt og komplekst kvalitetsbegrepet blir, er det tilsynelatende tilsvarende viktig å kunne operasjonalisere og måle det. Nettopp derfor er det nødvendig å undersøke hvordan internasjonale, nasjonale og lokale myndigheter styrer utdanning. Forskerne i FabQ prosjektet argumenterer at i europeisk perspektiv handler styring i økende grad om hvordan Europa skal kunne hevde seg i kunnskapsøkonomien (ibid). Derfor måles (les: testes, rangeres) utdanningens kvalitet nøye både i et internasjonalt og nasjonalt perspektiv. Dette til tross for at kvalitet, som tidligere argumentert, er et komplekst og abstrakt begrep. Styring av kvalitet gjennom data gjør det lettere å sammenlikne resultater, men det bidrar også til å synliggjøre hvilke områder som skal kvalitetssikres (ibid). Implikasjonen forskerne viser til her, er at det som testes, er det som er viktigst.

1.2.4 Nasjonale filtre – fra det globale til det lokale

Lawn, Rinne og Grek (2011), også fra FabQ prosjektet, understreker at transnasjonale ideer og praksiser endres i møte med den nasjonale konteksten. De transformeres og tilpasses lokale rammer. Denne *oversettelsen* er viktig å være klar over, men også relevant å analysere for bedre å forstå hvordan styringsmekanismer tas ned på nasjonalt nivå. Dette er et viktig perspektiv for å kunne diskutere hvordan norsk utdanningspolitikk påvirkes, og for å drøfte om nasjonale utdanningspolitiske myndigheter er passive mottakere av internasjonale prioriteringer. Forskergruppa i FabQ ønsket å se transnasjonale trender gjennom nasjonale tolkninger (Ozga et al., 2011). Dette er det Telhaug (1992) ville kalt «nasjonale filtre», et analytisk verktøy for å belyse internasjonale trender i et norsk perspektiv. Utgangspunktet for slike nasjonale filtre er en rekke antakelser om hva den norske skole historisk har stått for. Engelsen (2003) har gjort en sammenstilling av Telhaugs filtre, og også sett på utvikling over tid. Særlig et trekk løftes fram som helt sentralt både i historisk og dagsaktuell norsk utdanningspolitikk; at skolen forventes å fremme sosial rettferdighet, like muligheter og rettigheter (Engelsen, 2003, s. 63). Det er en sosialdemokratisk og progressiv arv hvor helhet, likhet og fellesskap er viktig. Samtidig løfter Engelsen fram at skolen utover 1990-tallet også forholder seg til individualisme, utfoldelse og frihet (ibid). I lys av den historiske skisseringen tidligere i kapitlet, kan man trekke linjer til den restaurative pedagogikken, hvor økonomisk konkurranse fikk betydning både for fellesskapet forventninger og individets rettigheter. Langfeldt (2008, s. 26) støtter seg også til påstanden om at import av internasjonale trender skjer gjennom at de knytter seg til nasjonale tradisjoner.

I neste kapittel vil jeg gå grundigere til verks for å belyse læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv. Den teoretiske redegjørelsen kaster lys over idéstrømninger som har preget utdanningsdebatter over lang tid, og skaper grunnlag for å analysere kompetansebegrepet i OECD, EU og norsk utdanningspolitikk.

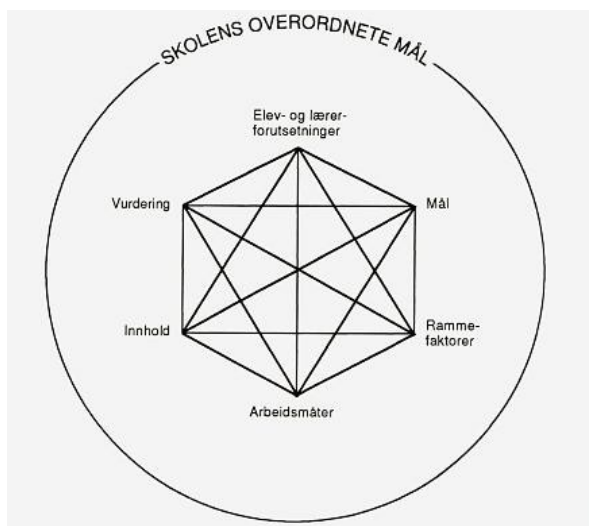
2 Et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv

Kunnskapssamfunnet stiller krav til den enkeltes kunnskap og kompetanser. Oppgavens problemstilling er hvordan kompetansebegrepet begrunnes og defineres i så vel internasjonal som norsk sammenheng. Mitt utgangspunkt for denne analysen er et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv.

Det overordnede perspektivet for den teoretiske redegjørelsen under er spørsmål om hvilke forventinger som stilles til kunnskap og kunnskapsformidling i opplæringen. Det skisseres to sentrale kunnskapstradisjoner hvor utgangspunktet er Michael D. Youngs (2008) kategorier *ny-konservativ tradisjonalisme* og *teknisk instrumentalisme*. Deretter vil fremstillingen ta for seg andre forskeres bidrag til kategorier som er i tråd med de nevnt ovenfor. Hensikten er delvis å vise at de samme kategoriene går igjen, men også å nyansere bildet som Young tar utgangspunkt i. Videre vil postmodernismen som kritikk til tradisjonalisme og instrumentalisme bli redegjort for og diskutert. Til slutt oppsummerer jeg med noen kommentarer om kunnskapstradisjonene som kapitlet tar utgangspunkt i. Analysen av kompetansebegrepet i kapittel 4 vil ta utgangspunkt i den teoretiske redegjørelsen i dette kapitlet.

2.1 Læreplanteori og læreplanarbeid som profesjonelt forskningsarbeid

Læreplanteori handler om opplæringens *hva, hvordan og hvorfor* (Engelsen, 2012). Hva skal elevene lære, hvilke metoder skal brukes og hva er hensikten med opplæringen? Ross (2000) uttrykker disse spørsmålene slik: Hva slag innhold skal velges, gjennom hvilke prosesser, av hvem, med hvilke formål og med hvilke resultat? Refleksjon rundt disse spørsmålene vil på forskjellige måter være utgangspunkt for reformer og analyser i utdanningssektoren. Engelsen (2012) poengterer i forhold til didaktisk relasjonstenkning, at helhet er sentralt. Den vel kjente didaktiske relasjonsmodellen, ble i 1978 presentert for et større publikum av Bjørndal og Lieberg. Modellen har gjennomgått utvikling, Hiim og Hippe (1993, s. 126) illustrerer den slik:



Figur 2.1. Didaktisk relasjonstenkning

Samtlige didaktiske kategorier er viktige og må sees i sammenheng med hverandre (Engelsen, 2012). En grundig redegjørelse av den didaktiske relasjonsmodellen ligger utenfor oppgavens problemstilling, men den er likevel viktig for å understreke at læreplanteori og analyse av utdanningspolitiske spørsmål er komplisert. Denne oppgaven har til hensikt å kaste lys over kompetansebegrepet i forhold til det som i den didaktiske modellen ville vært mål, innhold og også skolen overordnede mål. Men først, en kort introduksjon til læreplanarbeid som profesjonelt forskningsfelt. Her i et amerikansk perspektiv, som representerer sentrale deler av moderne læreplanteoretisk utvikling.

Utgangspunktet for fremstillingen er en av grunnleggerne av moderne læreplanarbeid, amerikaneren Franklin Bobbitt. I 1918 ga han ut boka *The Curriculum*, og argumenterte for at utdanningsfeltet trengte en oppdatering: «We have been developing knowledge, not function; the power to reproduce facts, rather than the power to think and feel and will and act in vital relation to the world's life» (Bobbitt, 1918/2009, s. 16). Istedenfor at skolen fokuserte på å reprodusere kunnskap, ønsket han at menn og kvinner fra arbeidslivet skulle, ut fra samfunnets behov, sette opp mål for opplæringen (ibid). Slik skulle struktureringen av opplæring få det han kalte en *vitenskapelig metode* som innfallsvinkel til læreplanteoretiske spørsmål. Gjennom å se hva arbeidslivet trengte, skulle man sette opp mål i forhold til hva elevene trengte for å bli yrkesaktive (ibid). Bobbitt's tanker er snart 100 år gamle, og han er blitt kritisert fra mange hold, blant annet for manglende forståelse for den enkelte elevs forutsetninger, til fordel for økonomiske behov. Det er likevel interessant at utfordringer i forhold til kunnskapsformidling og funksjon fortsatt er en aktuell problemstilling. Spørsmål

knyttet til opplæringens innhold og mål er blitt analysert og kategorisert i lys av et mangfold forskjellige teorier.

Den britiske forskeren Michael F. D Young (2008), er opptatt av kunnskapens rolle og legitimitet i læreplanen. I lys av hans læreplanideologiske kategoriseringer vil jeg i det neste skissere hvordan kunnskapsteori kan forstås i et læreplanperspektiv.

2.2 Tradisjonisme og instrumentalisme – to konkurrerende kunnskapsideologier

Young (2008) tar utgangspunkt i hva han kaller «kunnskapsproblemet i læreplanen» (s. 18). Han er opptatt av hvordan læreplanen impliserer forskjellige syn på kunnskap, og ser nærmere på ny-konservativ tradisjonisme og teknisk-instrumentalisme, som han mener er vår tids store kunnskapsideologier (Young, 2008). I det neste vil det bli gjort rede for antagelsene om kunnskapens rolle som kategoriseringene representerer.

Ny-konservativ tradisjonisme bygger på ideen at skolen skal videreformidle en gitt mengde kunnskap (Young, 2008). Samtidig påpeker Young at det ikke nødvendigvis er de spesifikke kunnskapsmålene i seg selv som er det viktigste, men at tradisjonen som disiplinen representerer videreformidles. Han bruker engelskfaget som eksempel, hvor de kanoniske tekstene kan skiftes, så lenge faget representerer en inngang til de kognitive prosessene man mener at litteraturstudier skal fremme. I en slik forstand er den gitte kunnskapsmengden i utgangspunktet åpen for endringer, så lenge det er innenfor hva som anses å være disiplinens tradisjon. Således er kunnskap ikke først og fremst et epistemologisk spørsmål om hva som er sant, men fagets innhold skal videreføre respekt for hva kunnskapen representerer (ibid). Et interessant poeng er at Young hevder at den ny-konservative tradisjonismen kun tas opp til debatt når den utfordres av andre kunnskapstradisjoner (ibid). Det impliserer at den tradisjonelle læreplanideologien har sterk posisjon i vår kunnskapsforståelse.

Teknisk-instrumentalisme beskrives som en slik utfordrer til ny-konservativ tradisjonisme (Young, 2008, s. 20). Her er ikke opplæringens imperativ å formidle tradisjonell kunnskap for kunnskapens skyld, men å forholde seg til økonomiens behov. I senere tid, og som analysen i oppgaven vil vise, uttrykkes den tekniske-instrumentalismen gjennom å vise til globalisering og den kunnskapsbaserte økonomien. Utdanning, læreplanen og kunnskap er ikke et mål i seg selv, slik den ny-konservative tradisjonismen uttrykker, men et middel for å nå målet

(Young 2008). Utdanning skal skape en type samfunn først og deretter utvikle individet, men da for å legge til rette for de ferdigheter som antas nødvendige i kunnskapssamfunnet, slik som livslang læring og tilpasningsdyktighet (ibid). I følge Young, har teknisk-instrumentalisme de siste 20 årene gått fra å være et argument for yrkesfag, til å gjelde hele opplæringen, også de «teoretiske» fagene. Det vil si at kunnskap skal bidra til sysselsetting for alle, og ikke skille mellom yrkesrelevant og akademisk kunnskap. I et slikt perspektiv blir kunnskapens legitimering en ganske annen enn i den ny-konservative tradisjonalismen, hvor kunnskap har en iboende verdi; den tekniske-instrumentalismen skal bidra til tverrfaglige ferdigheter som trengs for å *bruke* kunnskapen (ibid).

Som tidligere nevnt har også andre forskere beskrevet og drøftet kunnskapens rolle og implikasjoner i lys av læreplankategorier hvor tradisjonelle og instrumentelle perspektiv er sentralt. Tabellen nedenfor viser noen eksempler, i tillegg til de gjort rede for ovenfor.

Tabell 2.1

Tradisjonelle og instrumentelle læreplanteoretiske kategoriseringer

Eisner & Vallance (1974)	Ross (2000)	Young (2008)	Wheelahan (2010)
Akademisk rasjonalisme	Innholdsdrivet læreplan	Ny-konservativ tradisjonalisme	Konservatisme
Sosial rekonstruksjon	Måldrevet læreplan	Teknisk instrumentalisme	Instrumentalisme

2.2.1 Akademisk rasjonalisme og sosial rekonstruksjon

I det neste vil jeg gjøre rede for hvordan to amerikanske læreplanforskere, Eisner og Vallance, kategoriserte læreplantenkning på begynnelsen av 1970-tallet.

Utgangspunktet for deres strukturering av læreplantenkning, var å løfte fram idégrunnlaget i diskursen rundt opplæring (Eisner & Vallance, 1974). De hevdet at debatten om skole utspiller seg i et utdanningspolitisk rom hvor kompleksiteten forenkles og den effektive retorikken etterstrebes. Eisner og Vallance skiller mellom synlige og skjulte nivåer i utdanningsdebatten, og deres prosjekt er å synliggjøre tankegodset som ligger bak for eksempel mål-middel-pedagogikken, livslang læring og styringsmekanismer (ibid). De

skisserer fem forskjellige læreplankategorier, og de er alle relevante utgangspunkt for en analyse av kompetansebegrepets rolle i utdanning. Med utgangspunkt i tabellen over, vil jeg først og fremst fokusere på deres fjerde og femte kategori; *sosial rekonstruksjon* og *akademisk rasjonalisme*. I tillegg vil det bli gjort rede for deres andre kategori, som er en teknisk orientering og også har koblinger til Youngs (2008) beskrivelse av teknisk-instrumentalisme.

Kategorien akademisk rasjonalisme er en tradisjonell og fagorientert tilnærming til opplæring (Eisner & Vallance, 1974). Utgangspunktet er at skolen ikke kan lære elevene alt og at det derfor blir viktig at opplæringen formidler grunnleggende kunnskap. Kulturformidling, fagdisiplin og kunnskapens struktur er sentrale stikkord her, og det skisseres to tilnærminger til akademisk rasjonalisme. For det første, at opplæringen skal videreformidle sentrale kulturelle og historiske aspekter gjennom en gitt kanon. Konkrete og detaljerte innholdsbeskrivelser skal være utgangspunkt som undervisningen. Denne tilnærmingen hevder Eisner og Vallance (1974) har måttet gi plass for en akademisk rasjonalisme hvor opplæringen skal ta utgangspunkt i en vitenskapssentrert læreplantenkning, og at disse er å finne i de forskjellige disiplinene. I et slikt perspektiv blir metode og fagets logikk et viktig utgangspunkt for valg av innhold i opplæring. Kanon- og strukturskillet kan kobles til det Ross (2000) beskriver som grenser og rammer, og vil bli grundigere redegjort for nedenfor. Eisner og Vallance hevder at akademisk rasjonalisme lever i beste velgående, og at det er legitimt å stille spørsmål om hvorfor vi er så defensive når det gjelder å strukturere opplæringen etter fag. Dette kan kobles til Young (2008) sitt argument om at en ny-konservativ tradisjonalistisk oppfatning av fag og innhold står sterkt, og i stor grad tas for gitt helt til konkurrerende kunnskapsperspektiv tas opp til debatt.

I kategorien sosial rekonstruksjon settes opplæringens oppgave og innhold i et større sosialt perspektiv, og samfunnets behov og ansvar for fremtiden understrekes (Eisner & Vallance, 1974). Skolen som institusjon forstås her som et verktøy for å endre samfunnet, og politiske posisjoner og sosiale mål uttrykkes gjennom opplæringen. En slik orientering er interessant i forhold til hvilken funksjon kompetansebegrepet tilskrives, og vil være sentral i både analysen og drøftingen i henholdsvis kapittel 4 og 5. Som Eisner og Vallance (1974) påpeker, er ikke tanken om at skolen skal bidra til samfunnsmessige endringer et nytt fenomen (jf Bobbitt). I likhet med akademisk rasjonalisme, beskriver de to tilnærminger innen sosial rekonstruksjon posisjonen hvor skolen betraktes i spenningsfeltet mellom individ og samfunn. For det første dreier seg om at opplæring skal bidra til at elevene tilegner seg de ferdigheter og kompetanser som trengs for å takle samtidens utfordringer og problemer. Individet skal være i stand til å

tilpasse seg en stadig skiftende verden. Den andre tilnærmingen legger større vekt på endringsperspektivet. Her er det større fokus på at elevene ikke bare skal rustes til å takle en stadig skiftende verden, men at de skal også lære å se endringspotensiale og bidra til forandring. Slik blir den siste tilnærmingen til sosial rekonstruksjon en som går mer aktivt inn for å bidra til endring, mens den førstnevnte kan kategoriseres som passiv.

