

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo):
**Definering og valg av kjernekompetanser
i norsk sammenheng**

Av
Erik Knain

August 2001

Rapport nr. 12

Forord

Denne rapporten omhandler kompetanser i norsk offentlighet. Vi har spurt ulike aktører i norsk offentlighet om hva de mener er viktige kompetanser, om hvordan kompetanser diskuteres i norsk offentlighet, og hvordan ulike institusjoner kan fremme det som oppfattes som viktige kompetanser. Rapporten er det norske bidraget til OECDs prosjekt Definition and Selection of Competencies(DeSeCo) som skal samle lignende bidrag fra flere land i OECD. Hensikten er å forstå hvor stor variasjon det er i synet på kompetanser mellom ulike lands kulturer, og om DeSeCo oppfattes som relevant av deltakerlandene.

Forhåpentligvis kan rapporten også være et nyttig innspill til norsk diskusjon om hva som skal være viktige kompetanser i utdanningssammenheng, og prosessene bak valg av disse kompetansene.

Prosjektet ble påbegynt mens jeg var ansatt ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Siden da har jeg skiftet arbeidssted, og rapporten er skrevet som ansatt ved Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (NIFU) på oppdrag fra ILS.

Definering og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng 4

Innledning	4
Metodisk framgangsmåte	5
Forberedelse	5
Rapportens struktur	6
Respondentene	6
1. Hvilke kjernekompetanser?	7
Definisjoner	7
1A. Hvilke kompetanser?	8
Svarkategorier	8
1B. Er noen av kompetansene særskilt forbundet med bestemte perioder i livet?	13
1C. Er noen av kjernekompetansene spesielt viktige i Norge	13
1D. Motiver for å identifisere og velge ut kjernekompetanser	14
1E. Grad av samsvarer med DeSeCos tre allmenne kjernekompetanser	14
2. Vurdering, indikatorer og sammenligning	16
2A. Om kjernekompetanser blir ansett som viktige i Norge	16
2B. Kvalifikasjonsstandarder og vurderingspraksis i næringslivet	16
2C. Norge i internasjonale komparative studier	17
3. Offentlig debatt: forhandling og legitimering	17
3A. Debatt om kjernekompetanser i Norge	17
3B. Grad av enighet	18
3D. Legitim basis for å sette opp liste over uunnværlige kjernekompetanser?	18
4. Kjernekompetanser og opplæring	19
4A. Er kjernekompetanser tema når opplæringssystemet diskuteres?	19
4B. Skolens rolle	19
5. Vurdering og utvikling av DeSeCo	20
5B. Det beste og mest kritikkverdige ved DeSeCo: råd og kritikk	20
Kritikk av DeSeCos premisser	21
5D. Norske initiativ som kan fremme arbeid på området	23
Avsluttende kommentarer	23
Begrepet 'kompetanse'	23
Tillegg	27
Kjernekompetanse i det norske læreplanverket	27
Vedlegg	
1. Om DeSeCo og kompetanser	
2. Den nasjonale bidragsprosessen (Country Contribution Process - CCP)	
3. OECDs veiledende spørsmål	
4. Invitasjonsbrevet	

Definering og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng

Innledning

OECD har siden 80-tallet søkt å utvide indikatorene på læringsutbytte til også å omfatte kompetanser og ferdigheter som ikke er fagspesifikke, men av en mer allmenn og grunnleggende natur. Disse bestrebelsene legger til grunn at utdanningen gir et bredere utbytte enn fagrelatert faktakunnskap i form av ferdigheter og kompetanser som både kan utvikles og brukes også utenfor skolen. OECDs DeSeCo prosjekt (Definition and Selection of Competencies) ble igangsatt for å bidra med kritisk refleksjon og teoretisk analyse som støtte for framtidige OECD prosjekter med en ny type indikatorer.

I dokumenter som beskriver bakgrunnen for prosjektet, framholdes to rasjonaler for å interessere seg for bredere oppfatninger av kompetanse, det ene næringslivets, det andre et bredere sosialt perspektiv. Fra et økonomisk synspunkt blir individers kompetanse viktig for å øke produktivitet og konkurransevne, utvikle en tilpassingsdyktig og kvalifisert arbeidsstokk, og dessuten bedre mulighetene for innovasjon i en global økonomi.

Fra et bredere sosialt perspektiv blir kompetansene ansett som viktige redskaper for å øke individers forståelse av politiske problemstillinger og mulighet til å delta i demokratiske prosesser, bidra til sosial rettferdighet og utjevning, og dessuten styrke menneskers rettigheter og autonomi som motvekt mot marginalisering og økte globale forskjeller i muligheter.

Vi viser til vedlegg 1 for en nærmere beskrivelse av prosjektets forskningsspørsmål. Det vil framgå av vedlegget at prosjektet har to hovedfokus. For det første sikter programmet mot en faglig forståelse av begrepene som inngår, og forsøker å oppnå bedre forståelse av hvordan kjernekompetanser utvikles og fungerer. For det andre bygger programmet på en erkjennelse av at definering og valg av kjernekompetanser skjer i en bredere sosial og institusjonell kontekst, hvor verdier, politiske prioriteringer og maktrelasjoner virker styrende. DeSeCo forsøker å gi større innsikt i ikke bare fag og ideologi, men også hvordan fag og ideologi påvirker hverandre.

Hensikten med DeSeCos "Country Contribution Process (CCP)" er å identifisere kompetanser som er svært relevante i og på tvers av ulike sosiale felt, og dessuten å identifisere måtene kompetanser velges på og mekanismer bak valg av kompetanser

(se vedlegg 2). Endelig skal prosjektet skaffe tilbakemelding til DeSeCo om programmet er relevant for de ulike landene.

Metodisk framgangsmåte

Forberedelse

Etter at Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ble oppfordret av OECDs *Directorate for Education, Employment, Labour, and Social Affairs* om å delta, ble Universitetet i Oslo ved undertegnede forespurt om å bistå departementet i oppgaven. Prosjektet har dermed tatt form av et samarbeid mellom undertegnede og departementet. Departementet har stått for invitasjonen av deltakere til det vi valgte å kalle en idédugnad om kjernekompetanse, mens undertegnede har hatt ansvaret for analysen og sammenfatningen av bidragene som kom inn.

Ettersom bestemmelse av kompetanser er en ideologisk og verdiladet virksomhet, legger DeSeCo vekt på at så mange deler som mulig av samfunnslegemet skal være representert i undersøkelsen. Invitasjonen gikk derfor ut til om lag 100 personer fra flere ulike institusjoner og sektorer med oppfordring om å skrive en vurdering på noen få sider, basert på en oversettelse av DeSeCos veiledende spørsmål (vedlegg 3). De fikk også tilsendt vedleggene 1 og 2 sammen med invitasjonsbrevet (vedlegg 4). Deltakerne ble valgt for å til sammen representere bredde, samtidig som hver enkelt kunne forventes å gi interessante bidrag. Minste fellesnevner blant deltakerne var deres (antatte) interesse for utdanning og opplæring.

Svarprosenten ble lav i og med at vi fikk inn 16 svar totalt som i mer eller mindre grad dekket spørsmålene. Grunnen til at så vidt få svarte, kan være at svarfristen ble relativt kort. Samtidig var det en vanskelig oppgave som ble gitt, og det var kanskje uvanlig for flere at de skulle tenke høyt uten å nødvendigvis ha bred tilslutning i sin organisasjon. Det har da også vist seg at oppgaven ble tolket nokså forskjellig. Flere har nok oppfattet oppgaven mer som en høringsuttalelse enn det som var meningen. Samtidig understreker flere av svarene hvor ideologisk ladet dette feltet oppfattes (og faktisk *er*). Dette er i seg selv et interessant funn.

Til tross for få besvarelser, var det stor variasjon i perspektiv og ståsted blant de som faktisk kom inn. Vi mener derfor at de utgjør interessante bidrag, selv om det kan innvendes at næringslivet og partene i arbeidslivet er underrepresenterte.

