

Kompetanse er svaret i utdanningspolitikken – hva var spørsmålet?

Anniken Hotvedt Sundby (a.h.sundby@iped.uio.no) og Elisabeth Josefine Lackner (e.j.lackner@iped.uio.no). Stipendiater ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Hovedmålet i norsk utdanningspolitikk er at elevene og studentene skal utvikle kompetanse. Vi utforsker mulige blindsoner i den utdanningspolitiske kompetansedreiningen og diskuterer hvordan den påvirker kunnskapens posisjon. Ofte diskuteres skole og høyere utdanning hver for seg, men vi forsøker å se på det samlet. Et underliggende spørsmål i artikkelen er; hvis kompetanse er svaret i utdanningspolitikken – hva var spørsmålet?

Abstract

The main goal in Norwegian educational policy is to develop students' competency. In this article, we explore the possible blind spots in the competency turn in educational policy and how the dominance of competency influences the position of knowledge. Schooling and higher education politics are normally discussed separately, yet we attempt to regard the education system as a whole. The underlying question in this article is; now that competency has turned out to be the general answer in educational policy – what was the initial question?

Keywords

Educational policy, competency, knowledge

Spørsmålet om hva kunnskap er henger sammen med spørsmålet om hva kunnskapen kan brukes til. I dag har vi for eksempel kunnskap om covid-19, hva det er, hvordan viruset sprer seg, at det muterer og at det finnes ulike vaksiner. På bussen her om dagen fortalte et barn i barnehagealder til faren at «koronaen er ikke så farlig for meg, men den kan være farlig for bestemor». I dette utsagnet ligger det kunnskap som gir føringer for atferd. Barnet vet at korona er farligere for eldre enn for yngre. I samtalen videre, som handlet om hvilke forholdsregler som kan tas for at bestemor ikke skal bli smittet, kommer også *kompetanse* og *ferdigheter* fram. De kan utgå fra, men er noe annet enn kunnskap.

De siste tiårene har det funnet sted en dreining i norsk utdanningspolitikk. Hovedmålet har endret seg fra det å utvikle kunnskaper til det å utvikle anvendbare og nyttige kompetanser. Flere med oss har pekt på og drøftet denne dreiningen, men ofte diskuteres skole og høyere utdanning hver for seg. Vi ønsker derfor å se på kompetansedreiningen i utdanningssystemet som helhet. Når det utdanningspolitiske svaret de siste tiårene har vært og er *kompetanse*, lurere vi på hva spørsmålet egentlig var.

Kunnskap, kompetanse og ferdigheter

Det tas gjerne som et politisk premiss at skolen og høyere utdanning har vært for kunnskapsfokusert. Hovedregelen har vært innlæring av fakta løsrevet fra kontekst og overflatelæring som ikke går i dybden. For eksempel pekte Ludvigsen-utvalget, som vurderte grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014: 7 og NOU 2015: 8), på at skolen i større grad burde legge til rette for dybdelæring og bedre læringsprosesser. Til grunn ligger også ofte et premiss om at skolen og høyere utdanning har vært for innadvendte, for lite rigget og orientert mot den faktiske verden og arbeidslivet der ute. Men er det arbeidslivets behov og utdanningenes relevans som skal være katalysator for endringer i innholdet i skole og høyere utdanning?

Vi trenger en begrepsavklaring. I hverdagspråket, men også i det offentlige ordskiftet, brukes ofte begrepene *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdigheter* om hverandre. Dette viser at begrepene henger tett sammen og avhenger av hverandre. Hvis vi kun tilegner oss kunnskap, for eksempel at vi i teorien lærer oss regler for tegnsetting, stemmerett eller hva et gjennomsnitt er, men ikke klarer å anvende denne kunnskapen når vi skal skrive, stemme ved valg eller regne, hva er da kunnskapens nytteverdi? I et filosofisk perspektiv er det ofte tre premisser som må ligge til grunn for at noe kan regnes som kunnskap. For det første må kunnskapen være

overbevisende, for det andre bør denne overbevisningen være sann, og for det tredje bør det ligge gode bevis til grunn for kunnskapen (Wikforss 2017: 38). I takt med at kunnskapssamfunnet har vokst frem, har vårt forhold til nettopp kunnskap og informasjon endret seg. Det er uendelig tilgang på informasjon, men også stor tilgang på desinformasjon forkledd som «fakta», «kunnskap» og «forskning». Det er derfor viktigere enn noensinne å klare å skille mellom riktig og uriktig kunnskap – men *hvordan* gjøre det?