Eisner og Vallance' andre kategori, som også er relevant i lys av et instrumentalistisk perspektiv på kunnskap, vektlegger en *teknologisk orientering*. Her er fokuset på hvordan man så effektivt som mulig nå definerte mål i skolen. Denne orienteringen beskrives som lite opptatt av innhold (Eisner og Vallance, 1974). Man tenker seg her at hvis man klarer å definere tydelige mål, vil man også kunne utarbeide teknikker og kontrollmekanismer som styrer opplæringen mot de gitte målene. En slik teknologisk tilnærming til opplæring vil til dels dreie seg om effektivitet og styring (ibid). Det viktigste er ikke elevens forhold og forståelse av innholdet i opplæringen, men hvordan stoffet kan presenteres og læres på en effektiv måte. Videre poengterer Eisner og Vallance hvordan denne tilnærmingen gjerne gir inntrykk av å være verdinøytral, delvis på grunn av et mer økonomisk begrepsapparat med fokus på effektivitet og ansvarlighet, men også fordi målene man jobber mot fremstår som uproblematisk. Ifølge Eisner og Vallance er det viktig å problematisere den selvfølgeligheten som et slikt begrepsapparat impliserer. Ethvert metodologisk valg har nødvendigvis konsekvenser for innhold og mål i opplæringen (ibid).

I det neste vil det bli gjort rede for den britiske læreplanforskeren Alistair Ross sine læreplankategorier.

2.2.2 Måldrevet og innholdsrevet læreplan

I boka *Curriculum: Construction and Critique* fra 2000 skisserer han fire forskjellige læreplantyper; *innholdsrevet*, *måldrevet*, *prosessrevet* og til slutt en *eklektisk* læreplantype som kombinerer de tre første. I forhold til didaktisk relasjonstenkning tar de tre første kategoriene for seg henholdsvis læreplanens *hva*, *hvorfor* og *hvordan*. Den fjerde kategorien er i samsvar med helhetsperspektivet i didaktisk relasjonstenkning, og understreker at selv om kategoriene strukturerer læreplananalyser, er det viktig å være bevisst at læreplantyper sjelden eller aldri eksisterer i rene former. I lys av Youngs ny-konservative tradisjonisme og tekniske-instrumentalisme vil fremstillingen under belyse den innholdsrevne og måldrevne

læreplantypen. Kategoriseringene vil bidra for å analysere kompetansebegrepet i internasjonal og norsk utdanningspolitikk.

I likhet med Eisner og Vallance, viser Ross (2000) til disiplinens overlevelsessevne i den innholdsdrivne læreplanen: «The historical review of curriculum change shows the enormous resilience of these particular subjects» (s. 97). Gjennom en historisk skissering som strekker seg helt tilbake til det antikke Hellas, belyser han to argumenter som er sentrale for en innholdsdrivet læreplan. På den ene siden dreier det seg om kunnskap som mål og verdi i seg selv (Ross, 2000). Dette kan knyttes til disiplinens kanon som Eisner og Vallance beskriver i den første tilnærmingen til akademisk rasjonalisme. På den annen side, påpeker Ross, dreier kunnskap seg om fagenes struktur, hvor tanken er at fagkunnskap representerer tradisjon, metode og ferdigheter. Elevene skal tilegne seg slike ferdigheter gjennom disiplinene (ibid). Dette kan knyttes til Eisner og Vallance' andre tilnærming til akademisk rasjonalisme hvor kunnskapsområder og fagets struktur er utgangspunkt for oppøring. Som Ross viser, er fagene i et slikt perspektiv ikke nødvendigvis fikserte, men fleksible innenfor fagets ramme. Med utgangspunkt i Bernsteins bok *On the Classification and Framing of Educational Knowledge* fra 1971, skisserer Ross således forskjellen mellom grenser og rammer i et innholdsorientert perspektiv (Ross, 2000, s. 98). Utdanningspolitikken som fikk gjennomslag på 1980-tallet, i forrige kapittel blant annet omtalt ny-liberalistisk, kjennetegnes blant annet av tydelige grenser mellom fagene og liten valgfrihet innenfor fagets ramme. Her trenger en å utdype, og fagets *tradisjon* og *rasjonalitet* kan være til hjelp. I følge Ross vil fagets tradisjon legge vekt på kulturell arv og kunnskapskanon. I et slikt perspektiv er grensene mellom fagene viktige, da det faglige innholdet er gitt og skal videreformidles gjennom opplæring. Fagets rasjonalitet på den annen side, tar utgangspunkt i fagets ramme for videreformidling av ferdigheter, evne til problemløsning og mentale strukturer (Ross, 2000). I et slikt perspektiv er faget forstått som rammen for ferdighetene som elevene skal tilegne seg. Begrunnelser for en innholdsdrivet læreplan, enten med fokus på faglig kanon eller faglig struktur kan beskrives slik:

«The philosophical arguments for the content-based curriculum of subjects are largely derived from a particular initial view of education as a process of initiation, in which the learner is brought to *care* about the possession of particular knowledge defined as 'relevant'» (Ross, 2000, s. 105).

Hva eleven skal lære, enten det er et allerede gitt innhold eller tilegnelse av mentale strukturer og ferdigheter, er fagets rammer utgangspunkt for den innholdsdrivne læreplanen. Fagets

premisser er gitt og det er eleven som nærmer seg faget, ikke motsatt. Slik fremstår opplæringen som hierarkisk organisert med faget og kunnskapen i et vertikalt forhold til eleven (jf. Ensor, 2003).

Karakteristisk for en måldrevet læreplan er at man, ut fra for eksempel økonomien, samfunnet eller individet setter opp kompetanser som skal tilegnes for å nå gitte mål (Ross, 2000, s. 116). De ønskede resultatene i den måldrevne læreplantypen som Ross skisserer er tilsynelatende sammenfallende den innholdsrevne læreplantypen; at elevene skal tilegne seg mentale strukturer og ferdigheter. Men, i den måldrevne læreplanen er begrunnelsene og intensjonene for kunnskap forskjellig. Her begrunnes valg av fag gjennom hvilke ferdigheter de representerer og intensjonen er å møte samfunnets krav: «the deliberate cultivation of rationality, of problem-solving procedures, adaptability and flexibility and a generalized capacity to face up to the problems of practical life» (Skilbeck gjengitt i Ross, 2000, s. 116). Slik er det faget som er prisgitt opplæringens mål, ikke omvendt: «It does not seem possible to achieve a balance between content and objectives: any weight given to objectives seems to subordinate curriculum content» (Ross, 2000, s. 120). I følge Ross, ga imidlertid framveksten av ny-liberalismen på 1980-tallet den måldrevne læreplanen en mer kompleks profil. Tidligere hadde læreplanforskere (se for eksempel Tyler, 1949) vært opptatt av hvordan mål kunne settes opp for detaljert å sørge for at elevene tilegnet seg kunnskap og kompetanser som tilfredsstilte samfunnets og arbeidslivets forventninger. Slik fikk den måldrevne læreplanen en praktisk og yrkesfaglig tilnærming til opplæring. Til forskjell ble den innholdsrevne læreplanen gjerne sett som et uttrykk for teoretisk og elitistisk opplæring som reproduserte klasseskiller (jf. Bordieu & Passeron, 1990). Den nye generasjonen måldrevne læreplaner, derimot, karakteriseres av at de ferdighetene som økonomien og arbeidslivet krever, kommer fra kunnskapssamfunnet. Skillet mellom yrkesfag og akademiske fag blir uklart fordi det er kunnskapens egenverdi som er av nytteverdi. Sagt på en annen måte, arbeidslivets krav til kompetanse har endret seg med overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn, og der en utilitaristisk og instrumentalistisk opplæring før var opptatt av praktiske ferdigheter ligger nå fokuset på samfunnets behov av akademisk rasjonalistisk kunnskap.

I det neste skal vi se nærmere på hvordan den australske forskeren Lessa Wheelahan, belyser hvilke forventninger til kunnskap tradisjonisme, og instrumentalisme representerer.

2.2.3 Konservatisme og instrumentalisme

Utgangspunktet til Wheelahan, er at læreplanteori som forskningsfelt er i krise fordi ingen av de dominerende tilnærmingene forholder seg *både* til kunnskap som kontekstuell og kunnskapens iboende gyldighet (Wheelahan, 2010). Gjennom å analysere tre dominerende læreplanmodeller (konservatisme, instrumentalisme og konstruktivisme), argumenter hun for at kunnskap får en underordnet rolle til fordel for andre mål i opplæringen (ibid). I det neste skal vi se nærmere på konservatismen og instrumentalismen.

Konservatismen tar utgangspunkt i kunnskapens egenverdi og bygger på tradisjonelle disipliner (Wheelahan, 2010). I likhet med både Eisner og Vallance, og Ross, skiller hun mellom to konservative tilnærminger. For det første, konservatisme hvor fortiden er utgangspunkt for fremtiden. Historisk, nasjonal og kulturell kunnskap skal utgjøre plattformen for opplæringen og fremtidens samfunn. Denne tilnærmingen har i alt større grad måttet vike for en fremtidsrettet tilnærming til konservatisme. Her rekontekstualiseres det tradisjonelle for å takle samfunnsmessige, økonomiske og teknologiske endringer (ibid). I norsk sammenheng var L97 en læreplan som vektla tradisjon og en kulturell felles plattform. Samtidig var fremtidsperspektivet viktig for en opplæring som skulle takle samtidens utfordringer (jf Telhaug, 2005, s. 34-35). For Wheelahan er konservatisme den andre tilnærmingen, som forholder seg til samtiden istedenfor å projisere fortidens forståelse av samfunnet. Til tross for det, har begge tilnærminger sammenfallende antakelser om kunnskap. Kunnskap er en gitt størrelse og elevens oppgave er ikke å ta stilling til størrelsen, men å tilegne seg den: «Real knowledge is that which is fixed, stand outside learners, and is not related to the socially mediated processes by which it was created. Knowledge is not created, it just is. Knowledge is transmitted, not socially reproduced» (Wheelahan, 2010, s. 107). I tillegg til tradisjonelle disipliner, påpeker Wheelahan at testing og rangering er uavlatelig knyttet til konservatismen. Kunnskapen formidles i bruddstykker og det ligger dermed til rette for å eksaminere tilegnet kunnskap i forhold til gitte standarder. Hun er krass i sin kritikk til et slikt fragmentert og behavioristisk kunnskapsperspektiv med fokus på målbare resultater. Wheelahan argumenterer for at eleven burde innvies i kunnskapens helhet foran å porsjonere den ut i oppstykkede mengder. I en analyse av kompetansebegrepet med utgangspunkt i kunnskapsteoretiske læreplankategoriene, vil fokus på testing være relevant for å belyse oppgavens problemstilling: hvordan begrunnes og defineres kompetanse i internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske dokumenter?

Wheelahan argumenter at instrumentalismen legger fokus på økonomiske premisser i samfunnet (Wheelahan, 2010). Hun beskriver hvordan investering i utdanning antas å bidra til økonomisk vekst i kunnskapssamfunnet. En instrumentalistisk tilnærming til kunnskap tar utgangspunkt i at humankapital bidrar til fordeler for så vel individet, samfunnet og økonomien. Wheelahan derimot, argumenterer for at utdanningens hensikt blir snever i et slikt perspektiv: «The civic, political, social and cultural purposes of education are subordinated to the goal of producing the knowledge and skills needed in the economy» (Wheelahan, 2010, s. 109). Hun stiller spørsmålsteget ved kunnskapens rolle i en markedsorientert forståelse av opplæringens mål: «In a market society the social benefits of education are defined instrumentally and reduced to the economic» (Wheelahan, 2010, s. 110). Det vil si at også et helhetlig perspektiv på utdanning, med fokus på den enkeltes behov og sosiale rettigheter, kobles til arbeidslivets krav og økonomiske fordeler. I forlengelsen, hevder Wheelahan, blir kunnskap avskilt fra de faglige rammene som gir den mening, og spesifikk kunnskap nedprioriteres til fordel for generelle ferdigheter. Dette skaper et skille mellom det å kunne noe og å besitte kunnskap, hvor det å kunne tilpasse seg nye mål og kunnskapskrav blir viktigere enn kunnskap som mål og verdi i seg selv. Til slutt påpeker Wheelahan at instrumentalismen, og også konservatismen, er atomistiske i sin tilnærming til kunnskap (s. 113). I et slikt perspektiv er testing og måloppnåelse viktig. Det vil si en resultatorientert opplæring som tar utgangspunkt i mål hvor kunnskap ikke er en helhet, men delt inn i komponenter for å kunne kontrollere måloppnåelse.

Sammenlignet med Eisner, Vallance og Ross, er Wheelahan i større grad kritisk til tradisjonismen og instrumentalismen. Slik jeg tolker denne forskjellen, har den kobling til forskernes utgangspunkt for sine prosjekter. Som allerede nevnt er Eisner og Vallance sitt bidrag først og fremst å sette ord på hvordan forskjellige læreplankategorier uttrykkes i utdanningspolitikk. De løfter fram «conflicting conceptions of curriculum» som utgangspunkt for en debatt om skolens rolle og hensikt. Ross er, mener jeg, opptatt av å fremheve at den eklektiske læreplanen er den dominerende. Det vil si at rendyrkede kunnskapsperspektiv ikke eksisterer i virkelighetens utdanningssystem. Wheelahans prosjekt, på den annen side, er å bidra til et endret kunnskapsperspektiv. Sammen med blant annet Michael Young, fremmer hun en nemlig en alternativ tilnærming til kunnskap – sosial realisme. Wheelahan definerer alternativet slik: «social realism needs to understand both the social basis of knowledge and the nature of knowledge itself» (Wheelahan, 2010, s. 11). Sosial realisme har til hensikt å ta utgangspunkt i et sosialkonstruktivt perspektiv på kunnskap, uten å bli relativistisk eller

reduksjonistisk (Young, 2008, s. xvii). Det ligger utenfor denne oppgavens rammer å gå i detalj i forhold til sosial realisme. Likevel er alternative kunnskapsperspektiv sentralt for å drøfte hvordan kompetansebegrepet i internasjonal og norsk utdanningspolitikk kan forstås i et kunnskapsteoretisk læreplanperspektiv. Jeg går videre nå og ser nærmere på postmodernisme og kritikken av tradisjonisme og instrumentalisme.

2.3 Postmodernismens kritikk av tradisjonisme og instrumentalisme

Ovenfor har vi sett hvordan to sentrale tradisjoner innen læreplanteori kan sies å beskrive hvordan kunnskap oppfattes og hva den forventes å bidra med i samfunnet. Ny-konservativ tradisjonisme og teknisk-instrumentalisme er sentrale kunnskapsideologier i læreplanteori, men de har også møtt kritikk. Her er det naturlig å trekke inn postmodernismen som har kritisert de to kategoriene skissert overfor. I følge Young (2008), er postmodernismen som sosial kunnskapsteori opptatt av kunnskapens relativitet. Læreplanens innhold forstås således som resultat av kontekstuelle tilfeldigheter, og hvordan kunnskapens konstruksjon gjenspeiler maktforhold i samfunnet, foran objektiv kunnskap. I forlengelsen av en slik argumentasjon vil postmodernismen påstå at opplæringens innhold, om det er i form av fag eller mål, er basert på antakelser om hva kunnskap er og hva den skal bidra med. I et slikt perspektiv reproducerer skolen sosiale forskjeller som bygger på kunnskapens tilfeldighet, og postmodernismens prosjekt blir å fremheve at kunnskap er uavlatelig knyttet til den gitte konteksten hvor den konstrueres. Young hevder at en slik argumentasjonsrekke nødvendigvis fører til at postmodernistene må konkludere med at all kunnskap er like verdifull (Young, 2008, s. 22). Gjennom å ta avstand fra tanken om objektiv kunnskap, blir en postmodernistisk kritikk fort relativistisk. Young fremhever særlig to problemer med postmodernismen. For det første, tar postmodernistisk kritikk av tradisjonisme og instrumentalisme utgangspunkt i at de ikke har noen kjerne av sannhet ved seg. Det vil si at der en kunnskapsdebatt burde peke på at kunnskap ikke kan tas for gitt, og at kunnskap også er et resultat av sosiale parametere, tar postmodernismen avstand fra akademisk kunnskap og avfeier den som elitistisk (Young, 2008). For det andre impliserer postmodernismen at sosiale teorier om kunnskap nødvendigvis fører til relativisme hvor kunnskap er avhengig av interesser og ikke kan være objektiv. Fokus på *at* man skal lære, mer enn *hva* man skal lære. Young er kritisk til postmodernismens forsøk på å stille spørsmålstegn ved kunnskapens rolle. Han hevder at relativisering av kunnskap fører til reduksjonisme hvor kunnskap beskrives som maktforhold i

samfunnet (Young i Wheelahan, 2010, s. 116). Mer fundamentalt bidrar ikke postmodernismen til et konkret alternativ til rådende kunnskapsideologier, i følge Young (2008). Argumentet at kunnskap er relativt forhindrer det, og som Wheelahan påpeker:

«While post-modernism challenged existing concepts of knowledge, it was not able to offer a theory of knowledge that could inform curriculum, because not only was knowledge itself relativized, the very conditions for the possibility of knowledge were relativized» (2010, s. 100).

Postmodernismen kritiserer tradisjonalismen gjennom å peke på at dominerende grupper i samfunnet preger hvilken kunnskap som skolene formidler. Det finnes ingen sannheter eller store fortellinger, men interessegrupper som styrer hva som antas å være verdifull og sann kunnskap. Postmodernismens kritikk av kunnskapsperspektiv er likevel av interesse, og denne oppgaven slutter seg til at det er nødvendig å stille spørsmålstegn til hva slags premisser som ligger til grunn for innhold og oppbygning i opplæringen. I oppgavens siste kapittel vil en postmodernistisk problemstilling av kunnskapens rolle i kompetansebegrepet bli diskutert.