Denne rapporten er en idédugnad med inviterte bidrag fra et stort spekter av institusjoner og sosiale felt. Bidragsyterne ble lovet anonymitet i rapporten slik at også de originale synspunktene kunne komme fram, uten å være for bundet av gjeldende sannheter. Samtidig er det viktig for DeSeCo prosjektet å bli informert om

hva som er nedfelt i skolens læreplaner og deres implementering med tanke på kjernekompetanser. Rapporten har derfor et tillegg med en kort orientering om den generelle læreplanen og dens implementering, basert på bidrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Rapportens struktur

Denne rapporten er utarbeidet ved at svarene ble lagt inn i et program for kvalitativ dataanalyse, slik at de kunne struktureres etter de veiledende spørsmålene, og for å finne sammenhenger mellom svarene. Men denne rapporten lar i stor grad bidragene tale for seg selv – svarene var ikke flere enn at en posisjon sjelden dekkes av mer enn et par bidrag. Det gjør behovet for syntese i presentasjonsøyemed mindre. Dessuten er ikke ambisjonen med denne rapporten å plassere de ulike svarene i en generell modell. Det er likevel laget noen kategorier i forbindelse med spørsmål 1a, ”hvilke kjernekompetanser”; mer om det senere.

Valget av struktur i rapporten gjør at sammenhengen i de enkelte bidragene til tider blir skadelidende, særlig for de drøftingene som utgjør et enhetlig perspektiv og en gjennomgående argumentasjon uten at spørsmålene i veiledningen alltid er adressert direkte. Vi forsøker imidlertid å trekke inn forutsetninger og vise til andre deler i et bidrag når det er påkrevet.

Flere av respondentene har viet en stor del av svarene til kritikk av prosjektet. Denne har vi forsøkt å få tydelig fram, da vi mener at dette er en verdifull del av tilbakemeldingene til DeSeCo. Kritikken peker ikke bare på problematiske sider ved DeSeCo, men sier også noe om det ideologisk følsomme terrenget som prosjektet beveger seg i.

Respondentene

For å ikke synliggjøre hvem som til en hver tid siteres eller omtales, er alle respondentene som blir nevnt i rapporten gitt navn etter planetene i solsystemet og de største månene. (Det er vilkårlig hvem som har fått hvilket navn – det er altså ingen intendert forbindelse til mytologi eller fysiske parametre.)

Nedenfor blir imidlertid respondentene knyttet til ulike sektorer

Venus, Io og Ganymedes er departementer

Callisto er offentlig forvaltning (utenom departement)

Titan er arbeidsgiver- og interesseorganisasjon

Jupiter, Europa og Pluto er opplæringsråd¹

Merkur og Mars er vitenskapelig ansatte i universitets- og høyskolesektoren

Saturn og Neptun er forskningsinstitutter i instituttsektor

Uranus og Triton er arbeidstakerorganisasjoner

Jorda er interesseorganisasjon tilknyttet høyskolesektoren

Overskriftene nedenfor følger veiledningen i vedlegg 4, hvor spørsmålet er gjengitt i sin helhet.

1. Hvilke kjernekompetanser?

I denne delen av undersøkelsen skal vi først ta opp noen forutsetninger som flere av bidragene la eksplisitt til grunn. Deretter vil spørsmålene i vedlegg 4 bli behandlet i tur og orden.

Definisjoner

Flere av respondentene gir presiseringer og definisjoner på eller beskrivelser av begrepene som de bruker, eller de beskriver hvordan begreper forholder seg til hverandre. En slik presisering er naturlig i og med at begrepet kompetanse nettopp er flertydig av flere grunner, blant annet har begrepet forskjellig betydning på ulike fagfelt. 'Kompetanse' har dessuten en tendens til å ha ulike betydninger i dagligtale og i vitenskapelig språkbruk. Når vi ser de ulike konkretiseringene samlet, blir denne flertydigheten tydelig.

Beskrivelsene rommer mye interessant stoff, men lengre teoretiske redegjørelser er utenfor tema for denne rapporten. Samtidig er dette materialet relevant kontekst omkring svarene på de veiledende spørsmålene nedenfor. Derfor blir materialet kortfattet gjengitt nedenfor. I avslutningen av rapporten vil flertydigheten i begrepene tas noe opp, vel vitende om at rapporten er innspill til en videre prosess i denne retningen.

Venus definerer 'kjernekompetanse' som "kompetanse som er anvendbar i mange situasjoner og sosiale sammenhenger. Kompetanse viser til evnen å møte nye, sammensatte krav og utfordringer, og omfatter både kunnskap og ferdigheter, men også ulike sider ved selvoppfatning, motivasjon, følelser og andre psykologiske og sosiale egenskaper".

¹ Opplæringsrådene består av representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakersiden samt skolerepresentanter.

Jorda sier om begrepet 'kjernekompetanse' at det rommer en verdibasis, et normativt aspekt, en form for verdiforankring, enten eksplisitt eller implisitt. Dessuten er kjernekompetansene av allmenn karakter, de gjelder alle mennesker alle steder. Til sist har kjernekompetanse en sammenheng med det å være moden eller voksen. Grunnlaget for kjernekompetansen legges selvsagt i tidlige år, men et fullverdig begrep har etter Venus syn bare mening i forhold til et visst modningsnivå hos individet. I sin besvarelse ser de på kompetanse som noe individuelt.

Svaret fra *Saturn* er en lengre utredning med et helhetlig syn på læring og undervisning. Kjernen i deres syn er kanskje uttrykt ved "opplæringen er en dannelsesprosess når de forskjellige fortolkningsmønstre, overbevisninger, ferdigheter, verdiskjemaer og uttrykksmåter blir elevens egne."

Neptun refererer til en modell for kompetanse av Pralahad & Hammels, og mener det er problematisk å dele opp begrepet i en individuell og en sosial komponent. Det vil være snakk om kompetanser som er kollektivt og organisatorisk forankret, men samtidig individuelle. Individuelt sett kan det være vanskelig å skille 'spesialkompetanse' på et område fra en mer aggregert kjernekompetanse.

1A. Hvilke kompetanser?

Svarkategorier

De fleste hadde synspunkter på dette spørsmålet. Besvarelsene bygde rimeligvis på litt ulike forutsetninger, og kompetansene representerte ulike kognitive områder, og hadde ulik spesifiseringsgrad. Besvarelsene kan derfor ikke alltid direkte sammenlignes. Likevel har vi forsøkt å lage noen kategorier som besvarelsene kan plasseres inn under. De er basert på Franz E. Weinerts drøfting av kompetansebegrepets ulike betydninger², samtidig som de fungerer brukbart i forhold til respondentenes svar. Det er imidlertid ikke gjort forsøk på å legge fram sammenhenger mellom dem, til det er innholdet i kategoriene for forskjelligartet. Å forsøke å danne forbindelseslinjer mellom kategoriene ville kreve at det ble utviklet teoretisk forståelse av sammenhenger mellom de ulike kompetansene både i og på tvers av kategorier. Det ville føre for langt i retning av syntese, som ville skjule uklarhetene som faktisk er i materialet, og det ville skape inntrykk av klarere skillelinjer enn det som faktisk er tilfelle. Det er dessuten en framtidig oppgave i DeSeCo. Materialet må i stor grad tale for seg selv. Derfor vil begrepet 'kompetanse' vanligvis bli brukt i fortsettelsen i stedet for det mer spesifikke 'kjernekompetanse'. Dette for å ikke skape tettere assosiasjoner til DeSeCos begrepsapparat enn det er

² F.E. Weinert, *Concepts of Competence*, 1999. Artikkel utarbeidet i forbindelse med DeSeCos første fase, jf. <http://www.deseco.admin.ch/>.

dekning for i svarene. Det tilsendte materialet til respondentene rommet også en uklarhet gjennom at 'key competency' var oversatt til både 'nøkkelkompetanse' og 'kjernekompetanse' uten noen intendert meningsforskjell.