Young (2008), hevder at kontemporær utdanningspolitikk er opptatt av kunnskapsøkonomi og kunnskapssamfunnet, men at spørsmålet om hva kunnskap egentlig er, ikke besvares.

Engelsen og Karseth (2007) fører en lignende diskusjon i norsk kontekst. Konkrete eksempler som det nye læreplanverket fra 2006, Kunnskapsløftet, og navneendringen fra Utdannings- og Forskningsdepartementet til Kunnskapsdepartementet, viser tydelig at kunnskap er sentralt i norsk utdanningspolitikk. Samtidig mener de at: «Det nye læreplanverket inneholder [...] ulike og konflikterende kunnskapsoppfatninger» (Engelsen & Karseth, 2007, s. 410). Det er ikke nødvendigvis negativt, men en kompleks kunnskapspolitikk krever offentlig debatt og profesjonell diskusjon. Engelsen og Karseth fremholder at politikerne har lagt lokk på en slik diskurs gjennom å referere til Kunnskapsløftets «brede kunnskapssyn», uten å definere den tydelig (ibid).

Young (2008), beskriver et dilemma hvor opplæringens innhold enten anses å være gitt, eller i postmodernistisk perspektiv; et resultat av maktkamp for å gi en viss kunnskap legitimitet over en annen. Ny-konservativ tradisjonalisme og teknisk-instrumentalisme trenger ikke å være et enten eller spørsmål, i følge Young (2008, s. 28). Engelsen (2003) viser at forskning, både nasjonal og internasjonal, har gitt innblikk i fagenes epistemologiske og kunnskapssosiologiske aspekter. Med fokus på kunnskapens epistemologi, er fagenes struktur og egenart, sentralt. En slik fremstilling er i tråd med dette kapitlets redegjørelse av tradisjonalisme. Ross (2000) påpeker at fagenes epistemologiske legitimitet hviler på

forskningsbasert og vitenskapelig forankret kunnskap, og at det er slik kunnskap som skal formidles. Kunnskapssosiologien, i følge Engelsen, ser annerledes på kunnskapens rolle. Kunnskapssosiologien er opptatt av at det som samfunnet, gjennom opplæringen, formidler som viktig kunnskap «er avhengig av maktforhold til i samfunnet» (Engelsen, 2003, s. 173). En slik fremstilling er i tråd med postmodernismen slik den er blitt beskrevet ovenfor. I dette skillet mellom epistemologi og kunnskapssosiologi ligger forskjellen mellom kunnskap som egenverdi og kunnskap som nytteverdi. Dette henger sammen med opplæringens hva og hvorfor, og også de didaktiske kategoriene innhold og mål. Er kunnskap verdifullt i seg selv, eller er det samfunnet som tilegner kunnskap verdi etter hva som anses nødvendig?

2.4 Oppsummerende kommentarer

Læreplankategoriene redegjort for i dette kapitlet kan virke kunstige og fragmenterer forståelsen av kunnskapsperspektiv. I seg selv forklarer de kun deler av utdanningspolitiske idéstrømninger, og som Ross (2000) og Wheelahan (2010) påpeker eksisterer de ikke i rene former. Utdanningspolitikk og læreplanteoretiske spørsmål må kontekstualiseres. En slik argumentasjon har legitimitet og det har blitt poengtert at blant annet historiske, økonomiske og politiske faktorer er nødvendige for å se sammenheng mellom samfunnsutvikling og utdanningspolitikk. Samtidig må det understrekes at opplæringens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er kompliserte spørsmål men at læreplanteori bidrar til å strukturere forståelsen av idéstrømninger som får gjennomslag i utdanningspolitikken.

Før vi går videre til analysen av hvordan internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske dokumenter begrunner og definerer kompetanse, er det nødvendig å oppsummere hva dette kapitlet har tatt for seg.

Den teoretiske redegjørelsen har tatt utgangspunkt i spørsmål om hvilke forventninger som stilles til kunnskap og kunnskapsformidling. To sentrale kunnskapsperspektiv er blitt presentert ut fra kategoriene ny-konservativ tradisjonalisme og teknisk-instrumentalisme, som Michael Young skisserer (2008). Videre har andre forskeres bidrag blitt presentert for å nyansere hvordan kunnskap som mål og egenverdi står i kontrast til oppfatningen om kunnskap som middel for å nå gitte mål.

Innen et tradisjonalistisk læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv har vi sett to forskjellige tilnærminger: (i) fokus på gitt kanon som skal formidles, (ii) fokus på at fagets struktur skal

være utgangspunkt for opplæring. Felles for de to tilnærmingene er at kunnskap er knyttet til fag, og fagets premisser ligger til grunn for innhold i undervisningen. Videre er det enighet blant de representerte forskerne overfor at en tradisjonistisk tilnærming er implisitt og svært motstandsdyktig. Det vil si at vår oppfatning av kunnskap i skolen som uavlatelig knyttet til fag og disiplinens struktur, er en holdning som gjennomsyrrer utdanningspolitiske valg.

Også innen instrumentalistiske læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv finner vi to sentrale tilnærminger: (i) fokus på at opplæringen skal ruste elevene til å takle samfunnets krav og behov, (ii) fokus på at opplæring skal ruste elevene til å endre samfunnet. Felles for de to tilnærmingene er at kunnskap og fagene er prisgitt hva som anses viktig i samfunnet, og opplæringens mål i forhold til blant annet kunnskapsøkonomien.

Til slutt har postmodernismens kritikk av tradisjonisme og instrumentalisme blitt redegjort for og diskutert. Denne oppgaven slutter seg til prinsippet om at sentrale læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv må kritiseres og drøftes. I forlengelsen dreier det seg om at: «Educational policies and practices are like all human products, developed consciously, and sometimes unconsciously, for particular purposes» (Young, 2008, s. 17). Bevisste og ubevisste valg i utdanningspolitikk skaper grunnlaget for hvilke læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv som får gjennomslag. Kompetansebegrepet kan sees i et slikt perspektiv, og derfor er analyse av premissgivende utdanningspolitiske dokumenter som begrunner og definerer kompetanse i kunnskapssamfunnet hensiktsmessig – det forteller noe om implisitte og eksplisitte forventninger til opplæringen.

3 Metodiske refleksjoner

3.1 Tekstanalyse og hermeneutikk

Denne oppgaven er opptatt av hvordan kunnskapsteoretiske læreplankategorier kommer til uttrykk gjennom premissgivende utdanningspolitiske dokumenter. Min innfallsvinkel for å strukturere analysen, er å se på hvordan kompetansebegrepet begrunnes og defineres. En slik tekstanalytisk tilnærming vil både være deskriptiv og kritisk. Deskriptiv for å beskrive hvordan kompetansebegrepet uttrykkes. Kritisk for å problematisere hvilke bakenforliggende ideologier og politiske prioriteringer som kan sies å ligge til grunn for kompetansebegrepet slik det beskrives.

Hermeneutikken er en form for tekstanalyse hvor hovedfokuset ligger på hvordan formuleringer i teksten kan gi svar på bestemte spørsmål og problemstillinger (Hjardemaal, 2002). I en hermeneutisk tilnærming til dokumentene jeg analyserer, er kontekstuelle faktorer viktig for å se helheten av de delene jeg løfter fram. Dette kalles gjerne en hermeneutisk sirkel, eller spiral, hvor vekselvirkningen mellom helhet og del gir mulighet for å tolke og forstå en tekst (ibid). Sett i lys av oppgavens problemstilling analyseres kompetansebegrepet som en konkret definisjon, men også som en del av en internasjonal utdanningstrend. Det teoretiske grunnlaget i oppgaven er viktig for å velge ut hvilke spørsmål jeg stiller tekstene, og hvilke «briller» jeg har på meg for å analysere funnene.

3.2 Refleksivitet og forforståelse

Så langt en redegjørelse av tekstanalyse som kilde til informasjon. Men hva med meg som analyserer tekstene? I følge Hjardemaal var Gadamer opptatt av vår forforståelse (Hjardemaal 2002). De klassiske hermeneutikerne var opptatt av objektivitet i den tekstanalytiske forskningsprosessen, men Gadamer argumenterte for at objektivitet ikke er mulig. Det vil si at vi aldri forstår noe uten å trekke inn våre egne oppfatninger. På den ene side betyr det at en tekstanalyse, slik denne oppgaven bygger på, til syvende og sist er et resultat av mine oppfatninger av hva som er sentralt å trekke inn. Det betyr ikke at valgene er tilfeldige, heller motsatt, men at min forståelse av hva som er relevant eller ikke påvirker oppgavens innhold, både teoretisk og analytisk. På den annen side, argumenterer Hjardemaal, at vi kan ikke forstå noen ting som helst uten vår forforståelse. Hadde jeg for eksempel ikke studert pedagogikk,

utdanningspolitikk og læreplanteori hadde jeg ikke hatt forutsetning for å analysere utdanningspolitiske dokumenter med fokus på kompetansebegrepet i kunnskapssamfunnet. Mer generelt har jeg vært en del av flere lands utdanningssystem i over 20 år, og det har selvfølgelig påvirket hva jeg mener er fruktbar opplæring. Det er viktig å være bevisst sin egen forståelseshorisont. Samtidig er det også sentralt i en hermeneutisk metodologisk tilnærming å være åpen for nye forståelser (Hjardemaal, 2002). I møte med den teori, de utdanningspolitiske dokument og faglige diskusjoner jeg har hatt det siste halvåret, har jeg stadig blitt utfordret i forhold til hvordan min forforståelse har påvirket arbeidet med oppgaven.

Gundem (2008) understreker at den deskriptive nøyaktigheten minsker når man undersøker implisitte læreplanteoretiske problemstillinger. Slik jeg forstår hennes fremstilling, vil det i denne oppgaven bety at siden jeg er interessert i bakenforliggende ideologier og kunnskapsoppfatninger i forhold til kompetansebegrepet, vil også min analyse kunne fremstå som unøyaktig. Det skyldes av at deler av min analyse, og særlig diskusjon, er opptatt av mer enn det som deskriptivt kan belyses. Derav mitt valg av å se på både begrunnelser og definisjoner. Hensikten har vært å analysere dokumentene med utgangspunkt i hva som faktisk står der (direkte sitater), men også å kunne diskutere hva det kan sies å bety i lys av problemstillingen min.

3.3 Metodiske valg og avgrensninger

I analysen har jeg lett etter hvilke begrunnelser kompetansebegrepet bygger på i internasjonal og nasjonal kontekst. Premissene ble satt i kapittel 2, hvor det teoretiske rammeverket ble avgrenset til å gjelde tradisjonelle og instrumentelle læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv. Gundem (2008) påpeker at kategoriseringer i læreplanteori kan virke kunstig. Det er likevel fruktbart å bevisstgjøre slike kategorier for å vise at det finnes forskjellige måter å nærme seg en problemstilling på. I mitt valg av teori for å belyse problemstillingen har slike kategorier bidratt til å strukturere oppgavens innhold. Samtidig, akkurat som læreplantyper sjelden eksisterer i rendyrkede former, vil et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv ikke være isolert fra andre tilnærminger. Det vil si at selv om mitt utgangspunkt er å se på hvordan kompetansebegrepet kan forstås i lys av tradisjonalisme og instrumentalisme, vil andre argumenter som fremholdes i dokumentene være en del av analysen. Hensikten er å belyse

kompetansebegrepet på dokumentenes premisser, selv om jeg har satt visse kriterier og rammer for analysen.

I forhold til definisjonene av kompetansebegrepet har jeg vært opptatt av å gjengi ordlyden så presist som mulig. OECD og EU sine dokumenter er skrevet på engelsk. EUs definisjoner lot seg stille opp i tabellform uten oversettelse, og er ordrett fra dokumentene. OECDs definisjon av nøkkelkompetanser krevde at jeg gikk inn i dokumentet og selv sammenstilte definisjonene i lys av de tre hovedkategoriene som ble skissert. Derfor er tabellen oversatt til norsk. NOU 2003: 16 og St.meld. nr 30 er svært omfattende dokumenter og representerer norsk utdanningspolitikk i all sin kompleksitet. Jeg har etterstrebet å gjøre rede for kompetansebegrepet i henhold til mine analytiske avgrensninger, uten å fremstille norsk utdanningspolitikk som begrenset til de læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv jeg skisserer. Til tross for det, er det naturlig at alternative innfallsvinkler og forklaringsstrategier ikke er inkludert i analysen.

4 Analyse av kompetansebegrepets begrunnelser og definisjoner

4.1 Internasjonale premissaktører

Tittelen på avsnittet er inspirert av Karlsens (2006) definisjon av globale organisasjoner og institusjoner som «er av stor betydning for å forstå den restrukturering av utdanningssystemene som har funnet sted, med hovedvekt på perioden fra 1990-tallet og inn i et nytt århundre» (Karlsen, 2006, s. 180). Karlsen forstår premissaktører som aktører som ikke direkte deltar i formelle, politiske nasjonale fora, og som virksomheter som ikke primært har sin basis i utdanningsområdet. Han peker på at slike premissaktører gjennom globaliseringspress legger føringer på nasjonalstaten mot standardisering og harmonisering (Karlsen, 2006). Slike internasjonale organisasjoner er blant annet FN, WTO, OECD, EU og Europarådet. I følge Grek og Rinne (2011), er det i stor grad OECD og EU som definerer hvilke ferdigheter og kompetanser som er nødvendige i kunnskapssamfunnet. For å kunne ta stilling til en slik påstand er det: (1) nødvendig å analysere hvordan disse to organisasjonene begrunner og definerer begreper som kompetanse; og (2) nødvendig å analysere hvordan premissgivende norske utdanningspolitiske dokumenter, begrunner og definerer kompetanse. Mitt kikkhull for å si noe om dette, er læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv. Teorien, slik den er blitt redegjort for i kapittel 2, vil være verktøy for å analysere og drøfte mine funn.

4.2 OECD og *The Definition and Selection of Key Competencies*

I det neste vil det kort bli redegjort for OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) og organisasjonens arbeid med utdannings- og forskningsspørsmål. PISA-testene (Programme for International Student Assessment) og *Education at a glance* rapportene er sentrale her. Videre vil analysen ta for seg DeSeCo (The Definition and Selection of Key Competencies) prosjektets begrunnelse og definisjon av nøkkelkompetanser.

OECD er en internasjonal organisasjon hvis primære formål er å bidra til økonomisk vekst og gunstige velferdsvilkår for sine medlemmer. I dag består OECD av 34 land som først og fremst er «høyt industrialiserte og økonomisk utviklede land» (Karlsen, 2006, s. 9). I tillegg

har land som Mexico, Chile og Tyrkia fått medlemsstatus fordi de anses å være voksende økonomier. Land som Kina og India er ikke medlemmer. Grunnen til å gi en slik oversikt er for å illustrere at OECD i utgangspunktet representerer en temmelig liten, dog rik, del av verden. Under redegjørelsen for PISA-testene vil fremstillingen vise at OECD har innflytelse utover medlemslandene sine. I lys av oppgavens overordnede problemstilling; hvordan vi kan forstå sammenhenger mellom internasjonale trender og nasjonal utdanningspolitikk, er dette særlig relevant fordi OECDs perspektiv på kunnskap kan sies å påvirke nasjonale reformer. Organisasjonen har i alt større grad engasjert seg i spørsmål knyttet til utdanning og forskning da økonomisk vekst anses tett knyttet til kunnskapsproduksjon og landenes evne til fornyelse og innovasjon. Med sine årlige rapporter, *Education at a glance*, har OECD fått en alt viktigere rolle i utdanningspolitiske spørsmål. Siden 1993 har man i disse rapportene samlet inn statistisk materiale fra medlemslandene, rangert resultatene og publisert dem som komparativt materiale (Karlsen, 2006, s. 200). I tillegg har OECD siden 2000 administrert de allerede nevnte PISA-testene, som har fått stor oppmerksomhet internasjonalt. Karlsen understreker at «OECD har i det hele tatt en sterk og unik stilling som premissleverandør» (Karlsen, 2006, s. 201). I kapittel 1 ble det argumentert at fra 1980-tallet ble utdanningssystem i økende grad analysert og reformert ut fra økonomiske hensyn som konkurransedyktighet og kunnskapsproduksjon. Framveksten av kunnskapssamfunnet satte humankapitalen i høysete. Koblingen mellom en økonomisk orientert organisasjon som OECD og en voksende internasjonal økonomisk forståelse av kunnskap, er ikke vanskelig å se. I et slikt perspektiv vil informasjon som OECD bidrar med, nettopp fordi den fremstilles som økonomisk relevant, være av interesse for utdanningspolitikere som ønsker å heve konkurransedyktigheten. Som Karlsen påpeker, har formuleringen «gjennomsnittet for OECD-landene», blitt en målestokk som mange land ønsker å sammenligne seg med (2006, s. 201). At OECD ønsker å måle og fremme kunnskap de mener er økonomisk hensiktsmessig, er ikke oppsiktsvekkende. Her er det naturlig å se nærmere på PISA-testene. Testene er et tydelig uttrykk for at man ønsker å være med og definere hva slags kunnskap som er av verdi, og hvordan den kan måles.

4.2.1 PISA – sentralt for å forstå OECDs kompetansebegrep

I 2001 kom resultatene fra den første PISA-testen (the Programme for International Student Assessment), og siden da har undersøkelsene vært tema for store mengder forskning, rapporter og analyser. I tillegg har politikere og media vært aktive i debatten om

kunnskapsnivået i norsk skole. I Norge ble de første PISA-resultatene fremstilt som «PISA sjokket» av både politikere og media (Sjøberg, 2006). PISA har fått stor oppmerksomhet, og bedriver man internasjonal, komparativ forskning innen utdanningsfeltet er det vanskelig å komme utenom OECD og PISA (jf Brock-Utne & Bøyese, 2006; Grek, 2009; Ozga, Dahler, Segerholm, & Simola, 2011a). Det vil derfor være fruktbart å se nærmere på hvilke begrunnelser og definisjoner av kompetanse som ligger til grunn for OECDs utdanningspolitikk.

PISA er en internasjonal, komparativ studie hvor man tester 15-åringer i lese-, matematikk- og naturfagsferdigheter. Utgangspunktet er å måle i hvilken grad elever mot slutten av grunnskolen har tilegnet seg kunnskap og ferdigheter som en nødvendige for å delta i samfunnet (OECD, 2005). PISA-testene utføres med 3 års mellomrom, og man alternerer mellom å ha enten lese-, matematikk- eller naturfagsferdigheter som primært testområde. I 2000 fokuserte man på leseferdigheter, og i 2009 hadde man altså fullført syklusen og begynt på nytt. Testene er læreplanuavhengige og skal bidra med informasjon om den nasjonale skolens plass i en internasjonal komparasjon. Siden PISA angivelig undersøker i hvilken grad skolen rustet sine elever for kunnskapsøkonomien, har testene vist seg å bidra med informasjon mange land finner verdifull, også land som ikke er medlemmer av OECD. Første gang PISA-testene ble utført deltok 43 land, hvorav 14 ikke var medlemsland. I PISA 2009 deltok 75 land, 37 av disse var ikke medlemsland. Tatt den alt lengre deltakerlista i betraktning, er det grunn til å anta at PISA resultatene anses å være av interesse. Det betyr ikke at OECD og PISA har vært unntatt kritikk, tvert imot, men det er tydelig at den globale kunnskapsøkonomien setter press på utdanningspolitikere, og i en slik sammenheng vil en test som rangerer og måler konkurransedyktighet, være attraktiv. Men hvilke premisser ligger til grunn for PISA? Dette er et viktig spørsmål for å analysere OECDs kompetansebegrep. La oss se nærmere på OECDs prosjekt *The Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo).

4.2.2 Kompetansebegrepets begrunnelser – globalisering og kompleksitet

DeSeCo er et rammeverk for en bred forståelse av kompetanse og ble initiert i 1997 for å identifisere nøkkelkompetanser og styrke internasjonale undersøkelser som måler unge og voksnes kompetansenivå (OECD, 2005). I 2002 kom sluttrapporten som er svært omfattende.

Gitt denne oppgavens begrensning tar analysen utgangspunkt i et offisielt sammendrag fra 2005, *The Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*.

Til grunn OECDs kompetansebegrep ligger en forståelse av internasjonalisering av samfunnet. Globalisering og modernisering skaper mangfold og internasjonale koblinger (OECD, 2005). For å fungere i et slikt samfunn må individet mestre teknologiske endringer, forholde seg til store mengder tilgjengelig informasjon og takle kollektive utfordringer som økonomisk og bærekraftig utvikling, velstand og sosial utjevning (ibid). Det er svært komplekse utfordringer OECD skisserer. I tillegg karakteriseres verden som flytende og i stadig forandring. Slik begrunner man at nøkkelkompetanser er et adekvat begrep for å ruste individet, istedenfor å skissere detaljerte ferdigheter. Kompetansebegrepet tilegnes ikke en statisk definisjon, men er et verktøy for å tilpasse seg en globalisert verden og dens behov. Likevel ønsker man å definere hva som er viktige kjennetegn ved kompetansebegrepet. Det fortøner seg en selvmotsigelse mellom påstanden at kompetanse er et flytende begrep og ønsket om å lage et koherent rammeverk for nøkkelkompetanser (s. 6).

OECD bruker begrepet *key competencies*, eller nøkkelkompetanser, og de defineres som mer enn kunnskap og ferdigheter (OECD, 2005). Det dreier seg i tillegg om evnen til å møte komplekse utfordringer gjennom effektiv kommunikasjon, holdninger og verdier.

Kompetanse omfatter kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier (ibid). Dagens samfunn, sier man, stiller høye og komplekse krav til individet. Vi har sett at begrunnelsen for å ta i bruk kompetansebegrepet er at en stadig skiftende globalisert verden stiller komplekse krav til individet. Et vidt kompetansebegrep skal bidra til å ruste den enkelte til å takle utfordringer.

OECDs ønsker ikke detaljerte lister over hvilke kompetanser som trengs for å lykkes i livet. Samtidig mener OECD at fruktbare nøkkelkompetanser kan skisseres. Målbarhet er viktig i DeSeCo: «Defining such competencies can improve assessment» (OECD, 2005, s. 4), «the framework can be used to inform the assessment of educational outcomes» (s. 5) og «using a competency framework to shape assessment» (s. 16) er sitater som viser dette. Wheelahan (2010) understreker hvordan testing er uavlatelig knyttet til en instrumentalistisk forståelse av kunnskap. Hvis økonomiske premisser ligger til grunn for mål i utdanning, vil det være ønskelig med resultater som kan indikere grad av måloppnåelse. PISA-testene kan forstås i et slikt perspektiv. På den ene side holder OECD målbarhet i hevd, men samtidig er den underliggende forståelsen at det trengs en bredere forståelse av kompetanse for å lykkes i livet. I forhold til PISA-testene finner vi følgende setning: «The assessment of student

performance in selected school subjects took place with the understanding, though, that student's success in life depends on a much wider range of competencies» (OECD, 2005, s. 3). La oss se nærmere på hvordan DeSeCo definerer nøkkelkompetanser.

Å takle et stadig mer komplekst samfunn krever mye av samfunnsborgerne. DeSeCo legger derfor til grunn et kompetansebegrep som ikke begrenser seg til oppramsing av kunnskapskriterier, men som kan fungere som overordnet mål for opplæring og livslang læring (OECD, 2005). Enhver kompetanse skal:

- 1) Bidra til verdifulle (og målbare) resultater for samfunnet og individet;
- 2) Hjelp individet til å møte viktige krav i en rekke sammenhenger; og
- 3) Være viktig ikke bare for spesialister, men for alle (OECD, 2005, s. 4, min oversettelse).

Det vil si at kompetansene skal være av nytte, brukbare innen flere områder, og nødvendige for alle. OECDs nøkkelkompetansebegrep favner bredt. I følge det første punktet skal verdifull kompetanse være økonomisk gunstig, men også forbedre individets velvære. Man mener at utvikling av humankapital vil føre til bedre helse, bedre foreldreskap, og økt sosialt og politisk engasjement (OECD, 2005, s. 8). Ikke minst ønsker man målbare økonomiske og sosiale fordeler. Det andre punktet dreier seg om at kompetanse skal være anvendelig i arbeidslivet, private relasjoner og politisk engasjement. En kompetanse som er aktuell på tvers av disse arenaene, er en nøkkelkompetanse (s. 8). I det tredje punktet understreker man at kompetanser ikke må være yrkesspesifikke, men gyldige for alle. Videre skal ikke kompetanser bare hjelpe individet til å takle verden, men også forme den (s. 6). Det er likevel gjennomgående at nøkkelkompetansene skal ruste individet til å takle en kompleks verden i stadig forandring (s. 7). Kompetanse skal favne vidt og ikke være detaljert

4.2.3 Et rammeverk som favner vidt

Det konseptuelle rammeverket for å klassifisere nøkkelkompetansene deles inn i tre hovedkategorier. For det første, må individet kunne bruke teknologi og språk for å interagere effektivt med sine omgivelser. For det andre, må individet kunne interagere med mennesker fra forskjellig bakgrunn. For det tredje, må individet være autonomt gjennom å være

ansvarsbevisst og styre sitt eget liv (s. 5). Man fremhever at alle tre områdene krever evnen til refleksivitet og kritisk tenkning. Hver kategori deles inn i kompetanser og kan settes opp slik:

Tabell 4.1

OECDs nøkkelkompetanser

<i>Kompetansekategori</i>	<i>Generell kompetanse</i>	<i>Spesifikk kompetanse</i>
1. Bruke redskaper interaktivt	- Bruke språk, symboler og tekst interaktivt	1 a) Muntlige, skriftlige og matematiske ferdigheter
	- Bruke kunnskap og informasjon interaktivt	1 b) Tilegne seg kunnskap, vurdere den, se hva som ikke er kjent
	- Bruke teknologi interaktivt	1 c) Forstå og reflektere over teknologiens muligheter, og bruke teknologi for å nå mål
2. Interagere i heterogene grupper	- Samhandle godt med andre	2 a) Empati og selvinnsikt
	- Samarbeide, jobbe i team	2 b) Kunne fremføre egne meninger, lytte til andre, forhandle, være taktisk og ta beslutninger som respekterer flere meninger
	- Takle og løse konflikter	2 c) Identifisere og analysere uenighet. Prioritere behov og mål som kan løse konflikt
3. Handle autonomt	- Handle i et helhetlig perspektiv	3 a) Forstå struktur, kultur, mønstre etc. Identifisere direkte og indirekte konsekvenser og handle deretter
	- Legge planer for livet og personlige prosjekt	3 b) Sette mål, prioritere ressurser, lære fra tidligere handling, og justere fremdriftsplan
	Forsvare og styrke rettigheter, interesser, begrensninger og behov	3 c) Forstå egne interesser, kjenne til regler, argumentere for behov og rettigheter, foreslå løsninger

Tabellen over viser hvordan kompetansebegrepet brytes ned i mindre deler for å favne hva nødvendig kompetanse i kunnskapssamfunnet består i. I et perspektiv hvor målbare resultater er ønskelig fremstår kompetansebegrepet som lite håndfast. Som vi har sett, bidrar OECD med statistiske rapporter og testresultater innen utdannings- og forskningsfeltet og det er

rimelig å påstå at PISA-testene er en særlig betydellesfull indikator. PISA-testene er utledet fra nøkkelkompetansene for å bidra med målbare resultater. Men PISA utføres stort sett ved bruk av penn og papir, og konsentrerer seg først og fremst om elevens evne til å interagere med språk, symboler og tekst (se kompetanse 1 a) (OECD, 2005, s. 16). Definisjonene av de tre ferdighetene som testes, har til hensikt å fange elevens evne til å tenke refleksivt rundt kunnskap og læring, slik rammeverket for nøkkelkompetansene legger opp til. Slik definerer DeSeCo lese-, matematikk og naturfagsferdighetene i PISA:

- *Leseferdighet (reading literacy)*: Evnen til å forstå, bruke og reflektere over skrevne tekster for å nå sine mål, utvikle sin kunnskap og potensiale, og delta i samfunnet
- *Matematisk ferdighet (mathematics literacy)*: Evnen til å identifisere og forstå hvilken rolle matematikk spiller i verden, gjøre veloverveide vurderinger, bruke og engasjere seg i matematikk for å møte behov i sitt liv som en konstruktiv, engasjert og reflektert samfunnsborger
- *Naturfaglig ferdighet (science literacy)*: Evnen til å bruke naturfaglig kunnskap, identifisere naturfaglige spørsmål og trekke evidensbaserte konklusjoner for å forstå og ta valg i forhold til menneskeskapte endringer på den naturlige verden (OECD, 2005, s. 16, min oversettelse).

Definisjonene over er i tråd med OECDs ønske om et kompetansebegrep som favner vidt og ikke er detaljert. Samtidig skal definisjonene representere nøkkelkompetanser som er nyttige økonomisk og sosialt, er fordelaktige både privat, politisk og profesjonelt og som alle, uavhengig av gebet, trenger. OECDs mål om et bredt kompetansebegrep og målbarhet byr på utfordringer.

Året etter DeSeCos hovedrapport kom, ble et sentralt norsk utdanningspolitisk dokument publisert – *I første rekke*.

4.3 NOU 2003:16 – I første rekke

I 2001 ble Kvalitetsutvalget nedsatt av Utdannings- og forskningsdepartementet for å «beskrive, analysere og vurdere [...] dagens system for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnsopplæringen» (NOU 2002:10, punkt 1.9). Dette måtte «ses i lys av internasjonale prosjekter og initiativ [og] utvalget skal foreslå et rammeverk for en helhetlig tilnærming til

kvalitetsvurdering i grunnopplæringen» (ibid). Utvalget kom med en delinnstilling i 2002, og hovedinnstilling i 2003. Hovedinnstillingen *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, skulle vise seg å være toneangivende for norsk utdanningspolitikk. I forlengelsen av NOU 2003: 16 *I første rekke* og St.meld. nr. 30 *Kultur for læring*, startet arbeidet med en ny læreplanreform og i 2006 kom *Kunnskapsløftet*. I det følgende vil jeg analysere *I første rekke* i forhold til hvordan kompetansebegrepet begrunnes og defineres.

I det første kapitlet slår Kvalitetsutvalget fast at:

«Opplæringen skal både gi kunnskap og ruste den enkelte til et meningsfullt liv som individ og samfunnsborger. Opplæringen får dermed en bredere målsetting enn å gi elever og lærlinger fagkunnskaper og ferdigheter» (NOU 2003: 16, s. 11).

Hvordan skal kompetansebegrepet bidra til denne målsettingen?

4.3.1 Kompetansebegrepets begrunnelser – internasjonalisering og kunnskapsøkonomi

Følgende sitater er toneangivende for Kvalitetsutvalgets arbeid, og beskriver langt på vei hva som ligger til grunn for hovedinnstillingen deres: «Utviklingen av en kunnskapsøkonomi, globalisering og økt internasjonal konkurranse, har bidratt til å sette et skarpt søkelys på utdanningens innretning og kvalitet» (NOU 2003:16, s. 14). «På samfunnets inntektside er det nå relativt stor faglig enighet om at utdanning bidrar sterkt til økonomisk vekst» (NOU 2003:16, s. 286). Kvalitetsutvalget slutter seg til et instrumentalistisk læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv, hvor økonomi og samfunnets krav er sentralt i valg av strukturering av opplæring.

I utredningens første kapittel knyttes opplæring til hva som skal ruste den enkelte i et *individperspektiv* og i et *samfunnsperspektiv* (NOU 2003:16, s. 13-14). Videre i det fjerde kapitlet spesifiseres samfunnsperspektivet til å gjelde kompetansesamfunnet i kompetanseøkonomien (NOU 2003:16, s. 33). Livslang læring skal ruste samfunnsborgere i kunnskapsøkonomien: «Vi konkurrerer med andre land på utdanningsmarkedet, noe som igjen fordrer at vårt utdanningstilbud må være av god kvalitet for å hevde seg» (NOU 2003:16, s. 41). *Humankapital* trekkes inn som begrep for å beskrive hva det vil si å ruste den enkelte i et samfunnsperspektiv: «I kompetanseøkonomien vil [...] humankapitalen, være en viktig faktor for konkurranseevnen i en globaløkonomi» (NOU 2003:16, s. 33). Humankapital forklarer hvordan den enkeltes kompetanser fremmer økonomisk vekst, og at økonomisk vekst er preget av fleksibilitet og tilpasningsdyktighet (NOU 2003:16, s. 45). En sentral begrunnelse

for kompetanseheving og økt kvalitet i opplæringen er et økonomisk perspektiv på utdanning med fokus på konkurransedyktighet og fleksibilitet. Samtidig understreker utvalget at man tar utgangspunkt i skolens tradisjon i forhold til sosial utjevning og felles opplæring for alle (NOU 2003:16, s. 11). Det vil si at selv om det økonomiske aspektet står sentralt i forhold til kompetansebegrepets betydning, legger man også vekt på at grunnopplæringen skal være tilgjengelig for alle og bidra til identitetsskaping (NOU 2003:16, s. 11).

Kunnskapssamfunnet og kompetanse settes i en global sammenheng, hvor utdanningsmarkedet krever at man er konkurransedyktig (NOU 2003:16, s. 41). Videre viser man til at det er viktig å hevde seg i sammenlikning med andre land. Livslang læring er sentralt i kunnskapssamfunnet og det viktigste er ikke hvordan man tilegner kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men at man evner å vise sin kompetanse (NOU 2003:16, s. 67-68). Det er altså en tydelig sammenheng mellom kvalitetshierarkiet og hva man mener er viktig i kunnskapssamfunnet. Resultater anses å være gode målestokker på i hvilken grad man har oppnådd god opplæring.

4.3.2 Kompetansebegrepet knyttes til kvalitet

Kvalitet er et sentralt begrep i *I første rekke*, og får konsekvenser for hvordan kompetanse forstås og forklares. I det følgende vil jeg analysere hvordan utvalget knytter kompetansebegrepet til opplæring av høy kvalitet. Samtidig som utvalget tar høyde for at kvalitet er kompleksitet, ønsker man å finne et kvalitetsbegrep som kan operasjonaliseres, i tillegg til å være fleksibelt og vidt (NOU 2003:16, s. 64). Her finner vi altså en viss motsigelse mellom det konkrete og målbare, og det fleksible og udefinerbare. Man vedgår at kvalitet som begrep er vanskelig å definere, samtidig vil man operasjonalisere det uten å ende opp med en restriktiv forståelse. Det man spesifiserer er at man ønsker et kvalitetsbegrep som «omfatter de mange elementene som fører frem til god opplæring» (NOU 2003:16, s. 64). Det er derfor nærliggende å anta at det man inkluderer i kvalitetsbegrepet også er det man anser fremmer og/eller er tegn på en god opplæring. Hva er det så man inkluderer i kvalitetsbegrepet?