Nedenfor blir besvarelsene forsøkt kategorisert etter disse kategoriene:

1. Konkrete, spesifikke kompetanser for en bestemt situasjon eller oppgave

Kategorien omfatter konkrete ferdigheter som i liten grad kan anvendes på tvers av situasjoner; men som er spesifikke for en bestemt oppgave eller situasjon.

2. Konkrete, spesifikke kompetanser som er generelt anvendbare
(basiskompetanser)

Her menes ferdigheter som er spesifikke og ganske konkrete, og som kan være nyttige i mange forskjellige oppgaver og situasjoner

3. Metakognitive kompetanser

Dette er kompetanser på et nivå over de mer konkrete og spesifikke kompetansene. Metakognitive kompetanser er mer uavhengig av situasjon og de enkelte oppgavene, men brukes til å orkestrere de mer spesifikke kompetansene. Her er metakognisjon begrenset til denne betydningen, og omfatter ikke ulike holdninger eller personlige egenskaper i vid forstand.

4. Personlig egenskaper

I denne kategorien finner vi svar fra respondenter som har sett for seg en kompetent person, og så beskrevet denne personen, gjerne i form av det vi kaller personlige egenskaper. Denne kategorien vil overlapse med de ovennevnte, siden vi her vil kunne finne både mer spesifikke ferdigheter og metakognitive strategier i tillegg til ulike holdninger.

5. Kompetanse for omstilling

Denne kategorien har samlet svar som har tatt utgangspunkt i evnen til å omstille seg i et omskiftelig samfunn.

6. Kulturell kompetanse

Denne kategorien rommer svar som har et kulturelt perspektiv på kompetanser.

Oppsummering om kategoriene

I noen grad er det et hierarki fra kategori 1 til kategori 4, fra spesifikke til stadig mer generelle kompetanser. Det er imidlertid lagt avgjørende vekt på innholdet i

respondentenes svar. Det har ført til at det ble rimelig å opprette kategoriene 5 og 6 i tillegg, siden perspektivet til disse respondentene preget bidragene på en grunnleggende måte. Igjen, kategoriene er ment som et hjelpemiddel, og vi søker å unngå å plassere innleggene i bestemte rammer. De er laget med tanke på gruppering, ikke som et forsøk på syntese.

Nedenfor følger respondentenes svar.

Konkrete, spesifikke kompetanser for en bestemt situasjon eller oppgave

Som det framgår av spørsmål 1D nedenfor, så utgjør muligheter for verdiskapning det grunnleggende perspektivet for *Venus*.

Det framholdes at det er viktig at et samfunn også består av arbeidsskapere, ikke bare arbeidstakere. For *Venus* er 'entreprenørskap' det grunnleggende begrepet. Begrepet entreprenørskap deles i to, den første er knyttet til en nokså konkret situasjon (den andre omtales under "personlige egenskaper" nedenfor):

- Entreprenørskap forbindes ofte med gründere, det vil si personer som ønsker å starte egne bedrifter eller foretak. Entreprenørskapskompetanse omhandler derfor i denne sammenheng kunnskap om det å drive egen virksomhet.

Io nevner flere konkrete kompetanser:

- Kjennskap til egne og andres rettigheter, plikter, muligheter og begrensninger
- Evne til å ivareta egen helse
- Evne til å foreta langsiktige økonomiske disposisjoner for å trygge sin livssituasjon ved sykdom, uførhet og alderdom.

Konkrete, spesifikke kompetanser som er generelt anvendbare (basiskompetanse)

Både *Triton*, *Venus*, *Uranus* og *Ganymedes* framholder at basiskompetanse i form av lese-, matematikk-, naturfagferdigheter, IKT, fremmedspråk og samfunnsforståelse er viktige kompetanser. *Io* (og *Europa*) nevner dessuten tilgang til, og evnen til å nyttiggjøre seg viktig informasjon og andre "verktøy" (som lover og PC) som brukes i samhandling med andre. I tillegg nevner *Io* innsikt i grunnleggende mekanismer i samfunnsliv og mellommenneskelig samkvem.

Metakognitive kompetanser

Saturn er opptatt av kompetanser som trengs for å "navigere i informasjonssamfunnet. Gjennom kommunikasjonen skapes elevens kompetanse, blant annet til å tenke i begreper, som gjør selvrefleksjon mulig". Denne kompetansen er viktig for "å bli i stand til å kommunisere med andre mennesker

gjennom de nye medier som er med på å omforme vår hverdag”. Problemløsning (“problemløsende aktivitet”) kombinert med å gjøre læringserfaringer blir også framholdt som en oppgave for framtidens skole. Også *Triton* er opptatt av at skolen oppmuntrer til videre læring, og argumenterer for at elever trenger kunnskap om læringsstrategier og arbeidsmåter.

Pluto lister opp følgende metakognitive kompetanser

- Fleksibilitet og kreativ tenkning
- Helhetlig og tverrfaglig forståelse
- Analytisk tankegang

Titan framholder disse metakognitive egenskapene

- evne til å sortere inntrykk
- evne til å velge det som er godt for en selv
- evne til å utvikle og gjøre bruk av kritisk refleksjon
- evne til å ta imot ny kunnskap og gjøre bruk av den i egen hverdag
- evne til å utvikle sosial samhörighet
- evne til å integrere seg med andre mennesker med forskjellig bakgrunn

Personlig egenskaper

En av respondentene, *Jorda*, tilnærmer seg kompetanse som en type allmenndannelse (til forskjell fra ”profesjonsutdanning, formell fagopplæring og uforpliktende modning”). De legger til grunn at begrepet kjernekompetanse har en verdibasis, at de er allmenne (“de gjelder alle mennesker alle steder”), og at de i denne sammenhengen ser på kompetanser som noe individet besitter. Det framholdes videre tre områder for kompetanse:

1. Individets forhold til seg selv (og sitt verdigrunnlag). Dette området omfatter estetisk skjønn, valg på grunnlag av verdisyn, selvtillit og endringskompetanse
2. Interaksjon, det vil si kommunikasjon og samhandling, også med teknologi
3. Individets forhold til samfunnet (lokalt og globalt). Dette området omfatter evne til å ta ansvar, og det å ha engasjement overfor andre mennesker.

Respondenten legger også fram en alternativ modell, hvor det skiller mellom Basiskompetanse (språk, historie, matematikk, IKT etc.), Yrkeskompetanse (yrkesutdanning), og dessuten Allmenn kompetanse (evne til kommunikasjon, sosial samhandling, deltakelse i samfunnet, problemløsning etc.). Denne alternative

modellen må forstås slik at de tre punktene over med allmenndanning inngår i den allmenne kompetansen. Også *Triton* knytter et sett med kompetanser til allmenndannelse som noe eleven oppnår gjennom skolegangen, og skriver at "Skolen må ha et bredt, allmenndannende siktemål, og den må gi elevene relevant og aktuell livsorientering".

Venus knytter generelle egenskaper som kreativitet, vilje, lyst og evne til å realisere egne ideer og prosjekter som en del av det som legges i 'entreprenørskap'. Videre viser de til Europakommisjonens rapport om kvalitet i skoleundervisningen, hvor "lære å lære" blir nevnt. I rapporten blir det lagt vekt på (ifølge Venus) å hjelpe mennesker til:

- å bli reflekterte og selvkritiske individer
- å få i adgang til verktøy, som kan hjelpe dem til å bli mer effektive og dyktige
- å bli i stand til å overføre ferdigheter fra en sammenheng til en annen
- å bli rustet til å mestre nye og uforutsigbare situasjoner i fremtiden.