Utvalget legger hovedvekt på «opplæringens læringsutbytte» med utgangspunkt i tre områder: resultat kvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet (NOU 2003:16, s. 65). Man slår fast at de tre områdene representerer et hierarki, hvor resultat kvalitet er overordnet de andre områdene. På samme måte som kompetansebegrepet, kjennetegnes resultat kvalitet av kunnskap,

holdninger og verdier (NOU 2003:16, s. 18, 46, 65). Slik knyttes kompetansebegrepet til en resultatorientering i forhold til kunnskap, holdninger og verdier. Som vi har sett representerer også OECDs kompetansebegrep kunnskap holdninger og verdier. I tillegg har vi sett at OECD er opptatt av målbarhet og resultater. Når man i innstillingen for det første slår fast at den kvaliteten som er av høyest verdi er resultat kvalitet, indikerer det at man ønsker målbarhet. For det andre tilskriver man kompetanse og resultat kvalitet de samme kjennetegnene; kunnskap, holdninger og verdier – noe som antyder at man ønsker et resultatorientert kompetansebegrep. Gitt denne argumentasjonen fremstår Kvalitetsutvalgets kompetansebegrep som et utgangspunkt for å måle opplæringens vellykkethet. Utvalget begrunner bruk av kompetansebegrepet slik: «[...] 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 2003:16, s. 13). Handler da hensikten med undervisningen om at opplæringen skal oppfylle tydelige mål? Her ser vi konturene av en større diskusjon enn det som er plass til i denne oppgaven. Men gitt senere tids utdanningspolitiske trend i forhold til testresultater og sammenlignbarhet, er dette et viktig spørsmål som bør undersøkes nærmere. La oss her holde oss til kompetansebegrepet, som er denne oppgavens hovedanliggende. Kvalitetsutvalget argumenterer for at kompetansebegrepet er nyttig for å beskrive tydelige mål for opplæringen (NOU 2003: 16, s. 13). Det er nærliggende å tro at man opererer med et tydelig beskrevet kompetansebegrep. La oss se nærmere på det.

4.3.3 Et internasjonalt perspektiv på kompetanse

Kunnskapssamfunnet og livslang læring ligger til grunn for behovet av et oppdatert begrep på hva unge trenger av kunnskap, ferdigheter og holdninger (s. 67). Begrepet utvalget fremhever som sentralt i en slik sammenheng er kompetanse (s. 68). Man viser til at det både er nasjonal og internasjonal enighet om at kompetanse er et adekvat begrep for utdanning i kunnskapssamfunnet. Videre argumenterer man for at det er visse kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er helt nødvendige, samtidig som innholdet i kompetansebegrepet stadig vurderes (ibid.)

Kvalitetsutvalget slutter seg til en internasjonal forståelse av kompetansebegrepet og i det neste skal vi se på hvordan. Kompetansebegrepets fruktbarhet begrunnes blant annet gjennom å vise til at det lar seg dele inn i forskjellige kompetanser og det anses fordelaktig at man kan isolere spesifikke komponenter ved kompetansebegrepet (NOU 2003:16, s. 70).

Kvalitetsutvalgets forslag om nasjonale prøver, referanser til både PISA-testene og OECDs analyser i *Education at a Glance*, indikerer at økt kvalitet i opplæringen sees i sammenheng med kompetansebegrepets målbarhet.

OECD har (se ovenfor) definert sine nøkkelkompetanser som «viktige på tvers av ulike livssituasjoner [...] og definert som nødvendige for alle» (NOU 2003:16, s. 71). Videre deler OECD sine nøkkelkompetanser inn i tre store kategorier som tar utgangspunkt i at kompetanse omhandler mer enn spesifikke kunnskaper, men også om ferdigheter og holdninger (OECD, 2005). Kompetansebegrepet som Kvalitetsutvalget opererer med er altså tett knyttet til hvordan OECD definerer kompetanse i kunnskapssamfunnet. På samme måte som utvalget, argumenterer OECD for at oppdelingen av forskjellige komponenter innenfor kompetansebegrepet gjør det lettere å måle i hvilken grad elevene har oppnådd gitte kompetansenivåer.

EU sin definisjon av kompetanse, slik det er beskrevet i utredningen, knyttes opp mot livslang læring (NOU 2003:16, s. 71). Her er «selvrealisering, aktivt borgerskap, sosial inkludering og sysselsettbarehet/tilpasningsevne beskrevet som «målsettingen for utdanningen» (s. 71). EU-programmet CEDEFOP har definert 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» (s. 71). De viktigste ferdighetene beskrives som å kunne lytte, snakke, lese og skrive, samt matematikk. Kompetansene trengs for å utfylle ferdighetene. Også her ser vi hvordan kompetansebegrepet til Kvalitetsutvalget henter inspirasjon fra internasjonale aktører. EUs kompetansebegrep, slik det er beskrevet i innstillingen til Kvalitetsutvalget, favner bredt. Samtidig operasjonaliserer EU kompetansebegrepet gjennom konkrete ferdigheter. Kvalitetsutvalgets kompetansebegrep sammenfaller med en slik definisjon da ferdigheter gis en sentral rolle. For det første foreslår utvalget nasjonale prøver for å teste i hvilken grad elevene har tilegnet seg grunnleggende ferdigheter (s. 228). Videre slår utvalget fast at resultater trumfer prosesser og struktur i opplæringen, som igjen understreker nasjonale prøvers og grunnleggende ferdigheters sentrale rolle.

Oppsummert beskriver utvalget at kompetansebegrepet operasjonaliseres forskjellig internasjonalt, men at det er noen hovedmomenter går igjen (NOU 2003:16, s. 73). Det ene knyttes til livslang læring, det andre er at visse grunnleggende ferdigheter er nødvendige for å fremme livslang læring. Disse dreier seg stort sett om lesing, skriving, regning, språk og tekniske ferdigheter. I tillegg påpeker man at hva kompetansene skal bestå i er delvis

avhengig av hvilken kontekst de skal brukes i, og delvis at det er nødvendig at lokale og nasjonale hensyn tas (s. 73). I norsk sammenheng introduseres grunnleggende ferdigheter i denne utredningen som langt på vei er definert av OECDs kompetansebegrep.

I likhet med kvalitetsbegrepet ønsker utvalget å fokusere på resultatkompetanse foran prosesskompetanse: «Det er enighet om at det ikke nødvendigvis er så viktig hvordan kompetansen tilegnes, men at det må sikres at den enkelte evner å vise sin kompetanse i ulike sammenhenger». En slik tilnærming har koblinger til OECD og DeSeCo, hvor målbarhet er et viktig premiss. Utvalget slutter seg til en internasjonal «enighet» om at kompetansebegrepet er fruktbart for å forstå opplæring i kunnskapssamfunnet: «En nærmere gjennomgang av arbeidet med kompetansebegrepet viser at det per i dag ikke finnes noen universell enighet om begrepets meningsinnhold, men at det arbeides intensivt med betydningen av begrepet» (s. 68).

4.3.4 En vanskelig definisjon

Utvalget vet tilsynelatende ikke hva som konkret ligger i kompetansebegrepets betydning, og man har slått fast at kompetanse er vanskelig å definere. Videre understreker man: «Forståelsen av hva kompetanse er, må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor. Dette stadfester også at det som til enhver tid oppfattes som kompetanse, er noe som varierer avhengig av sammenhengen» (s. 68). Å ta i bruk kompetansebegrepet for å sette tydelige mål (se ovenfor) i henhold til opplæringens hensikt fremstår som problematisk. Igjen brukes en internasjonal forståelse som argument for å «anvende kompetansebegrepet om læringsutbyttet i norsk grunnopplæring» (s. 73). Dette til tross for at man på samme side poengterer at «det [ligger] flere utfordringer i å bestemme begrepets innhold, konkretisere og operasjonalisere bruken av begrepet i praksis» (s. 73). Utvalget slår fast at det er komplekst, og kanskje problematisk, å bruke kompetansebegrepet (NOU 2003:16, s. 73-74). Til tross for det, mener man at det er grunn til å definere ulike komponenter som kan definere kompetanse og læringsutbyttet i norsk grunnopplæring. Man argumenterer for at kompetanse representerer en videre forståelse av hva opplæringen skal oppnå, i motsetning til et mer snevert kompetansebegrep som omhandler pensum eller allmennkunnskaper (NOU 2003:16, s. 74).

Utvalget hevder at kompetansebegrepet «åpner for en helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet» (s. 70). Tidligere er det blitt påpekt at både kompetansebegrepet og kvalitetsbegrepet defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I et helhetlig

kompetansebegrep, som skisseres i kapittel 8, utvides denne forståelsen. Her kan kunnskaper, ferdigheter, holdninger men også evner, kvalifikasjoner, potensial og motivasjon, inngå i kompetansebegrepet(s. 70).

Utvalget definerer kompetansebegrepet som «det elever og læringer trenger for å mestre en arbeidssituasjon og for å handle riktig [...] kompetansebegrepet omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (s. 18). Et helhetlig kompetansebegrep bygger på læreplanens generelle del og opplæringslovens § 1-2. Basiskompetanser er en del av den helhetlige kompetansen og man foreslår å ta i bruk begrepet basiskompetanse «som et organiserende element i grunnopplæringen» (s. 18). Utvalget definerer basisferdigheter slik: grunnleggende ferdigheter, sosial kompetanse og det å ha utviklet læringsstrategier. Videre skal basiskompetanse ha følgende delkomponenter (s. 19):

1. Lese- og skriveferdigheter samt regneferdigheter og tallforståelse
2. Ferdigheter i engelsk
3. Digital kompetanse
4. Læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet)
5. Sosial kompetanse

Videre skiller utvalget mellom basiskompetanse og fagkompetanse (s. 78). Fagkompetanse beskrives som en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter som utvikles i arbeid med fagene (ibid).

Kvalitetsutvalget definerer kompetanse på flere forskjellige måter. Fra en oversiktlig, dog vid, definisjon hvor kompetanse inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger, til mer detaljerte definisjoner hvor kunnskaper, ferdigheter og holdninger utbroderes. Utvalget skiller blant annet mellom basiskompetanse, helhetlig kompetanse og fagkompetanse.

Fagkompetansen fremstår som en mer akademisk tilnærming med fokus på fagenes rolle.

Basiskompetansen gis en bred definisjon hvor både skriveferdigheter, sosiale kompetanse og motivasjon er viktig. Samlet er det ikke en entydig forståelse av kompetansebegrepet som skisseres i NOU 2003:16. For det første fordi man nettopp opererer med forskjellige definisjoner. For det andre fordi utvalget selv understreker opp til flere ganger at kompetansebegrepet er vanskelig å definere, vanskelig å bruke og at oppfatningen om hva kompetanse er, ikke er en avklart diskusjon. I et forsøk på å forstå hvorfor utvalget likevel ønsker å fremme kompetanse i forhold til læringsutbytte i grunnopplæringen, er det

nærliggende å se på hvordan internasjonale tester og trender gis legitimitet. For det første slutter man seg i stor grad til et kompetansebegrep som er utviklet av OECD. Som analysen av DeSeCo prosjektet viste, er OECD en økonomisk organisasjon som er opptatt av sammenlignbarhet, målbarhet og testresultater. Kvalitetsutvalgets redegjørelse av at resultater sees som viktigst i et kvalitetsbegrep som består av resultat, prosess og struktur, sammenfaller med OECDs prioritering av kvantitative fremstillinger. I et slikt perspektiv kan utvalgets ønske om å ta i bruk kompetansebegrepet, til tross for de uttalte svakhetene ved det, sees som en underliggende forståelse av at testresultater bør gis alt viktigere plass. I det neste, hvor St.meld. nr. 30 vil bli analysert, er det tydelig at det komplekse kompetansebegrepet må gi plass for grunnleggende ferdigheter.

4.4 Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring*

Sammen med NOU 2003:16, er St.meld. nr 30 et premissgivende utdanningspolitisk dokument som lå til grunn for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, Grunnlagsdokumenter for Kunnskapsløftet). Vi har sett at kompetansebegrepet er svært sentralt i Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling, men at det også er et begrep som er vanskelig å definere. I det neste skal vi se hvordan Utdannings- og forskningsdepartementet, gjennom *Kultur for læring*, begrunner og definerer kompetanse. Som vi har sett er ferdigheter en del av kompetansebegrepet til Kvalitetsutvalget. Grunnleggende ferdigheter er sentralt i St.meld. nr 30 og vil i analysen forstås som en del departementets kompetansepolitikk. En slik spesifisering er nødvendig, da kompetansebegrepet ikke er like fremtredende i *Kultur for læring* som i *I første rekke*. Jeg er likevel av den oppfatning at departementets begrunnelser og definisjon av grunnleggende ferdigheter, speiler kompetansebegrepet, og også kunnskapsperspektivene, man arbeider ut fra.

4.4.1 Internasjonale undersøkelser - ferdigheter foran kompetanse

Fra første side er internasjonale undersøkelser, og de svakheter de har avslørt i norsk grunnopplæring, et sentralt tema i St.meld. nr 30 (s. 7). Resultatene fra den første PISA undersøkelsen fra 2000 vies stor oppmerksomhet for å begrunne hvorfor det er nødvendig med tiltak for å forbedre grunnopplæringens innretning og kvalitet (s. 13). Også TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) resultatene drøftes. Svake norske resultater i internasjonale

sammenligninger bekrefter departementets argument at selv om norsk skole har et godt utgangspunkt, er det nødvendig med forbedringer. Skolen i kunnskapssamfunnet stiller nye krav til opplæringen (s. 23). Meldingen legger særlig vekt på kunnskap som ressurs og samfunnets økende kompleksitet. Kunnskap som ressurs knyttes til økonomiske perspektiv: «Utdanningsnivået i befolkningen er viktig for økonomisk vekst og har en rekke positive effekter [...]» (s. 115). Med andre ord uttrykker meldingen en instrumentalistisk forståelse av hva kunnskap er og hva den skal bidra til. Selv om ikke meldingen bruker humankapital som begrep, slik Kvalitetsutvalget gjorde, slår man fast at store deler av nasjonalformuen består av menneskelige ressurser (s. 23). I et slikt perspektiv får kunnskap et økonomisk nytteperspektiv. Begrunnelser for grunnleggende ferdigheter fremmes i lys av dette.

Samfunnets kompleksitet og mangfold gjenspeiles i kunnskapstilfanget, og i et slikt perspektiv stilles det krav til at skolen skal bidra til livslang læring. Samtidig viser fokus på internasjonale undersøkelser at resultater er viktig.

I St.meld. nr 30 er grunnleggende ferdigheter kommet i forgrunn som begrep i arbeid med opplæringens læringsutbytte:

«Vi skal styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. Der er redskaper for all annen læring og derfor avgjørende for videre utdanning og arbeid. Meldingen fremhever det å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy. Slike ferdigheter er nyttige og nødvendige for å skape materielle verdier, men de åpner også veier til dannelse og livskvalitet som ellers ville vært stengt» (s. 3).

I lys av hva som trengs i kunnskapssamfunnet lister St.meld. nr. 30 opp kunnskap, kompetanser og holdninger. Dette er en endring fra NOU 2003: 16, hvor kompetanse var kunnskap, holdninger og ferdigheter. Departementet har valgt å fremheve ferdigheter gjennom grunnleggende ferdigheter som en integrert del av alle fag, mens kompetansebegrepet ikke gir inntrykk av å være definert som et overordnet begrep lenger. Hva kan dette skyldes? Kompetanse er, som tidligere argumentert, vanskelig å definere. Samtidig er internasjonale undersøkelser viktig. Grunnleggende ferdigheter kan uten vanskeligheter forstås som lettere å definere enn kompetanse, slik det ble beskrevet i Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling. Gitt at testresultater er så viktig som min analyse gir uttrykk for, er det naturlig at utdanningsmyndighetene ønsker å fokusere grunnleggende ferdigheter som lettere lar seg måle.

4.4.2 Kompetanse – kunnskap og formell læring

I St.meld. nr 30 er kunnskap et bærende begrep, og livslang læring anses særs viktig i lys av kunnskapssamfunnets framvekst (s. 23). Det står at kunnskap er viktig i den formelle læringsarenaen, det vil si utdanningsinstitusjonene, men læring foregår også i arbeidslivet, organisasjonslivet og i privatlivet. I denne sammenheng knyttes kompetanse til formelle og uformelle kvalifikasjoner (ibid). Kompetansebegrepet fremstår da som langt mindre bredt enn Kvalitetsutvalgets definisjon. Kompetanse kobles til formell læring, som igjen kobles til kunnskap og viktigheten av grunnleggende ferdigheter som tilrettelegger for livslang læring.

4.4.3 Konkretiseringer foran kompleksitet

Meldingen slutter seg til OECDs definisjon av kompetanse som «evnen til å mestre komplekse utfordringer eller utføre kompleks aktivitet eller oppgave» (s. 31). Sammenlignet med Kvalitetsutvalget, som drøftet kompetansebegrepet i lys av OECD men også flere andre internasjonale aktører som EU og Nordisk ministerråd, er den internasjonale påvirkningen i St.meld. nr 30 både mer spesifikk og eksplisitt. Eller sagt på en annen måte, der Kvalitetsutvalget tok innover seg kompetansebegrepets kompleksitet, er meldingen opptatt av å konkretisere og forenkle. Dette er også synlig i valg av grunnleggende ferdigheter. Meldingen argumenterer for at basiskompetanser, som Kvalitetsutvalget definerte (se ovenfor), vanskelig lar seg avgrense. I høringsuttalelsene kom en rekke forslag til basiskompetanser og i meldingen har departementet derfor valgt heller å sette opp en liste over sentrale ferdigheter som skal være en del av alle fag (s. 31). Samtidig understreker departementet at ikke er en motsetning mellom allmenndannelse, konkret kunnskap og ferdigheter. Allmenndannelse i form av demokrati, danning og likeverd kan sies å være minst like komplekst som kompetansebegrepet. Det er derfor hensiktsmessig å påpeke at selv om departementet ikke ønsker å bruke begrepet basiskompetanse fordi det vanskelig lar seg avgrense, åpner man samtidig for et vidt ferdighetsbegrep når man sier at allmenndannelse og kunnskapstilegnelse forutsetter arbeid med grunnleggende ferdigheter, og motsatt (s. 33). Man kan argumentere for at departementet på den ene side ønsker et konkret kompetansebegrep gjennom å ta i bruk grunnleggende ferdigheter, men på den annen side åpner man for at grunnleggende ferdigheter også representerer opplæringens kompleksitet.

4.4.4 Kompetansebegrepet knyttes opp mot læreryrket

I St.meld. nr. 30 brukes kompetansebegrepet i stor grad i forhold til lærerne og lærernes kompetanseutvikling: «kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid» (s. 4), «bedret lærerkompetanse» (s. 10), «et betydelig kompetanseløft som vil bestå av flere elementer, blant annet støtte til videreutdanning for lærere» (s. 10), «lærer og skoleledere [må] ha den kompetansen som er nødvendig» (s. 24), «manglende lærerkompetanse» (s. 46). Denne oppgaven har til hensikt å analysere kompetansebegrepets begrunnelser og definisjoner i forhold til elevens kompetanse, og en grundig gjennomgang av lærerkompetanser vil ligge utenfor oppgavens problemstilling. Det er uansett verdt å merke seg at kompetansebegrepet knyttes opp mot yrkeslivet, mens grunnleggende ferdigheter er i forgrunnen i grunnopplæringen.

4.5 EU og *Key Competencies for lifelong learning*

I det neste vil EUs utdanningspolitikk skisseres i lys av kunnskapssamfunnets krav til kvalitet i utdanning. Deretter gjøres det rede for Kvalitetsrapporten fra 2000 som inngang til EUs rammeverket for nøkkelkompetanser. To dokumenter ligger til grunn for analysen: grunnlagsdokumentet *Recommendation on the competencies for lifelong learning* (heretter kalt anbefalingen, og *Key Competencies for Lifelong Learning – European Reference Framework* (heretter kalt rammeverket), hvor nøkkelkompetansene defineres.

4.5.1 Lisboa-strategien – en ny europeisk utdanningspolitikk

I 1999 slo utdanningsministrene i Europarådet fast at utdanningens kvalitet måtte prioriteres. I forlengelsen initierte EU programmer for å analysere og fremme samarbeid i forhold til utdanning, kvalitet og evaluering (EU-Kommisjonen, 2000). Lisboa-strategien fra 2000 markerte utviklingen mot en tydeligere europeisk utdanningsstrategi, og utdanning og forskning fikk en sentral posisjon (Karlsen, 2006; Grek og Rinne, 2011). Nødvendigheten av en konkurransedyktig kunnskapsøkonomi i europeisk sammenheng ble vektlagt: «The European Union is confronted with a quantum shift resulting from globalization and the challenges of a new knowledge-driven economy». Lisboa-strategien er et viktig premiss for å forstå EUs utdanningspolitikk inn i det nye årtusen (Grek & Rinne, 2011). Norske utdanningsmyndigheter slutter seg til en slik påstand. I følge Kunnskapsdepartementet (2007) er: «EUs målsettinger langt på vei sammenfallende med våre». Kunnskapsdepartementet

ønsker å bidra til Lisboa-strategiens målsettinger blant annet gjennom «å legge til rette for økt kvalitet i utdanningen». I Nærings- Handelsdepartementets rapport fra 2007 slår man fast at «EU er Norges viktigste handelspartner» (s. 4).

4.5.2 En helhetlig tilnærming eller målbare indikatorer?

I 1999 ble en arbeidsgruppe bestående av eksperter fra samtlige av EUs medlemsland nedsatt for å utarbeide «a limited number of indicators or benchmarks for school standards to assist national evaluation of systems» (sitert i EU-Kommisjonen, 2000, s. 5). Året etter kom *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Rapporten er utarbeidet med utgangspunkt i Lisboa-strategien (EU-Kommisjonen, 2000). Høyt nivå av kunnskap, kompetanser og ferdigheter, slår man fast, vil fremme livslang læring og være gunstig for den enkelte både på et privat og profesjonelt nivå (s. 5). At elever tilegner seg nødvendige ferdigheter og kompetanser vil ruste dem i den globale økonomien (s. 11). Videre etterlyses mer data om skoleelevers tilegnelse av nødvendige ferdigheter.

Gjennom hele rapporten understrekes nødvendigheten av evaluering og komparative studier. Rapporten argumenterer for at det største problemet med sammenligning og data, er at det ikke finnes tilstrekkelig av det, og man oppfordrer til økt dataproduksjon for å kunne evaluere kvalitet i europeisk utdanning (EU-Kommisjonen, 2000, s. 12). På den annen side er man opptatt av at skolens mandat favner vidt og omhandler motivasjon, fagkunnskap og erfaringer som skal hjelpe individet etter endt skolegang (s. 9). Til tross for det mener man at det er viktig å etablere felles indikatorer og standarder for å kunne si noe om hvorvidt det nasjonale utdanningssystemet bidrar til livslang læring (s. 12). Evaluering og standardisering er nøkkelord i rapporten. For å kunne heve standarden på utdanning, trengs felles referanserammer. Kvalitetsrapporten understreker at livslang læring er viktig for den enkelte både i et personlig og profesjonelt perspektiv. I følge Kvalitetsrapporten, kan ikke livslang læring knyttes til spesifikk kunnskap, men er noe man tilegner seg på tvers av fagområdene. I konklusjonene fra Lisboa-strategien er budskapet likevel tydelig: «The European Council clearly identified the need to set quantifiable targets, indicators and benchmarks as a means of comparing best practice and as instruments for monitoring and reviewing the progress achieved» (EU-Kommisjonen, 2000, s. 6). Hittil har vi sett at premissene for Kvalitetsrapporten på den ene side er et omfattende og helhetlig begrep om livslang læring. På

den annen side var det forventninger til å finne målbare indikatorer på utdanning. Med dette som bakteppe, ble 16 kvalitetsindikatorer lagt fram i Kvalitetsrapporten:

Tabell 4.3

EU-Kommisjonens 16 indikatorer på kvalitet i utdanning

<i>Area</i>	<i>Indicator</i>
Attainment	1. Mathematics 2. Reading 3. Science 4. Information and communication technologies (ICT) 5. Foreign languages 6. Learning to learn 7. Civics
Success and transition	8. Drop out 9. Completion of upper secondary education 10. Participation in tertiary education
Monitoring of school education	11. Evaluation and steering of school education 12. Parental participation
Resources and structures	13. Education and training of teachers 14. Participation in pre-primary education 15. Number of students per computer 16. Educational expenditure per student

La oss konsentrere oss om indikatorene i det første området, som har koblinger til OECDs nøkkelkompetanser. Sammenlignet med OECDs første kompetansekategori (bruke redskaper interaktivt), som også inkluderer matematikk, teknologi og å tilegne seg kunnskap – er EUs innholdsorienterte kategori enda mer spesifikk. Den inkluderer i tillegg naturfag, lesing (OECD spesifiserer muntlige og skriftlige ferdigheter), fremmede språk og samfunnsfag. Det er innenfor dette første området som EU uttrykker hva slags kunnskap som vil møte de krav man stiller til utdanning. PISA-testene tar først og fremst utgangspunkt OECDs første kompetansekategori. Det er ikke urimelig å hevde at det er den kategorien som ligner mest på tradisjonell faginddelt kunnskap. Et lignende mønster er å finne i EU, hvis kvalitetsindikatorer har et område som er mer kunnskapsorienterte enn de andre. I 2006 vedtok EU kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring hvor man spesifiserer et antall nøkkelkompetanser (merk: ikke indikatorer). La oss se nærmere på hvordan EU begrunner og definerer sine nøkkelkompetanser.

4.5.3 Internasjonalisering og behovet for kompetanse

I anbefalingene fra EU parlamentet og Europarådet, finner vi de sentrale begrunnelsene for EUs kompetansebegrep (Official Journal of the European Union, 2006). I likhet med OECD og de norske utdanningspolitiske dokumentene, er internasjonalisering av utdanning sentralt i begrunnelsene for kompetansebegrepet. I følge EU stiller globalisering krav til at individet tilegner seg nøkkelkompetanser: «each citizen will need a wide range of key competences to adapt flexibly to a rapidly changing and highly interconnected world» (s. 13). Den globaliserte verden kjennetegnes av raske endringer og krav til den enkeltes evne til å tilpasse seg en stadig skiftende verden. Framveksten av en kunnskapsbasert økonomi understreker verdien av humankapital. Det vil si at menneskene er Europas største ressurs (s. 10). I forlengelsen av en slik humankapitalistisk argumentasjon, er livslang læring viktig. Gjennom å sørge for at individet besitter nøkkelkompetanser og stadig fornyer sin kunnskap, vil man være fleksibel i kunnskapssamfunnet. For å følge med på arbeidet med nøkkelkompetanser blir målbarhet viktig «a commitment to a measurable improvement in European average performance» (s. 10).

I rammeverkets innledende kommentar er hensikten med nøkkelkompetanser tydelig; vi trenger å utvikle ferdigheter og kompetanser for livslang læring (EU-Kommisjonen, 2007, s. 1). Internasjonalisering og raske endringer krever at europeere må opprettholde både jobbspesifikke og generelle kompetanser for å være tilpasningsdyktige (EU-Kommisjonen, 2007). Videre vises det til at teknologisk utvikling krever nye teknologiske kompetanser. For å motarbeide sosial ekskludering må det demokratiske medborgerskapet styrkes, og den enkelte må oppfordres til å være informert og aktiv i sitt samfunn. Som resultat må kunnskapen og ferdighetene som alle trenger, endres (ibid). Samlet er dette bakteppet for arbeidet med livslang læring og utviklingen av et rammeverk for nøkkelkompetanser. Stikkord som globalisering, endring, teknologi og demokrati stiller høye krav til hva den enkelte skal besitte av kompetanser og skolens rolle som en samfunnsinstitusjon i tiden, utfordres.

4.5.4 Nøkkelkompetanser og prinsipper om allmenn gyldighet

Kompetanser og nøkkelkompetanser defineres slik i EU parlamentets og Europarådets anbefalinger (2006):

«Competences are defined here as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. Key competences are those which all individuals need for personal fulfillment and development, active citizenship, social cohesion and employment» (s. 13).

Rammeverket for nøkkelkompetanser viderefører denne definisjonen (EU-Kommisjonen, 2007, s. 3). Man skiller mellom kompetanser, som er en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som er kontekstavhengige, og nøkkelkompetanser som skal være gyldige for alle. Kriteriene for nøkkelkompetansenes gyldighet er at de skal bidra til personlig tilfredsstillende og utvikling, aktivt medborgerskap, sosial inkludering og sysselsetting. Her er det naturlig å trekke inn opplæringens dualistiske rolle, som anbefalingene tar opp (Official Journal of the European Union, 2006). På den ene siden forventes opplæring å styrke økonomisk vekst og konkurransedyktighet. Samtidig forventes det at skolen skal bidra til sosial utjevning.

Det skisseres fire målsettinger med rammeverket: (1) å definere nødvendige nøkkelkompetanser i kunnskapssamfunnet, (2) å støtte medlemsland i arbeidet med å forsikre seg om at elever ved endt grunnopplæring har tilegnet seg nøkkelkompetanser og grunnlag for livslang læring, (3) å sørge for at rammeverket tilrettelegger arbeid for å nå allment aksepterte mål og, (4) å skape et rammeverk for videre tiltak innen utdanning på både europeisk og nasjonalt nivå (EU- Kommisjonen, 2007, s. 3). I likhet med anbefalingene, understrekes det at skolens rolle både er sosial og økonomisk. Den skal sørge for at elever tilegner seg kompetanser som samfunnet trenger og globalisering krever. Å være fleksibel og anpassningsdyktig er særlig relevant (ibid). I anbefalingene defineres følgende 8 nøkkelkompetanser og rammeverket viderefører disse ord for ord:

Tabell 4.2

EUs definisjon av nøkkelkompetanser

Key Competencies	Definition
1. Communication in the mother tongue	The ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.
2. Communication in foreign languages	<i>Sammenfaller med definisjonen over. Videre:</i> Communication of foreign languages also calls for skills such as mediation and cultural understanding. An individual's level of proficiency will vary between the four dimensions (listening, speaking, reading and writing) and between the different languages, and according to that

	individual's social and cultural background, environment, needs and/or interests.	
3. Mathematical competence and basic competencies in science and technology	A) Mathematical competence is the ability to develop and apply mathematical thinking in order to solve a range of problems in everyday situations. Building on a sound mastery of numeracy, the emphasis is on process and activity, as well as knowledge. Mathematical competence involves, to different degrees, the ability and willingness to use mathematical modes of thought (logical and spatial thinking) and presentation (formulas, models, constructs, graphs, charts).	B) Competence in science refers to the ability and willingness to use the body of knowledge and methodology employed to explain the natural world, in order to identify questions and to draw evidence-based conclusions. Competence in technology is viewed as the application of that knowledge and methodology in response to perceived human wants or needs. Competence in science and technology involves an understanding of the changes caused by human activity and responsibility as an individual citizen.
4. Digital competence	Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.	
5. Learning to learn	Learning to learn is the ability to pursue and persist in learning, to organize one's own learning, including through effective management of time and information, both individually and in groups. This competence includes awareness of one's learning process and needs, identifying available opportunities, and the ability to overcome obstacles in order to learn successfully. This competence means gaining, processing and assimilating new knowledge and skills as well as seeking and making use of guidance. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experiences in order to use and apply knowledge and skills in a variety of contexts: at home, at work, in education and training. Motivation and confidence are crucial to an individual's competence.	
6. Social and civic competencies	These include personal, interpersonal and intercultural competence and cover all forms of behaviour that equip individuals to participate in an effective and constructive way in social and working life, and particularly in increasingly diverse societies, and to resolve conflict where necessary. Civic competence equips individuals to fully participate in civic life, based on knowledge of social and political concepts and structures and a commitment to active and democratic participation.	
7. Sense of initiative and entrepreneurship	Sense of initiative and entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports individuals, not only in their everyday lives at home and in society, but also in the workplace in being aware of the context of their work and being able to seize opportunities, and is a foundation for more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance.	
8. Cultural awareness and expression	Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts.	

De to første kompetansene, som går på språk, bruker verbene *å uttrykke, å tolke og å interagere*. Individet skal kunne bruke sine språklige ferdigheter for å fungere i samfunnet, både privat og som yrkesaktiv. Ingen spesifikke kunnskapsforventninger skisseres, men generelle ferdigheter som kreves for å kunne kommunisere med andre. Den tredje kompetansen omfatter både matematikk og naturfag, som knyttes til en faglig struktur av

kunnskap tradisjonalismen representerer. Innenfor matematikkompetansen finner vi noen punkter hvor temmelig konkrete forventninger til hva man skal kunne for å beherske matematikk, listes opp. Naturfag er ikke spesifisert på samme måte, men fremholder at innen naturfag er spørsmål menneskets påvirkning på sine omgivelser viktig. Sammenlignet med de to første kompetansene, er matematikk/naturfagskompetansen i større grad knyttet til en fagforståelse av kunnskap. Selv om visse kategorier av kunnskap skisseres som viktige innenfor denne kompetansen, går den ikke i detalj. Den fjerde kompetansen dreier seg om hvordan informasjon blant annet kan lagres, formidles og analyseres med hjelp av IKT. Slik fremstår denne kompetansen som et hjelpemiddel for å bearbeide kunnskapen den enkelte besitter. Samtidig fremstår slik kunnskap (eller informasjon) som flytende, og ikke som verdifull i seg selv. Den kan brukes for å oppnå mål sosial, privat og profesjonelt. Den femte kompetansen ligner en del på den fjerde. Å lære å lære er et redskap for individet til å systematisere og bruke kunnskap. Kunnskap fremstilles ikke som et mål i seg selv. Den sjette kompetansen kan sammenlignes med NOU 2003:16, hvor læringsstrategier, sosial kompetanse var en delkomponent. Her inkluderes hva som trengs for å ruste den enkelte til demokratisk samfunnsdeltakelse. Slik kompetanse baseres på kunnskap om sosiale og politiske konsepter. Her indikeres hvordan kunnskap er nødvendig for å være en fullverdig samfunnsborger. Samtidig er det målet med kunnskap som fremholdes. Det er gjennomgående for hele tabellen. Den syvende kompetansen er tett knyttet til arbeidslivet og fremhever innovasjon, evne til å sette ideer ut i livet. EUs siste nøkkelkompetanse tar for seg kreative uttrykk, og kompetanse her er å sette pris på for eksempel kunst, musikk, litteratur og så videre.