Pluto hadde deltatt i et prosjekt om kompetansestrategi som ble ledet av et konsulentfirma. Herfra framholder Pluto følgende kompetanser som høyst aktuelle:

- Beslutningsevne
- Integritet
- Inspirerende lederskap
- Fleksibilitet og kreativ tenkning
- Resultatorientering
- Utvikling av andre
- Kommunikasjon og innflytelse

Ganymedes nevner

- å utvikle evne til å være kreativ,
- nysgjerrig på ny forskning og utvikling innen eget fagfelt,
- være proaktiv og initiere og påvirke endring og omstilling, ikke bare ha evne til reaktiv omstilling.

Titan legger avgjørende vekt på *nysgjerrighet*. Den er en kjernekompetanse som kan utvikles, og som samtidig er en forutsetning for andre kompetanser, blant annet evnen til å handle selvstendig og reflektert. Evnen til å være fleksibel og til "å tilpasse

seg i forhold til å takle skiftende rammebetingelser” blir også framholdt, i tillegg til evnen til å leve seg inn i andres situasjon (empati).

Io nevner på sin side evne til empati, respekt for andre, samarbeid og ansvarlighet.

Kompetanse for omstilling

Jupiters utgangspunkt for kompetansebegrepet er ”Bred nok kompetanse som er tilstrekkelig spesialisert til å danne varig basis for kontinuerlig læring og oppdatering”.

Ganymedes nevner ”omstillingskompetanse/ læringskompetanse” for å kunne ”omstille seg innen eget fagfelt, eksisterende jobb/arbeidsfelt, omstilling til annet fagfelt/yrke/arbeid, og omstilling fra arbeid til ledighet til nytt arbeid”. *Io* nevner liknende kompetanser.

Kulturell kompetanse

Mars framholder at kanskje den viktigste kompetansen er kulturell kompetanse, og nevner internalisert språk, kunnskap og verdier på flere områder. Hvilke som er viktige avhenger av oppvekstområde og gruppe. Dette er kompetanser som er generelt viktige for identitetsskaping og for å kunne fungere i et samfunn.

I tillegg opererer *Mars* med en mer spesifikk kulturell kompetanse. Det er kompetanser som gjør det mulig å fungere i ulike kulturer og krysse kulturgrenser (’interkulturell kompetanse’). Skal en fungere i andre kulturer, må en kjenne til vilkårene som gjelder. *Mars* nevner som illustrerende eksempel næringslivsfolk som går på kurs for å lære hvordan de skal kle seg, snakke og oppføre seg i andre land.

Neptun vektlegger at det å lære elever både å forholde seg til problemstillinger og å si fra – men også vinne forståelse og forsøke å bygge bro mellom eget og andres standpunkt som spesielt viktig i Norge, som er preget av en individualistisk kultur som samtidig også er homogen og i liten grad basert på kultur- og meningsutveksling.

1B. Er noen av kompetansene særskilt forbundet med bestemte perioder i livet?

Dette spørsmålet ble ikke adressert av respondentene på en konkret måte.

1C. Er noen av kjernekompetansene spesielt viktige i Norge

Ganymedes framholder at innovasjonskompetanse og evnen til å omskape ideer til verdiskapingsprosjekter kan bli en avgjørende faktor for norsk økonomis evne til å omstille seg fra en oljeøkonomi til en økonomi basert på annen type produksjon.

Neptun vektlegger som omtalt over at det å lære elever både å forholde seg til problemstillinger og å si fra, men også vinne forståelse og forsøke å bygge bro mellom eget og andres standpunkt er spesielt viktig i Norge.

1D. Motiver for å identifisere og velge ut kjernekompetanser

Venus knytter spørsmål om kompetanser til verdiskaping, men anerkjenner betydningen av et bredere, sosialt perspektiv på kompetanser.

- Individuer uten tilstrekkelig kjernekompetanse vil lettere falle utenfor arbeidsmarkedet.
- En arbeidsstyrke med høy kjernekompetanse er en viktig betingelse for å tilegne seg ny kunnskap. En arbeidsstyrke med høy kjernekompetanse vil dermed lettere tilpasse seg arbeids- og næringslivets stadig skiftende kompetansebehov, og vil føre til et mer fleksibelt arbeidsmarked.
- Individuers kompetanse er også viktig for å øke produktiviteten og konkurranseevnen i økonomien

Ganymedes har et liknende perspektiv, og anfører det å motvirke arbeidsledighet og opprettholde en høy yrkesdeltakelse som utgangspunkt.

Io framholder ønsket om å sikre en bærekraftig utvikling, noe som fordrer en "deltakerkompetanse" i befolkningen med tanke på medvirkning og medbestemmelse.

1E. Grad av samsvarer med DeSeCos tre allmenne kjernekompetanser

Venus sier seg stort sett enig i de tre kjernekompetansene i DeSeCo, men har noen innvendinger:

- "Handle autonomt og reflektert": Respondenten betoner verdigrunnet mer enn DeSeCo har gjort.
- "Bruke verktøy interaktivt": Opplevs som uklar i forhold til respondentens mer generelle kommunikasjons- og samhandlingskompetanse.
- "Delta og fungere i heterogene sosiale grupper": Hovedforskjellen er at respondenten understreker betydningen av sosialt ansvar og engasjement, og ikke nøyer seg med evnen til å fungere (uforpliktende) i komplekse grupper.

Merkur omtaler DeSeCos tre kjernekompetanser i sin betoning av elevenes læringsprosess, konkretisert gjennom mappevurdering. Merkur skriver:

Gjennom å delta i alle disse ulike vurderingsaktivitetene trenes elevene opp til kritisk vurdering av egne og andres arbeidsmåter og arbeidsprodukter. Det gir dem innsikt i variasjonene i læreforutsetninger og lærings- resultater. En slik

systematisk tilrettelagt opplæring i nye arbeidsmåter med påfølgende vurdering, bør derfor kunne danne grunnlaget for det som i DeSeCo-prosjektet er definert som nøkkelkompetansen "Handle autonomt og reflektert". Det er også naturlig at prosjektarbeid som arbeidsmåte vil fremme kompetansen "Delta i og fungere i heterogene grupper", forutsatt at det legges vekt på en systematisk opplæring til samarbeid gjennom for eksempel bruk av strukturerte opplegg for samarbeidslæring og at det brukes noe tid på vurdering både av arbeidsprodukter og arbeidsprosess.

Mars fletter omtale av de tre kompetansene inn som en del av en mer systematisk kritikk av DeSeCo. Denne kritikken blir omtalt senere, her poengteres at en ikke kan snakke om kjernekompetanser uten at en samtidig gjør rede for de kulturelle, ideologiske og verdimeslige aspektene som kompetansen skal fungere innenfor. Hvis det ikke skjer, kan kompetansebegrepene fungere som imperialisme fra de sterke overfor de mindre sterke.

Uranus kritiserer de tre kjernekompetansene for å være for generelle, og skriver at

DeSeCo har så langt skissert tre nøkkel- eller kjernekompetansar. Disse er forma på eit svært generelt nivå. Dei seier ingen ting om kva som er basisen for å kunne handle/agere slik ein ønskjer, m.a.o. kva slags kunnskap det bør leggest vekt på. I noko grad avspeglar dette [...] at det er lettast å bli einig om kompetansar på eit generelt nivå. Går ein ned på det nivået som handlar om kva basiskunnskap som skal til for å oppnå ein ønska kompetanse, vil ulike historiske og kulturelle tradisjonar vere avgjerande for kva ein vil vektlegge. Dermed vert også kjernekompetansane slik dei er skissert, temmeleg tomme for innhald, og ein kan nær sagt legge kva som helst i dei.

Neptun deler kritikken av at de er for generelle og kontekstløse. Men skriver også at "Som veiledende standarder eller mål synes [DeSeCos tre kjernekompetanser] å være i overensstemmelse med internasjonal forskning om sentrale kvalifikasjoner og egenskaper innen dagens arbeids- og samfunnsliv (i den vestlige økonomi). Til sammen angir de verdier som å ha/ta et samfunns- ansvar, å bidra til den generelle verdiskaping, å skape selv bærende institusjoner (økonomisk og sosialt), å kunne delta i komplekse sammenhenger (sosialt, kulturelt, teknisk og organisatorisk) og å være i et aktivt, medskapende samspill med ens omgivelser."

Jorda, Io og Europa slutter seg også til de tre kompetansene.

Som en konklusjon på dette spørsmålet kan vi si at det respondentene langt på vei slutter opp om de tre identifiserte kjernekompetansene i DeSeCo, men det poengteres samtidig at de trenger ytterligere presisering.

2. Vurdering, indikatorer og sammenligning

Denne delen omhandler hvor stor interesse og oppmerksomhet kompetanser har i norsk sammenheng.

2A. Om kjernekompetanser blir ansett som viktige i Norge

Merkur mener å se at NHO er langt mer opptatt av at elevene forlater skoleverket med noe mer enn tradisjonell skolekunnskap enn de var tidligere. "Ikke minst gjelder dette egenskaper og holdninger knyttet til et moderne produksjonsliv, som samarbeidsevne, omstillingsevne, kreative kvalifikasjoner, prestasjonsorientering m.m." *Merkur* framholder også at et kompetanseperspektiv på læreplanen har vunnet fram, som inneholder tre viktige kjennetegn:

1) *Fra undervisning til læring.* Tidligere læreplaner har vært opptatt av hva læreren skal undervise i. L97 (og L94) fokuserer på hva elevene skal lære. 2) Og i disse *læringsmålene* uttrykkes det ambisjoner om læring som rekker langt utover fagenes tradisjonelle domøner. Læringsmålene er en kombinasjon av tradisjonelle fagmål av kunnskaper og ferdigheter knyttet til de aktuelle fag og læringsmål som knytter sammen faglige mål med mål knyttet til elevenes framtidige funksjoner i arbeidsliv, samfunnsliv og familieliv. [...]. 3) Det forventes at både elevene og skolen skal vurderes i forhold til om målene er nådd.

Merkur går dypere inn på kjennetegn 3):

I løpet av dette 10-året har det skjedd mye i forhold til elevvurderingen. Skolen har lange tradisjoner for å måle faglige prestasjoner, men er det mulig å vurdere med noen grad av entydighet og sikkerhet personlige funksjonsmål som for eksempel samarbeids- evne? For å komme ut av dette, har en skilt mellom formell og uformell vurdering der den siste kan dekke opp for det vi kan kalle de nye kompetansekravene.

Merkur nevner som det klassiske eksemplet på slike sammensatte vurderingsformer prosjektarbeidet, hvor vurderingen vil omfatte både det ferdige resultatet, og prosessen fram til produktet. Et annet eksempel er mappevurdering.

Neptun er inne på de samme betraktningene som *Merkur*.

2B. Kvalifikasjonsstandarder og vurderingspraksis i næringslivet

Venus framholder at kjernekompetansen har blitt viktigere enn før – "vitnemål/attester danner basis for innkallelse, men ved intervjuet er de andre egenskapene avgjørende." *Ganymedes* motsier imidlertid *Venus* på dette punktet, og skriver at

Det legges liten vekt på disse kjernekompetansene ved ansettelse, i forhold til den vekt som legges på formell utdanning og faglig erfaring. De tas for gitt og

er for øvrig vanskelig målbare, selv om forsøk på måling gjøres ved hjelp av intervjutester o.l. Ved systemer for individuell vurdering i forbindelse med lønnsoppgjør, vektlegges denne typen kompetanse eller resultatene av slik kompetanse mer.

Jorda vil stille seg skeptisk til at kjernekompetansene innarbeides i et eksternt og ”offentlig” verdsettingssystem. Ettersom de er allmenne bør de ikke knyttes til kvalifikasjonsstandarder og nivåplasseringer i for eksempel næringslivet. *Jorda* mener at en heller bør vurdere en form for selvverurdering. Også *Jupiter* er skeptisk til generelle kvalifikasjonsstandarder.

2C. Norge i internasjonale komparative studier

Mercur mener at internasjonale komparative studier har vært lite relatert til kompetansevurderinger fordi de nesten utelukkende måler faglige kunnskaper og ferdigheter, med noen få unntak, og nevner CIVIC³ studiene. *Mercur* mener at CIVIC- studiene kan innebære en nyorientering med hensyn til hva slike undersøkelser kan handle om. Problemet er at heller ikke dette prosjektet etter *Mercur*s mening har løst det grunnleggende målingsproblemet, det vil si å utvikle klart definerte kompetanser og kriterier for vurdering av disse. *Mars* har liknende synspunkter, og mener at svake resultater på slike tester forklares med at det er lest eller regnet for lite f. eks., det er sjeldent at en hører om at det ikke er gjort nok for å trene generelle ferdigheter.

3. Offentlig debatt: forhandling og legitimering

DeSeCo står (i norsk oversettelse) for Definerings og valg av kompetanse. Mens spørsmål 1 omhandler hvilke kompetanser som skal være viktige (’definerings’ i en viss forstand), omhandler denne delen hva slags temaer som har vært oppe til debatt og hvor den har foregått. Hva er de mest innflytelsesrike posisjonene og hvem som støtter dem?

3A. Debatt om kjernekompetanser i Norge

Mercur er den eneste som egentlig berører dette spørsmålet eksplisitt. *Mercur* viser til sine synspunkter på andre spørsmål (kompetanseperspektiv på læreplanen og elevvurderingen) på områder hvor det har vært diskusjon i Norge. *Europa* nevner

³ Civic in Education Study er en nylig gjennomført internasjonal forskningsstudie som har som mål å undersøke demokratiopplæringen i de over 30 landene som deltar og kartlegge hvordan den demokratiske statusen er blant 14-15-åringene i disse landene. Se <http://www.ils.uio.no/forskning/civic/index.html> for mer informasjon.

prosjektet "Verdi- og samlivsopplæring i videregående skole" 1999 – 2001 (Statens utdanningskontor i Aust-Agder) i denne sammenhengen.

3B. Grad av enighet

Mercur berører grad av enighet i sine drøftinger, og skriver at

Noen av debattantene befinner seg fortsatt i den gamle motsetningen mellom akademisk rasjonalisme og reformpedagogikk mens læreplanene har forsøkt å overskride denne motsetningen. Stadig flere interessegrupper har tatt inn over seg at skolens oppgave må endre seg i forhold til det komplekse samfunn vi lever i. Det later til å råde stor enighet om at noen av de nye kompetansekravene må tas inn i skolens program. Til eksempel ser det til at de fleste av de som har uttalt seg om det obligatoriske prosjektarbeidet, ser på det som en positiv endring. Uenigheten kommer fram når de nye kompetansekravene skal implementeres i form av nye vurderingskrav til skolen, både når det gjelder elevvurdering og når det gjelder skolevurdering.

Mars poengterer at debatten om kompetanse i Norge har ett fellestrekk, og det er at den foregår i en kontekst hvor spørsmålet er hvordan en kan fungere godt i samfunnet, og hvordan en kan utvikle samfunnet videre. Debatten har også stort sett vært knyttet til spesifikke fag eller situasjoner, og i liten grad abstrahert over konkrete kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Et annet trekk ved denne debatten er et fokus på undervisningsmetoder, hvor det legges stadig større vekt på elevens egenaktivitet i forhold til lærerens undervisningsaktivitet.

Jupiter mener at det er

i stor grad enighet mellom arbeidslivets parter om hovedlinjene i et kompetansebehov, samtidig som det er avdekket grunnleggende uenighet mellom arbeidslivets parter og utdanningsmyndighetene om hvordan en best oppnår denne kompetansen. I utdanninger til yrker må arbeidslivets parter være premissgivere i fastlegging av kompetansekrav.

Neptun mener at det "per i dag kan det synes som om bl.a. arbeidslivets parter først og fremst ønsker å fremme indikatorer/metodeutvikling (ut fra markedshensyn), mens departementet/KUF i like stor grad synes å vektlegge rammefaktorer og prinsipp utvikling (i forhold til læringsmiljø/lærehensyn)."