5 Kompetansebegrepets implikasjoner

5.1 Oppsummering og diskusjon av funn

Hvordan kan vi forstå koblinger mellom internasjonale trender og nasjonal utdanningspolitikk? Det er hva oppgaven overordnet dreier seg om. I nyere tid har særlig globalisering og kunnskapssamfunnet påvirket forskning innen feltet. Redegjørelsen i kapittel 1 skisserer både et historisk bilde og en oversikt over forskning som på forskjellige måter analyserer og forklarer globale utdanningsspørsmål. Min inngang for å bidra til å belyse hvordan Norge forholder seg til internasjonale utdanningstrender, har vært å se på kompetansebegrepet. De siste 10-15 årene har kompetansebegrepet fått alt større plass i utdanningspolitiske spørsmål knyttet til opplæringens formål og innhold. Hva slags læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv kan sies å ligge til grunn for hvordan kompetanse begrunnes og defineres i sentrale internasjonale og nasjonale utdanningspolitiske dokumenter?

Skolen er en samfunnsinstitusjon som endres og påvirkes av sin samtids utfordringer. Vi har sett hvordan den amerikanske læreplanforskeren Bobbitt allerede på begynnelsen av 1900-tallet tok opp problematikken «kunnskap for individet vs. kunnskap for samfunnet». Han fremhevet at opplæringen ikke bidro til det han mente arbeidslivet trengte og skisserte hvordan undervisningens mål burde være rettet mot praktiske ferdigheter for et arbeidsliv i industrisamfunnet. Selv om de læreplanteoretiske kontekstene rundt skolens hensikt og hva slags kunnskap som skal vektlegges har endret seg med tiden, er det likevel viktig å merke seg at Bobbitt fortsatt er aktuell. En slik forståelse var utgangspunkt for kapittel 2, hvor jeg redegjorde for teorien som lå til grunn for analysen.

Michael Young (2008) er opptatt av kunnskapens rolle i skolen, og inspirert av en slik innfallsvinkel strukturerte jeg min teoretiske redegjørelse i lys av hvordan kunnskap kan forstås som mål i seg selv, eller mål for samfunnet. Young (2008) beskriver særlig to dominante orienteringer i moderne læreplanteori; ny-konservativ tradisjonisme og teknisk-instrumentalisme. Forenklet dreier det seg om hvorvidt kunnskap oppfattes som faglig orientert, derav det tradisjonelle, eller om kunnskap anses å være et middel for samfunnsøkonomiske mål. Er kunnskap noe som *er*, eller noe som *brukes*? Oppgavens

begrensning tillater ikke et dypdykk i en epistemologisk diskurs, men de generelle premissene er blitt skissert for å drøfte kompetansebegrepets implikasjoner i forhold til forventninger til kunnskap. For å nyansere kategoriene til Young, redegjorde jeg også for hvordan andre forskere forstår skillet mellom tradisjonalisme og instrumentalisme. Kategoriseringen belyser at idégrunnlag i utdanning sjelden består av nyskaping men heller gjenvinning. Til tross for at teksten til Eisner og Vallance er nærmere førti år gammel, er denne problemstillingen fortsatt aktuell.

Hva viste analysen i forhold til kompetansebegrepets læreplanteoretiske kunnskapsperspektiv? La oss først se nærmere på tradisjonalismen.

5.1.1 Tradisjonalismen

I den teoretiske redegjørelsen viste det seg at flere av forskerne var enig i at det er først og fremst er to forskjellige måter å beskrive en tradisjonalistisk tilnærming til kunnskap. For det første, en orientering som er opptatt av gitt kanon i fag som elevene skal tilegne seg. I lys av den historiske skisseringen har en slik tilnærming kobling til en ny-liberalistisk politikk hvor sentralstyring av opplæringens mål sto sterkt. Som Wheelahan (2010) påpeker, er dette en konservativ kunnskapspolitik som projiserer historisk og kulturell arv for fremtidens samfunn. En fellesfaglig plattform sto, som nevnt, sentralt i L97. For det andre, en orientering hvor fag er sentralt utgangspunkt for opplæring men ikke med utgangspunkt i et gitt kanon. På slutten av 1990-tallet ble sentralstyringen av læreplanens innhold i Norge kritisert.

Framveksten av kunnskapssamfunnet stilte krav til elevenes evne til å lære å lære, og tilegnelse av ny kunnskap ble sett på som viktigere enn statisk kunnskapsoverføring. Gitt denne argumentasjonen representerte altså kunnskapsformidling ved inngangen av det nye millenniumet en distansering fra en kunnskapskanon. En slik argumentasjon er i tråd med Wheelahans forståelse av en ny-konservatisme, som er fremtidsorientert. Ross (2000) er særlig opptatt av hvordan tradisjonalismen kan forstås i lys av fagenes grenser og rammer. Her forstås fagets struktur, altså rammer, som utgangspunkt for at elevene tilegner seg ferdigheter og mentale strukturer som faget representerer.

5.1.2 Diskusjon

I analysen er det gjennomgående, både fra internasjonalt og nasjonalt hold, at man ønsker å ta avstand fra konkrete kunnskapsmål. DeSeCo, NOU 2003: 16, St.meld. nr 30 og EUs

rammeverk for nøkkelkompetanser, uttrykker eksplisitt at man tar avstand fra lange lister med konkrete mål. En kanonorientering til kunnskap og kompetanse anses ikke å være fruktbar utdanningspolitikk. Samtidig har vi sett at fagstruktur ikke er fraværende for hvordan kompetansebegrepet skisseres.

I OECDs nøkkelkompetanser er det særlig språk og matematikk som skiller seg ut. I tillegg, med utgangspunkt i PISA-testene som baserer seg på nøkkelkompetansene, får også naturfag en sentral rolle i hva OECD fremhever som viktige ferdigheter i kunnskapssamfunnet. Kompetansebegrepet som DeSeCo prosjektet skisserer, favner bredt men er vanskelig å måle. Det er blitt pekt på at det først og fremst er 1 av de totalt 9 spesifikke kompetansene som testes i PISA. Det er grunn til å stille spørsmål ved om ønsket om målbarhet i praksis fører til en reduksjonistisk forståelse av hva elever forventes å mestre. Gjentatte ganger er det blitt påpekt at konkret kunnskap, lister med ferdigheter og detaljer krav til kompetanse ikke er DeSeCo prosjektets ønske eller hensikt. Samtidig er de kompetansene som måles de som er mest beslektede med tradisjonelle fag som matematikk, språk og naturfag. På den ene side finner vi et kompetansebegrep som henter inspirasjon fra faglig strukturert kunnskap. Det vil si at ferdighetene som PISA tester, som bygger på DeSeCos kompetansebegrep, uten vanskeligheter kan knyttes til fagdisiplin. Et slikt argument er i tråd med Ross (2000) som viser til at en innholdsdrivet læreplan kan ta utgangspunkt i fag for å fremme ferdigheter. Selv om ikke de analyserte dokumentene presiserer at de legger vekt ved tradisjonelle disipliner, representerer deler av kompetansebegrepet en implisitt legitimering av faglig organisering av kunnskap. På den annen side karakteriseres et tradisjonalistisk kunnskapsperspektiv av kunnskap som egenverdi. Kompetanse 1b) viser at DeSeCos prioritering først og fremst ligger i å legge til rette for at den enkelte lærer å innhente, bruke og analysere kunnskap – individet skal ikke lære for å lære, men lære å lære. En slik analyse er sammenfallende med EUs nøkkelkompetanser. De tre første kompetansene kan sies å legge til rette for tradisjonelle fag som språk, matematikk og naturfag. Likevel ligger hovedfokus på å tilegne seg kunnskap for å bruke den i lys av kunnskapssamfunnets behov av kompetanse og evne til problemløsning.

Sammenlignet med NOU 2003: 16, er kompetansebegrepet St.meld. nr 30 mer i tråd med en tradisjonalistisk forståelse av kunnskapens rolle i opplæringen, hvor fagenes rolle er sentral. Sammen med å legge hovedtyngden på de mer faglig orienterte grunnleggende ferdighetene, istedenfor det problematiske kompetansebegrepet, tar meldingen et skritt nærmere et

læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv hvor tradisjonelle disipliner står sterkt. Særlig med tanke på at det er disse ferdighetene som testes, og implisitt gis oppmerksomhet og viktighet. Det betyr derimot ikke at instrumentalismen har tapt grunn. Tvert imot, er meldingen tydelig i sin spesifisering av økonomiske hensyn er viktige. Argumentasjonen over viser til det Ross (2000) kaller en eklektisk forståelse av kunnskap og læreplan; at det sjelden eller aldri eksisterer i rendyrket form.

Kvalitetsutvalget understreker at «utdanning er en verdi i seg selv for individene» (NOU 2003:16, s. 33). Her kan vi finne referanser til det Young kaller ny-konservativ tradisjonalisme, hvor kunnskap er et mål i seg selv. På den annen side understrekes det at et livslangt læringsperspektiv er nødvendig, fordi kompetansesamfunnet trenger individer som søker ny kunnskap. Kunnskapens iboende verdi i Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling betyr dermed ikke at læring opphører når man uteksamineres fra videregående. Heller motsatt argumenterer man for livslang læring som premiss for å lykkes i kompetansesamfunnet (NOU 2003: 16). Gitt argumentasjonen over, tilegner Kvalitetsutvalget kunnskap som egenverdi av økonomisk karakter. Slik får kompetansebegrepet både et tradisjonalistisk og instrumentalistisk preg.

For å se hvordan internasjonale aktører påvirker begrepsapparatet i norsk utdanningspolitikk, er det relevant å se på OECD og EU. Som vist tidligere, er nøkkelkompetansene som organisasjonene skisserer, omfattende. Dette kan sammenlignes med Kvalitetsutvalgets komplekse kompetansebegrep. Både DeSeCo prosjektet og NOU 2003: 16 påpeker at det er vanskelig å definere konkret hvilke kompetanser som er nødvendige i fremtidssamfunnet, men at de likevel ønsker å finne frem til noen parametere som identifiserer sentrale kunnskaper, ferdigheter og holdninger et kompetansebegrep kan inneholde. Som kjent tester PISA en viss del av nøkkelkompetansene (lese- og skriveferdigheter, matematiske ferdigheter og naturfagsferdigheter). Det er ikke oppsiktsvekkende å påstå at i OECDs utdannings- og forskningsarbeid, er det PISA-testene som får størst oppmerksomhet. I lys av argumentasjonen ovenfor er det derfor grunn til å stille spørsmålsteget ved om OECD i praksis ikke tar høyde for nøkkelkompetansene slik DeSeCo først definerte dem, men først og fremst forholder seg til de mer håndterbare ferdighetene som PISA tester? Sammenligner vi Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling og St.meld. nr 30 kan vi finne den samme tendensen. NOU 2003: 16 la til grunn et komplekst og bredt kompetansebegrep, mens i *Kultur for læring* legger departementet denne kompleksiteten delvis til side og fokuserer på grunnleggende ferdigheter.

I norsk kontekst har vi sett hvordan kompetansebegrepets definisjon først fokuserte på språk, matematikk, engelsk men også sosial kompetanse og læringsstrategier i NOU 2003: 16. Videre i St.meld. nr 30 fikk et helhetlig kompetansebegrep en mindre sentral rolle, og istedenfor holdes grunnleggende ferdigheter fram. Sosial kompetanse og læringsstrategier erstattes og de fem grunnleggende ferdighetene defineres som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Det ligger utenfor oppgavens ramme å diskutere grunnleggende ferdigheter i detalj, men det er grunnlag for å påstå at faglig strukturert kunnskap er sentralt. Forskningsrapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010), påpeker at:

«De språklige ferdighetene omtales gjerne som ”norskfaglige”, og vi ser svært få eksempler på samarbeid mellom norsklærere og faglærere eller mellom faglærere. Digitalt arbeid assosieres fremdeles først og fremst med skolens utstyrspark og med lærernes egen kompetanse, men så å si alle nevner bruk av power-points som noe elevene trenes opp i. Regning blir oppfattet som vanskelig å integrere i fagene, selv om enkelte lærere sier at de er blitt ”mer bevisste” på å legge inn litt regning i andre fag enn matematikk» (s. 13).

Ross (2000) og tanken om kunnskapsområder, kan bidra til å forklare hvorfor den innholdsdrivne læreplanen fortsatt er aktuell som læreplanteoretisk innfallsvinkel; man tar utgangspunkt i fagets struktur og tilrettelegger for innhold som endres og oppdateres, men stadig med utgangspunkt i de fagets struktur.

5.1.3 Instrumentalismen

I forhold til et instrumentalistisk læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv viste kapittel 2 at økonomiske prinsipper er sentralt. Opplæring ses i en større sammenheng, hvor samfunnets behov og krav spiller en stor rolle. I senere tids utdanningspolitikk har kunnskapssamfunnet vært utgangspunkt for en slik instrumentalisme. Eisner og Vallance (1974) argumenterer for at orienteringen de kaller sosial rekonstruksjon kan være aktiv eller passiv. Det vil si en endringsorientert eller tilpasningsorientert opplæring. Selv om det tidvis i de analyserte dokumentene argumenteres for at individet kan endre sine omgivelser gjennom tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og kompetanser, er det gjennomgående at den enkelte først og fremst skal rustes til takle utfordringer i fremtidssamfunnet. Instrumentalismen er opptatt av å definere mål for opplæringen, og Wheelahan (2010) knytter instrumentalisme til resultatorientering og testing. En slik fremstilling er i tråd med Eisner og Vallance (1974), som i sin andre orientering viser til at styring av utdanning blir viktig når tydelige mål og effektivisering er i fokus.

5.1.4 Diskusjon

Et instrumentalistisk perspektiv på kunnskap står sterkt i de utdanningspolitiske dokument som er blitt analysert i oppgaven. Fokus på opplæringens betydning for økonomisk konkurransedyktighet er sentralt i forståelsen av kunnskapssamfunnet. Kunnskap fremstilles her ikke som statisk, men flytende og fleksibel i forhold til konteksten der den skal brukes.

Analysen har vist at i kompetansepolitikken går tydelige mål igjen. Særlig DeSeCo og NOU 2003:16 er opptatt av dette. OECD, EU og norske utdanningsmyndigheter legger til grunn et kompetansebegrep som er av instrumentalistisk karakter, hvor samfunnets og arbeidslivets behov er sentrale. Samtidig tillegges kompetansene nyttige egenskaper for individet. Kunnskapsperspektivet som kommer til uttrykk er i tråd med hvordan instrumentalistiske kategorier ble beskrevet i kapittel 2. La oss se på noen implikasjoner. For det første, kompetanse defineres ikke som et mål i seg selv men som et middel for å møte individets krav og antatte behov i kunnskapssamfunnet. Dermed vil ikke fokuset ligge på hvilken kunnskap kompetanse skal baseres på, men hva den kan bidra til. For det andre, ligger en forventning om målbarhet og dermed systematisert kunnskap til grunn for kompetansebegrepet. Vi har sett at NOU 2003:16 og St.meld. nr 30 langt på vei slutter opp om OECDs kompetansebegrep. Siden OECD er en økonomisk organisasjon, er det rimelig å hevde at norsk utdanningspolitikk legger til rette for en tilnærming til skole som er preget av nytteverdi, målbarhet, sammenlignbarhet og ikke minst økonomisk vekst og konkurransedyktighet.

I analysen av DeSeCo har vi sett hvordan behovet av testresultater prioriteres over et helhetlig kompetansebegrep. I forhold til OECDs økonomiske prioriteringer, er det ikke vanskelig å forstå at de velger ut ferdigheter de mener vil bidra til økonomisk vekst. Samtidig er det påfallende at ferdighetene er sammenfallende med deres grad av målbarhet. Wheelahan kan kaste lys over den tilsynelatende problematikken. Som tidligere nevnt, er hun kritisk til hvordan en instrumentalistisk tilnærming fragmenterer og porsjonerer kunnskap (Wheelahan, 2010). Det vil si at selv om det kan sies at OECD legger til grunn et helhetlig kompetanseperspektiv, er det likevel en håndfull ferdigheter som testes.

For det tredje sies kompetansebegrepet å inneholde elementer som vil ruste individet til å takle et stadig mer komplisert samfunn. Også her ligger fokus på hvordan kompetansebegrepet er et verktøy og ikke en måte å systematisere kunnskap på.

Wheelahan (2010) poengterer at i et instrumentalistisk perspektiv gis også opplæringens kulturelle, sosiale og politiske aspekter et økonomisk preg. Det kan sies å være sammenfallende med særlig argumentasjonen i NOU 2003: 16, St.meld. nr 30 og EU. Samtidig er det ikke urimelig å hevde at elever som møtes av et utdanningssystem hvor alle gis en sjanse og får mulighet til å utvikle sine talent, også vil være ressurs for samfunnet i instrumentalistisk forstand. EU er opptatt av skolens dualistiske rolle, det uttrykkes eksplisitt i anbefalingene. Her vil en spesifisering av begrepet være hensiktsmessig. Per definisjon ligger det i en dualistisk forståelse at to egenskaper eller kategorier er hverandres motsats. De er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men representerer to helt forskjellige sider av en sak, her: kunnskapens forventede rolle i opplæringen. Wheelahan (2010) argumenterer at i et instrumentalistisk perspektiv, som EU uten vanskeligheter kan sies å representere, blir ofte sosiale aspekter ved utdannelsen likestilt eller underordnet økonomiske behov i samfunnet. Slik jeg tolker henne, vil det bety at hvis kunnskapsformidlingens sosiale forventninger sidestilles med økonomisk forventninger, vil de sosiale aspektene tilskrives en økonomisk vinning. En slik tolking er i tråd med argumentasjonen over.