3D. Legitim basis for å sette opp liste over uunnværlige kjernekompetanser?

Både *Venus* og *Mars* avviser langt på vei en slik liste. *Venus* synes at en rangering blir vanskelig, dels fordi behovet for kjernekompetanse endres når kompetansebehovet endres, dels fordi ulike kjernekompetanser henger sammen. (*Venus'* uttalelse går ikke inn på en *urangert* liste.) *Mars* mener at listen ikke kan lages fordi det aldri vil bli enighet om hva som har kulturell verdi. Men *Mars* ser implisitt ut til å mene at noen kompetanser er kulturneøytrale siden det framholdes at de må

settes fokus på hvordan mennesker skal fungere i møtet mellom ulike kulturer, og nevner da evne til samhandling og kulturell innsikt og kunnskap som viktige kompetanser.

4. Kjernekompetanser og opplæring

4A. Er kjernekompetanser tema når opplæringssystemet diskuteres?

Merkur mener at

Det er liten tvil om at en i Norge i økende grad er opptatt av de nye kompetansekravene fra de først ble formulert av Blegen-utvalget tidlig på 90-tallet (NOU 1991: 4). En mulig innvending her kan være at betegnelsen `kompetanse` er lite brukt i L94 og L97, men slik vi tolker læringsforståelsen i de to læreplanene er de ofte sammenfallende med den forståelsen som ligger i DeSeCo-prosjektet og som vi ovenfor karakteriserte som kompetanseperspektivet i læreplanene.

Merkur mener også det er gjort for lite arbeid med å følge opp Blegen-utvalgets arbeid. Se for øvrig *Merkurs* bidrag i spørsmål 2A.

4B. Skolenes rolle

Respondentene går i liten grad inn på skolenes rolle i forhold til andre institusjoner, virksomheter eller arenaer med tanke på å utvikle kjernekompetanser, med et par unntak. *Uranus* er opptatt av en ikke skal legge for sterk vekt på uformelle arenaer, ettersom det kan svekke grunnlaget for de nasjonale utdanningsinstitusjonene, noe som igjen kan svekke særlig svake enkeltindividers rett til gratis utdanning med høy kvalitet. *Triton* mener at begrepet 'likeverd' har fått en ny og uheldig betydning fra mønsterplanen fra 1987 (M87) til læreplanen av 1997 (L97) ved at begrepet før betød at alle elever skulle få tilpasset opplæring, mens 'likeverd' nå handler om at alle elever skal få del i den felles kunnskapen og kulturarven. Det har etter Tritons syn negative konsekvenser for elevenes muligheter til å utvikle kjernekompetanser:

Når læreplanene for fag blir så detaljerte og standardiserte som i L97, innebærer det at elevene ikke får de samme mulighetene til å utnytte evnene sine. Alle får dermed heller ikke mulighet til å utvikle sitt kompetansepotensial fullt ut.

Derfor er det vårt syn at læreplanen for skolen bør gi relativt vide rammer for læringsarbeidet, med tilsvarende faglig-pedagogisk handlingsrom og ansvar for lærerne til å tilpasse undervisningen til ulike behov.

Merkur er opptatt av hvordan kompetanse skal måles og vurderes i skolen.

Problemet med en mer objektiv måling av arbeidsprosesser i skolen er ikke løst tilfredsstillende selv om det finnes mange mer eller mindre gode subjektive former for vurderinger av slike prosesser, som det læreren kan gi eleven i elevsamtalen, ved bruk av spørreskjemaer og intervjuer m.m. I arbeidslivet

brukes det i økende utstrekning ulike instrumenter for å måle kompetanser og egenskaper i ansettelse av medarbeidere. Om det kan og bør utvikles liknende instrumenter for bruk i skolen er et stort diskusjonstema. Hovedinnvendingen sett fra skolens side, er spørsmålet om slike instrumenter er pålitelige nok i forhold til de krav som må stilles i forhold til for eksempel karakterenes juridiske status og om bruk av slike instrumenter kan lede oppmerksomheten bort fra de faglige krav som alltid må ligge i bunnen av alle andre former for vurdering.

5. Vurdering og utvikling av DeSeCo

I denne seksjonen vil respondentenes svar først bli knyttet til 5B, "Hva er etter din mening det beste og mest kritikkverdige i DeSeCos hovedkonklusjoner så langt? Synes du resultatene er relevante i din nasjonale kontekst?" Flere av respondentene kritiserer imidlertid DeSeCo på et mer fundamentalt plan, knyttet til ideologiske og epistemologiske føringer. Denne kritikken går dypere enn synspunkter på DeSeCos hovedkonklusjoner, og vil bli behandlet i et eget avsnitt. Til slutt vil norske forslag som kan bidra til å fremme arbeidet med kjernekompetanser bli nevnt.

Respondentene har ikke nevnt konkrete initiativer som likner DeSeCo-programmet i Norge. Her er det kanskje også uklart i hva som menes med "ligner". Spørsmål 5c tas derfor ikke opp særskilt her; svar på dette spørsmålet er allerede gitt i 5b og enkelte andre spørsmål.

5B. Det beste og mest kritikkverdige ved DeSeCo: råd og kritikk

Mercur framholder at det blir en utfordring for DeSeCo å komme fram til målbare kompetanser med prediktiv validitet. Dersom en ønsker å måle enkeltelevers kompetanse på ulike områder, vil disse kravene melde seg med full styrke.

Mars mener at det ikke kan være tvil om at DeSeCos tre kjernekompetanser rører ved tre helt sentrale områder. Samtidig er Mars bekymret over det han kaller et positivistisk kunnskaps- og vitenskapssyn (mer om dette nedenfor).

Uranus er opptatt av at en internasjonal satsing som DeSeCo ikke må føre til at nasjonale institusjoner får mindre innflytelse på utdanningspolitikken. Dessuten savnes et helhetlig perspektiv og vektlegging av andre verdier enn de instrumentelt nyttige, og at det brede perspektivet på opplæring og kompetanse i Norge blir del av DeSeCos arbeid. Uranus gir med det forbeholdet sin støtte til DeSeCos arbeid-, og til at kjernekompetanser kan inngå i OECDs komparative analyser. Dette kan ha en kvalitetsfremmende virkning på norsk utdanning.

Venus ser en sammenheng mellom verdiskaping og kompetanser, og ser med stor interesse på DeSeCo. *Venus* mener at DeSeCo er klart relevant for eget arbeid med kompetanser med sikte på verdiskaping.

Kritikk av DeSeCos premisser

I kritikken nedenfor er det en viss sammenheng mellom kritikken av et positivistisk kunnskapssyn, og en bekymring for at internasjonale, 'globale' løsninger skal skyve til side lokale og kontekstuelle løsninger på utdanningspolitikken. Grovt generalisert blir det som oppfattes som globale og kontekstfrie modeller støttet av kognitiv psykologi og kvantitative data sett på som 'positivistiske', som da står i motsetning til et kunnskapssyn som vektlegger det konkrete, lokale og særskilte, hvor vekselvirkning mellom individ og en videre sosiale kontekst søkes forstått gjennom kvalitative studier.

Mer konkret er det en kritikk av implisitte syn på – og ideologier om – elev, samfunn og skolens grunnleggende hensikter. Dette er en kritikk som har klare paralleller til (og delvis er en gjentakelse av) kritikk reist i skriftlige bidrag fra ulike fagdisipliner lagt fram på den internasjonale konferansen i Neuchâtel i 1999⁴. Denne kritikken preget også diskusjonene på konferansen.

Positivistisk kunnskaps- og vitenskapssyn

Som nevnt tidligere, kritiserer *Mars* DeSeCo for å formulere kompetansene i et kontekstfritt perspektiv.

Det vil seie at desse kompetansane eksisterer uavhengig av kva samanheng individet opptre innanfor. Dette er i og for seg også interessant, men det gir samstundes nokså avgrensa informasjon, og verdien av svara vil vere relativt liten. Parallellen til mange av psykologiens omgrep frå tidlegare epokar ligg nokså nær. Der prøvde ein å definere mennesket uavhengig av den sosiale og kulturelle samanhengen mennesket står i, og resultatet av dette har sett i eit historisk perspektiv vore negativt. Alle menneskelege eigenskapar, evner, kompetansar osv. er nært samanvevde med den samanhengen mennesket eksisterer i, og kan ikkje definerast uavhengig av desse.

En beslektet kritikk gis av *Neptun*, som mener at DeSeCo omhandler relasjonelle forhold, men fokuserer på individnivå. "Betingelsene for utvikling av relasjonell kompetanse er alltid av organisatorisk, sosial karakter", og mener at DeSeCos "standardisering på individnivå synes å være både "forkortet" og inkonsistent.

⁴ Bidragene er tilgjengelige på <http://www.deseco.admin.ch/>, og er omtalt i Knain, E. (2000)

Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Status og videre planer. PISA Rapport nr. 10, ILS, UiO.

Egenskapsforklaring (eller definisjon) på individnivå av relasjonelle forhold/kategorier er logisk sett selvmotsigende, tendensielt selvoppløsende”.

Forskjeller mellom utdanningssystemer og standardisering

Uranus mener at ”tilnærminga synes å være instrumentell. Læringa har meistringa og nytteverdien som formål. Læringa sin eigenverdi og danningselementet kjem i bakgrunnen. Vi saknar også vektlegging av verdiar og etisk refleksjon som grunnlag for handling. Dette understrekar det teknokratisk prega nytteperspektivet.”

Uranus peker også på en internasjonal trend for å utvikle komparative indikatorer for sammenligning av utdanning mellom land.

I tillegg til det samanliknande perspektivet, er det også ei målsetting at dette skal føre til at innhald, vektlegging og organisering av utdanning i ulike land skal bli meir lik. I ei verd med høg mobilitet er dette vurdert som nyttig og nødvendig både i ein økonomisk samanheng og for enkeltindividet. OECD sitt arbeid med å definere og velje ut kjernekompetansar må sjåast som ein lekk i denne utviklinga.

Dette er ei utvikling [vi] i hovudsak støttar. Vi vil likevel peike på at dette kan ha sideeffektar som kan verke uheldig. Det å finne fram til »universelle» kjernekompetansar er ikkje utan vidare lett, sett på bakgrunn av historiske og kulturelle skilnader som også avspeglar seg i landa sine utdanningssystem. Det er t.d. stor skilnad på den nordiske utdanningstradisjonen samanlikna med den kontinentale. Stikkordsmessig går dette m.a. på vektlegginga av »mjuke» og »harde» verdiar i utdanninga. Resultatet kan då bli at dei kjernekompetansane ein samlar seg om, anten er så vagt og generelt forma at dei er utan verdi, eller at ein utdanningstradisjon blir dominerande.

Uranus er opptatt av at vurdering og sammenligning av kompetansar kan få konsekvenser for hvilke kompetansar som anses som viktige. Hvis det er kompetansar som er lett målbare som blir sammenlignet mellom land, kan det føre til at det også er disse kompetansene som blir viktige.

Neptun er inne på det samme i

målenes selvstendigjøgning: Mål og virkemiddel byttes om, indikatorene for resultatmålene blir potensielt selvtilstrekkelige. Mer enn å bidra (virke) til økt verdiskaping, økt demokratisering og økt kunnskapsproduksjon skapes det betingelser for en ny monokultur og en innlevering av resultatmålene. Homogeniseringen av standarder og indikatorer kan skape vekst i et globalt utdanningsmarked, men kan også samtidig begrense de nasjonale, kulturelle og individuelle forutsetninger for innovasjon og læring. De ideelle mål vil tentativt kunne tømmes for innhold. I stedet for mangfold og variasjon får vi et ”mer av det samme”. En slik utdanningsspiral medfører i siste instans en konkurranse på pris, ikke utdanning og kunnskap.

5D. Norske initiativ som kan fremme arbeid på området

- Prosjektet "Med folkehøgskole i CV: Dokumentasjon av realkompetanse" (i samarbeid med VOX og Realkompetanseprosjektet) er et pågående prosjekt for å definere et begrepsapparat som vil være nyttig for debatten omkring kjernekompetanse. Prosjektet er en mekanisme til å definere og utvelge "det som virkelig teller" innen kjernekompetanser.
- "Dokumentasjon og vedtak som ligger til grunn for kompetansereformen som bl.a. har gitt voksne rettigheter og muligheter til å få dokumentert realkompetanse, fullføre videregående opplæring og tilgang til høyere utdanning basert på realkompetanse. F.eks. vil vi nevne NOU 1997:25 Ny Kompetanse og Stortingsmelding nr 42 (1997-98) Kompetansereformen som jo også inneholder beskrivelser av behovet for kompetanse i norsk arbeids- og samfunnsliv og betydningen for det enkelte mennesket av å ha mulighet for oppdatering og utvikling av kompetanse gjennom hele livsløpet (livslang læring). Vi mener at begreper som ofte er brukt i disse sammenhengene, som fagkompetanse, metodekompetanse, læringskompetanse, sosial kompetanse, osv vil være relevante bidrag til DeSeCo-prosjektet. Vi mener at det også er et poeng at kompetansereformen i Norge har en bred forankring hos sentrale aktører, myndigheter, politikerne, partene i arbeidslivet, osv, basert på en felles forståelse og erkjennelse av kompetansesituasjon, behov og utfordringer fremover i norsk- og internasjonalt arbeids- og samfunnsliv."

Avsluttende kommentarer

Nedenfor følger noen avsluttende kommentarer til spørsmål 1, om hva som er særlig viktige kompetanser.

Begrepet 'kompetanse'

Ulike betydninger

Hvis vi studerer de ulike sammensetningene som ordet 'kompetanse' forekommer i, blir det klart at de ulike bidragene rommer forskjellige syn på kompetanser langs flere dimensjoner. Blant de ulike spesifiseringene av begrepet finner vi

- handlingskompetanse
- spesialkompetanse
- totalkompetanse
- felleskompetanse

- realkompetanse
- fagkompetanse
- omstillingskompetanse
- basiskompetanse

De ulike typene kompetanser skiller seg fra hverandre mht. i hvilken grad de er uavhengige av situasjon (totalkompetanse mer generell enn spesialkompetanse?), 'rene' kognitive kompetanser eller et samspill mellom kognisjon og affektive sider (handlingskompetanse videre enn fagkompetanse?). Som nevnt gjøres det ikke noe forsøk på å finne underliggende sammenhenger mellom begrepene. En slags kategorisering ble gjort tidligere under spørsmål 1A. Denne kategoriseringen var knyttet til hvor situasjonsspesifikke kompetansene var, kognitivt 'nivå', og grunnleggende perspektiv. Den blander dermed flere aspekter.

Det er flere måter å sette ord på ulike tilnærminger til kompetanse på. Noen av respondentene sier noe om hva kompetanser *er*. Dette er kanskje de 'sterkeste' definisjonene. Noen angir *kjennetegn* på kompetanser, eller hvilke egenskaper kompetente personer *har*. Dette er kanskje en litt mer forsiktig tilnærming, ettersom det ikke blir like påtrengende å gå inn i 'kompetanse' *per se*. Andre igjen er mer opptatt av hva som *fører fram til* kompetanse. Enkelte tar utgangspunkt i en *modell* (hvor kompetanse gjerne er en relasjonell størrelse, mellom individ og samfunn), slik at begrepet defineres gjennom relasjoner mellom andre begreper. Uten å ta stilling til hva som er en 'riktig' tilnærming, illustrerer dette utfordringen i å forstå likheter og forskjeller på en grundigere måte.