Kompetansebegrepet i Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling henspiller på «samfunnsendringene de siste 10-20 årene» (NOU 2003:16, s. 33). I utredningen beskrives disse endringene som en «økende forståelse av at bærende samfunnsverdier» i dag handler mer om tilegnelse av kunnskap og ferdigheter enn statisk, boklig kunnskap. Som kjent skisserer Eisner og Vallance to tilnærminger til sin kategori akademisk rasjonalisme, og her tar Kvalitetsutvalget tydelig avstand fra den første tilnærmingen hvor kunnskap defineres som gitt kanon. Det vil si at utvalget viser til at hva kunnskap er og hva slags kunnskap opplæringen skal bidra til er ikke gitt, da kunnskapssamfunnet stadig endres. Istedenfor er livslang læring det bærende konseptet som skal ruste den enkelte å takle uforutsigbarheten som kunnskapssamfunnet medfører. Kompetansebegrepet blir derfor motsigende. På den ene siden skal opplæringens mål være tydelige og kompetansebegrepet skal bidra til det. På den annen side tas kompetansebegrepet i bruk for å beskrive hvordan kunnskap i kompetansesamfunnet ikke er et tydelig begrep. Gitt at klare mål i opplæringen knyttes til fag, blir det problematisk at man samtidig bruker kompetansebegrepet for å underbygge en forståelse av kunnskap som er i stadig utvikling.

Kvalitetsutvalget knytter kompetansebegrepet til kunnskaper, ferdigheter og holdninger (NOU 2003:16, s. 18). Kompetansebegrepet handler om mål som viser til hensikten med undervisning. Målene skal beskrive hva «opplæringen skal utrette og sette den enkelte i stand

til» (s. 13). Gjennom å vise til at tydelige mål viser til opplæringens hensikt, legger man til rette for en forståelse av livslang læring der resultat kvalitet kontrollerer i hvilken grad de tydelige målene defineres og oppfylles. Videre legitimerer man bruk av kompetansebegrepet gjennom å vise til at det består av visse kunnskaper, holdninger og verdier som er nødvendige i kunnskapssamfunnet (s. 68). Det ligger derfor et nyttehensyn i kompetansebegrepet. Samtidig spesifiserer man at hva disse kunnskapene, holdningene og ferdighetene er, stadig vurderes.

Kvalitetsutvalget argumenterer man for at det er en fordel at kompetansebegrepet kan deles inn i forskjellige komponenter. «Det sikrer videre at barn og unge oppnår kompetansenivåer innenfor bestemte områder som er nødvendige for å fungere i dagens og fremtidens samfunn» (NOU 2003:16, s. 74). La meg dvele litt ved denne setningen, da den representerer flere antakelser. For det første antar man at det finnes komponenter ved kompetansebegrepet som lar seg defineres som isolerte momenter. Utvalget understreker, som tidligere vist, at kompetansebegrepets innhold er komplekst, og slett ikke entydig men at det eksisterer komponenter som man kan si det er generell enighet om. For det andre antar man at det å trekke ut forskjellige komponenter legger til rette for at de settes i en lineær sammenheng, hvor man oppnår et nivå før man går videre til neste. Implisitt i denne tankegangen er at kompetansenivåene er kumulative og målbare. For hvordan kan man ellers vite at man har kommet til/er klar for neste nivå? På denne måten tar man det opprinnelig udefinierbare og komplekse kompetansebegrepet, bryter det ned og strukturerer det på en slik måte at det kan systematiseres, settes opp statistisk og ikke minst, man kan sammenligne på tvers av landegrensene i forhold til kompetansenivå. For det tredje antar man at man vet hva som trengs for å fungere i fremtidens samfunn. Går vi forståelsen av fremtidssamfunnet i sømmene, viser det seg derimot at det knyttes usikkerhet til behov og krav: «et stadig mer omskiftelig samfunns- og arbeidsliv» (s. 37), «utvalget [...] vil vise til den usikkerhet som knyttes til fremtidens behov for kompetanse og arbeidskraft» (s. 147).

OECD legger vekt på at nøkkelkompetanse er mer enn reproduksjon av akkumulert kunnskap (OECD, 2005, s. 8). Gjennom å mobilisere kognitive og praktiske ferdigheter, holdninger, motivasjon og verdier forventes den enkelte å være tilpassningsdyktig, fleksibel, innovativ og ansvarlig. Dette krever mer enn tilegnet kunnskap, samtidig som et gunstig læringsmiljø kan fremme slike attributter. Kunnskap er tilsynelatende ikke målet, men kan være et middel for å oppnå kompetanse. Grunnleggende for slik kompetanse er metakognisjon, kritisk tenkning, intellektuell modenhet og refleksivitet (ibid). I Kvalitetsutvalgets hovedinnstilling skal på den

ene side opplæringen bidra til at individet blir en god samfunnsborger i kompetansesamfunnet. På den andre side stiller kompetanseøkonomien krav til opplæringen bidrar til utvikling av gode arbeidstakere. Slik får kompetansebegrepet et generelt samfunnsperspektiv i forhold til individet, mens et mer spesifikt økonomisk perspektiv tillegges arbeidslivet. Opplæringen gis ansvar for å bidra til utvikling av individet både som en tilgang for samfunnet og økonomien. Forstått i lys av Youngs beskrivelse av teknisk-instrumentalisme, er det individets muligheter og ansvar i forhold til sine omgivelser som legger betingelser for hva opplæringen skal være (Young, 2008). Eisner og Vallance kommer med et viktig poeng her; en instrumentalistisk målorientert utdanningspolitikk gir gjerne inntrykk av å være verdinøytral. Delvis på grunn av et økonomisk begrepsapparat som fokuserer på konkurransedyktighet og effektivitet, men også fordi målene fremstilles som uproblematisk. I et resultatorientert perspektiv på utdanning argumenterer Young:

«A social theory of knowledge is important in exposing the rhetoric of standards, targets and quality assurance (all good principles of course, but easily misused), and how they become ends in themselves, rather than the means to achieving wider purposes» (2008, s. 17).

Her ønsker jeg å trekke inn den tyske filosofen og didaktikeren Wolfgang Klafki og hans nøkkelproblemer. Men først, noen oppsummerende tanker rundt tradisjonalismen og instrumentalismen. Young (2008) påpeker at begge kategoriene forholder seg diagnostisk til opplæring. Det vil si at man tar utgangspunkt i et problem man ønsker å diagnostisere og finne en løsning på. Tradisjonalistene, hevder Young, mener at ekspansjon innen høyere utdanning har ført til lavere kunnskapsnivå i grunnopplæringen og ønsker å bøte på det (2008). Instrumentalistene på den annen side, argumenterer at for sterkt fokus på heving av kunnskapsstandard hindrer skolen i å møte for de ferdighetskravene som den økonomiske konkurransen trenger. I min analyse er ikke skillet mellom tradisjonalisme og instrumentalisme nødvendigvis veldig tydelig, og det er heller forskjellige kombinasjoner av fagorientering og kunnskapsøkonomiske prioriteringer som kommer til syne. Som poengtert i kapittel 2, er læreplankategorier en måte å strukturere utdanningsspørsmål, som ikke må forveksles med en presis beskrivelse av virkeligheten (jf Ross' eklektiske modell). Det er likevel noen implikasjoner som kompetansepolitikken representerer, og for å drøfte de vil jeg bruke Klafkis nøkkelproblemer som utgangspunkt.

5.2 Avsluttende drøfting

5.2.1 Mål med mening og innhold med mål

Som tidligere vist, er kompetansepolitikken både internasjonalt og nasjonalt først og fremst opptatt av at den enkelte skal rustes til å takle utfordringer i kunnskapssamfunnet. Klafki ønsker større fokus på kunnskapens endringspotensiale og foreslår nøkkelproblemer som utgangspunkt for opplæring (Klafki, 2001). Engelsen og Karseth har oversatt de mest sentrale utfordringene som ”problemstillinger knyttet til krig og fred, samfunnsskapt ulikhet, miljøspørsmål, nye styrings-, informasjons- og kommunikasjonsformer og menneskers subjektivitet i spenningsfeltet mellom individuelle krav, medmenneskelighet og anerkjennelse av den andre” (Engelsen og Karseth, 2007, s. 411). Nøkkelproblemene kan bidra til et kompetansebegrep som representerer kunnskap i et større samfunnsperspektiv, men som går utover instrumentalismens fokus på økonomiske premisser. I forhold til resultatorientering vil målene kunne gis betydning utover konkurransedyktighet og effektivisering. Med utgangspunkt i dagsaktuelle problemstillinger vil man kunne legge til rette for opplæring som både opprettholder kunnskap som egenverdi og viktig grunnlag for mentale strukturer og videre læring. Samtidig vil en instrumentalistisk forståelse, i betydning av at skolen må ses i forhold til samfunnet, være i fokus. Mitt argument er at opplæring med utgangspunkt i nøkkelproblemer vil kunne bidra til å gi opplæringens mål større mening, samtidig som innholdet i skolen er viktig. Vi har sett at de utdanningspolitiske dokumenter som er blitt analysert, ønsker å gå vekk fra innholdsorientert opplæring med konkrete kunnskapskrav. Argumentet er at for å lykkes i kunnskapssamfunnet kreves tilpasningsdyktighet og fleksibilitet. Dermed fremholdes generelle ferdigheter som utgangspunkt for livslang læring. Generelle ferdigheter og kompetanser med fokus på kunnskapsøkonomien mener jeg blir en for snever innfallsvinkel til skolens oppdrag som samfunnsinstitusjon og allmenndannende rolle. Bernstein uttrykker det slik: «In defining generic outcomes as unproblematic descriptions of skills, instrumentalism silences ‘the cultural basis of skills, tasks, practices and areas of work and give[s] rise to a jejune concept of trainability’» (sitert i Wheelahan, 2010, s. 113). Han argumenterer altså for at opplæring med generell kompetanse som mål uten å ta innover seg samfunnets kompleksitet, blir naiv. Samtidig er det ikke tvil om at skolen ikke kan lære elevene alt. Begrepet kunnskapssamfunnet indikerer ikke bare at kunnskap er viktig som vare og ressurs, men at kunnskap er overalt. Fokus på digitale ferdigheter er blant annet et svar på at kunnskap finnes overalt og den enkelte trenger å lære seg å filtrere og analysere

kunnskapens opphav og validitet. Men hvis skolen ikke kan lære elevene alt, hva skal den lære dem da? Det er ikke vanskelig å sette seg inn i hvorfor generelle ferdigheter og kompetansebegrepet har fått gjennomslag i senere tids utdanningspolitikk; man kan skissere tydelige mål uten å konkretisere innholdet i opplæringen. Men er det uproblematisk?

5.2.2 Et postmoderne problem?

Detaljerte kunnskapsmål har måttet gi plass for mer generelle ferdigheter og kompetanser både i internasjonal og norsk utdanningspolitikk. Som vi har sett ligger særlig to argumenter til grunn; skolen kan ikke lære elevene alt, og kunnskapssamfunnet stiller krav til livslang læring og tilpasningsdyktighet. Hvilken kunnskap den enkelte vil trenge blir dermed kontekstuell og flytende. Samtidig etterlyses tydelige mål som kan bidra til resultater og sammenligninger, og vise om skolen beveger seg i den retning man ønsker. Nasjonale prøver og PISA-testene fungerer som eksempler på en slik tilnærming. Problemet som oppstår her er likevel tydelig: fokus på både målorientering og resultater vil før eller siden kreve en presisering av hvilken kunnskap man måler. Spørsmålet blir, hvem bestemmer innholdet i opplæringen? Både i internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk er man opptatt av å unngå tradisjonalisme med fokus på gitt kanon. Men står man da i fare for å ende opp i et postmodernistisk problem, hvor avstand fra objektiv kunnskap fører til relativisme (jf Young), 2008)? Jeg er av den oppfatning at vi aner konturene av et fundamentalt dilemma, nemlig kompetansepoltikkens ønske om målbare enheter uten å definere konkret innhold. Postmodernismen står i fare for å havne i fallgraven som Eisner og Vallance kaller universalisme – et relativistisk syn på kunnskap (1974). Men, som Eisner og Vallance argumenterer, all kunnskap er ikke like fundamental og fruktbar og alle ideer og teorier er ikke av like stor interesse og verdi. Å la eleven utforske på egen hånd, uten føringer, vil kunne føre til at kommende generasjoner ikke har innsikt i det mest sentrale i vestlig kultur og historie (ibid). Samtidig vil ensidig fokus på faktakunnskap undergrave selve kunnskapens premiss, nemlig utforsking og metoden som førte frem til resultatene. Naturvitenskapelige konklusjoner er uinteressante og meningsløse uten innblikk i metode. Klafkis nøkkelproblemer kan være en måte å unngå slike fallgruver. Et læreplanteoretisk kunnskapsperspektiv med fokus på nøkkelproblemer vil kunne kombinere tradisjonalisme og instrumentalisme, som analysen over viser er sentrale elementer i kompetansepoltikken, uten å fjerne innholdet fra målene eller styre målene etter innhold.

Litteraturliste

- Apple, W. (2002). *Ideology and Curriculum*. New York, NY: Routledge.
- Bobbitt, F. (2009). Scientific method in curriculum-making. I D. Flinders, & S. Thornton (Red.), *The Curriculum Studies Reader* (3. Utg., s. 15-21). New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J- C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Brandt, R., & Tyler, R. (2007). Goals and objectives. I A. Ornstein, E. Pajak, & S. Ornstein (Red.), *Contemporary Issues in Curriculum* (4. Utg., s. 12-21). Boston, MA: Pearson.
- Brock-Utne, B., & Bøyesen, L. (Red.) (2006). *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform* (Sluttrapport). Universitetet i Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). Five Conceptions of Curriculum: Their Roots and Implications for Curriculum Planning. I E. W. Eisner, & E. Vallance (Red.), *Conflicting Conceptions of Curriculum* (s. 1-18). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole: Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal.

- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter* (Rapport Nr. 1). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/EvaKL/5/Delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf?epslanguage=no
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal.
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(5), 404-415.
- Ensor, P. (2003). The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: Some epistemological issues. *Journal of Education and Work*, 16(3), 325-346.
- EU-Kommisjonen [European Commission] (2000). *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Hentet fra <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>
- EU-Kommisjonen [European Commission] (2003). *Implementation of the “Education & Training 2010” Programme*. Hentet fra http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/staff-work_en.pdf
- EU-Kommisjonen [European Commission] (2007). *Key Competencies for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Hentet fra http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l-l-learning/keycomp_en.pdf
- Europarådet [Council of the European Union] (2000). *Lisbon European Council. Presidency Conclusions*. Hentet fra http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#b
- Europarådet [Council of the European Union] (2009). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”)*. Hentet fra <http://konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/357/file.pdf>

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S., & Rinne, R. (2011). Fabricating Europe. From culture to numbers. I J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, & H. Simola (Red.), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe* (s. 19-31). New York, NY: Routledge.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. (2002). Vitenskapsteori. I T. A Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 28-60). Oslo: Unipub Forlag.
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked. Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. (2. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European Higher Education Area: a new instrumentalism or 'Much Ado about Nothing'? *Learning and Teaching*, 1(2), 77-101.
- Kunnskapsdepartementet. *Grunnlagsdokumenter for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/bakgrunn.html?id=426203>
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Lisboa-strategien og utdanning*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/internasjonalt_samarbeid_om_utdanning_og_eu-samarbeid-om-utdanning-og-forskning/lisboa-strategien.html?id=439530

- Langeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad, & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 11-31). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lawn, M., Rinne, R., & Grek, S. (2011). Changing spatial and social relations in education in Europe. I J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, & H. Simola (Red.), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe* (s. 11-18). New York, NY: Routledge.
- NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra førsteklasse*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378>
- NOU 2003: 16 *I første rekke*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- Nærings- og Handelsdepartementet (2007, 15. februar). *EUs Lisboa-Strategi i et norsk perspektiv*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/NHD/Vedlegg/Lisboa_strategi_2007.pdf
- OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Official Journal of the European Union. (2006, 18. desember). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning*. Hentet fra <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF>
- Ottesen, E., & Møller, J. (Red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (Delrapport 3). Oslo: NIFU STEP.

- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (Red.) (2011a). *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. New York, NY: Routledge.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola, H. (2011b). Introduction. I J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, & H. Simola (Red.), *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe* (s. 1-8). New York, NY: Routledge.
- OECD. (2005, 27. mai). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and critique*. London: Falmer Press.
- Sjøberg, S. (2006). TIMMS, PISA og norsk skole. I B. Brock-Utne & L. Bøyesen (Red.), *Å greie seg i utdanningssystemet i nord og sør. Innføring i flerkulturell og komparativ pedagogikk, utdanning og utvikling* (s. 190-203). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, G. D. (2009). Curriculum and teaching face globalization. I D. Flinders & S. Thornton (Red.), *The Curriculum Studies Reader* (3. Utg., s. 368-384). New York, NY: Routledge.
- Telhaug, A. O. (1994). *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A. O. (2005). *Kunnskapsløftet – Ny eller gammel skole?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- United States Department of Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Hentet fra <http://reagan.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-reagan-april-1983.pdf>

Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A social realist argument.*

New York, NY: Routledge.

Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism*

in the sociology of education. New York, NY: Routledge.