Individuelle og relasjonelle kompetanser

En annen mulig gruppering av kompetansene, er hvorvidt de er 'individuelle' eller det vi har kalt 'relasjonelle'.

Individuelle kompetanser er ikke avhengig av andre; av sosiale relasjoner eller institusjoner. Selvsagt vil de kunne påvirkes av og ha konsekvenser for omgivelsene, men de kan forstås og undersøkes som egenskaper ved individet. Eksempler kan være evnen til å tenke kritisk, til å lese, eller hvor motivert en person er for en bestemt oppgave.

Relasjonelle, eller *sosiale* kompetanser er kompetanser som ikke har særlig mening hvis vi tar individet bort fra sosial sammenheng. Ganske visst er det individer som har kompetansene, men de har først relevans – og må undersøkes – i en bredere sosial kontekst. Eksempler på relasjonelle kompetanser er evne til å lede en arbeidsgruppe, til å ha medfølelse med andre, eller ta i bruk sosiale rettigheter. I

tillegg til grupperingen i forhold til type kompetanse kan en skille mellom relasjonelle og individuelle *perspektiver og teoretiske rammer* (kognitiv psykologi vs. antropologi, eksempelvis). Inndelingen nedenfor er primært et forsøk på å gruppere de ulike kompetansene i respondentenes svar etter type kompetanse.

Relasjonell, sosial kompetanse
Evne til å utvikle sosial samhörighet
Evne til å integrere seg med andre mennesker med forskjellig bakgrunn
Interaksjon; kommunikasjon og samhandling
Evne til å ta ansvar og ha engasjement overfor andre mennesker.
Utvikling av andre
Tilpasse seg i forhold til å takle skiftende rammebetingelser
Empati, respekt for andre
Interkulturell kompetanse; språk, kunnskap og verdier (avhengig av gruppe og område)
Bygge bro mellom egne og andres standpunkter; ta stilling og si fra
Evne til å foreta langsiktige økonomiske disposisjoner for å trygge livssituasjon

Individuell kompetanse

Kunnskap om å drive egen virksomhet

Evne til å ivareta egen helse

Kjennskap til egne og andres rettigheter

Fleksibilitet og kreativ tenkning

Helhetlig og tverrfaglig forståelse

Analytisk tankegang

Evne til å sortere inntrykk

Evne til å gjøre det som er godt for en selv

Evne til å utvikle og gjøre bruk av kritisk refleksjon

Estetisk skjønn, valg på grunnlag av verdisyn

Få adgang til verktøy som kan hjelpe til å bli mer effektiv og dyktig

Overføre ferdigheter fra en sammenheng til en annen

Integritet

Inspirerende lederskap

Resultatorientering

Nysgjerrighet

Kompetanser i forhold til sektor

Det vil opplagt være relevant å knytte de ulike svarene på de veiledende spørsmålene til ulike sosiale felt ved hjelp av skisseringen av respondentenes sektortilhørighet foran i rapporten. Er det sammenheng mellom sektortilhørighet eller institusjonstype og syn på kompetanser? Lav svarprosent gjør imidlertid at en ikke bør oppfatte bestemte syn som representative for sektoren (utvalget er uansett ikke laget med tanke på representativitet i statistisk forstand).

Tillegg

Kjernekompetanse i det norske læreplanverket

Avslutningsvis kan det bemerkes at få respondenter henviste til læreplanens generelle del når de skulle vise til kjernekompetanse i norsk sammenheng. Dette kan nok skyldes at det i skolesammenheng er uvant å snakke om begrepet kjernekompetanse og at et forsøk på å samle de ulike kunnskapene, ferdighetene og holdningene under en felles begrepsmessig paraply ville kunne avdekke både faglig og ideologisk uenighet. Men mange av målene for norsk skole kan ikke desto mindre karakteriseres som det OECD kaller kjernekompetanse:

Opplæringen må gi både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar – til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og bedømme dem med etisk bevissthet. (...) Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot (*Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring – generell del*, KUF, 1994, s. 5).

Læreplanens generelle del beskriver målsetningene eleven skal jobbe frem mot innenfor en ramme av seks ulike ”mennesketyper”, som til sammen skaper en helhet kalt Det integrerte menneske. Bred kompetanse er nødvendig for å skape dette integrerte mennesket.

De fagspesifikke læreplanenes mål og hovedmomenter innlemmer og bygger på verdiene og det kulturelle grunnlaget som er fastlagt av loven og i læreplanens generelle del. Fellesinnholdet i læreplanene er blitt utformet for å fremme utviklingen av:

Det meningssøkende menneske:

- Fortrolighet med kristne og humanistiske verdier
- Bevissthet om kulturarv, identitet og lokale tradisjoner
- Åpenhet for andre kulturer
- Respekt og kunnskap om andre religioner og livssyn

Det kreative menneske:

- Utvikle kreative evner og kritisk sans
- Finne nye løsninger på problemer
- Være i stand til å utøve vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte:

- Evnen til undring, til å stille nye spørsmål, til å finne mulige forklaringer og til å etterprøve dem

Det arbeidende menneske:

- Lærings- og arbeidsvaner
- Lære å lære
- Ansvar for egen læring
- Planlegge og organisere eget arbeid og læringsprosess

Det allmenndannede menneske:

- Et solid grunnlag av kunnskap og en vid referanseramme
- Evnen til å organisere kunnskap
- Metodiske ferdigheter
- Respekt for fakta og gyldige argumenter
- Fortrolighet med bruk av informasjonsteknologi
- Internasjonalisering og verdsetting av tradisjon
- Evnen til å tilegne seg ny kunnskap
- Entreprenørskap

Det samarbeidende menneske:

- Tillit til egne evner
- Kommunikasjonsevner
- Samarbeid og lagarbeid
- Konfliktløsning
- Sosial ansvarlighet
- Omtanke for andre
- Kjenne rettigheter og plikter
- Ta ansvar
- Utvikle uavhengig og autonom personlighet

Det miljøbevisste menneske:

- Glede over naturen og fysisk aktivitet
- Bevissthet om naturen
- Bevissthet om miljø og konfliktinteresser

For å oppnå disse målsettingene er det fra sentralt hold i Norge innført tverrfaglige prosjektarbeid som obligatorisk læringsform. Denne metoden skal ifølge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet fremme viktige ferdigheter som samarbeidsevne, kreativitet og analytisk tenkning. Det er også bestemt i Norge at elevene skal delta i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, både med tanke på valg av læremidler, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Gjennom

“ IKT i opplæringen – Handlingsplan for 1996-99” har departementet understreket viktigheten av å systematisk vektlegge informasjonsteknologi i norsk utdanningssektor.

I forbindelse med nittitallets skolereformer utformet man i Norge en generell veiviser – helt enkelt kalt “Veiviseren” – som er av interesse for utvikling av kjernekompetanse. “Veiviseren” henvender seg direkte til elever i videregående opplæring og er et forsøk på å styrke elevene ved å øke deres bevissthet om ansvaret og mulighetene som ligger i rollen som aktiv læringsdeltaker. Hensikten med Veiviseren er å oppmuntre elevene til å analysere og integrere lærplanens brede kunnskapsbegrep i mer faglig sammenheng. Elevene oppfordres til å diskutere mål i de fagspesifikke læreplanene og til å foreslå måter å utvikle den tverrfaglige kompetansen på.

Angående resultatvurderingen av den tverrfaglige kompetansen, stipulerer regelverket elevens rett til individuell vurdering uten karakterer. Denne vurderingsformen ansees som et redskap for elevene til selv å ha oppsyn med sin utvikling uten karakterskalaens mulige demotiverende effekt. Den setter også elev og lærer – ideelt sett som likemenn - i stand til å diskutere læringsprosessen iht. tverrfaglige temaer og kompetanse. Elevene skal vurderes med karakterer bare når de tverrfaglige temaene er fagrelatert og spesifikt uttrykt i den fagspesifikke læreplanens mål.