For å hjelpe oss et stykke på vei med å forstå og diskutere verdien av *kunnskap*, *kompetanse* og *ferdigheter*, bør vi vite hvordan begrepene defineres i norske utdanningspolitiske dokumenter. I Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, som er et sentralt rammeverk i forvaltningen av utdanning, blir *kunnskap* definert som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker» (NOKUT 2021: 16). I utdanningspolitiske dokumenter knyttet til skolen er det ikke en egen definisjon av kunnskap, men skolen bruker begrepet kjerneelementer, definert som «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (Meld. St. 28, 2016: 34). I den nye overordnede delen for skolen, som kom i 2017, er *kompetanse* definert som «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til kritisk refleksjon og kritisk tenking» (Utdanningsdirektoratet 2017: 10). Ferdigheter defineres til «evne til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver» (NOKUT 2021: 16).

Vi har altså i Norge flere formelle definisjoner av kunnskap, kompetanse og ferdigheter, men de går de noe inn i hverandre. For eksempel ansees kunnskap som et premiss for å utvikle både kompetanse og ferdigheter. Hvis vi hadde sammenlignet definisjonene av kompetanse over tid hadde vi fått fram at de har endret seg, noe er lagt til, for eksempel kritisk tenking, som igjen betyr at definisjonene er dynamiske. Hvis vi går utenfor Norge, kan det se ut til at definisjonen av kompetanse er noe mer åpen og generell enn for eksempel det engelske begrepet *competencies* (Brockmann, Clarke og Winch 2009). I Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk pekes det på at kompetanse «er et begrep som forstås ulikt fra land til land, og flere land har derfor valgt sin egen betegnelse» (NOKUT 2021: 16). Kompetanse er et bredt begrep som både i norsk og internasjonal kontekst ser ut til å være mer flertydig enn kunnskap og ferdigheter. Som vi skal vise senere er det, på tross – eller kanskje på grunn – av denne flertydigheten, bred oppslutning om at elever og studenter i hovedsak skal tilegne seg kompetanse gjennom utdanningsløpet på

tvers av land, selv om meningsinnholdet altså ikke er gitt.

Hvis vi konsentrerer oss om de norske definisjonene, så ser både kompetanse og ferdigheter ut til å være knyttet opp mot elevenes og studentenes evne til å «anvende» og «mestre», altså bruke kunnskap i selve utdanningen, men også i ukjente sammenhenger og situasjoner i fremtiden. Selv om definisjonene av både kompetanse og ferdigheter har en kunnskapsdimensjon i seg, har bruksperspektivet av kunnskap forrang – altså *hvordan* en kan bruke og *hva* en kan gjøre med kunnskap – mens det å tilegne seg kunnskap kommer mer i bakgrunnen. Høres det så ille ut, da? Er det ikke bra at kunnskapen som utvikles i utdanningsinstitusjonene kan anvendes, at den er relevant og nyttig? Det høres fornuftig ut, i alle fall sett i lys av at vi lenge hadde en skole og høyere utdanning der det å gjengi kunnskap ble vektlagt mer enn det å forstå og bruke kunnskap. Likevel kan det være grunn til å stoppe litt opp og dvele ved om vi i alt fokuset på kompetanse, mister kunnskapen og dens egenverdi av syne? Før vi forsøker å svare på det, skal vi vise hvordan at kompetanse har gått fra å være under- til overordnet i utdanningspolitikken.

Hva skyldes kompetansedreiningen?

I en norsk sammenheng knyttes ofte kompetansebegrepet og kompetansedreiningen i skolen til internasjonale organisasjoner som OECD og framveksten av den komparative PISA-undersøkelsen på begynnelsen av 2000-tallet. Men kompetanse som begrep ble omtalt i global utdanningsforskning og politikk allerede fra 1970-tallet (Dahl 2018) men var da gjerne knyttet til fag- og yrkesopplæring. PISA-undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse og ferdigheter i spesielt lesing og regning på tvers av land. Da norske elever skåret gjennomsnittlig sammenlignet med andre land på den første internasjonale PISA-undersøkelsen som ble publisert rundt 2000, ble dette én motivasjon for en ny skolereform i Norge. I 2001 ble Kvalitetsutvalget (Søggen-utvalget) nedsatt og i deres hovedinnstilling, som kom i 2003, pekte utvalget på at det var på tide med flere gjennomgående grep i norsk skole. Som resultat innførte skolereformen Kunnskapsløftet kompetansebaserte læreplaner i 2006. Nye kategorier i læreplaner for fag var kompetansemål og fem grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter) i alle skolens fag.

Også i høyere utdanning kan kompetansedreiningen knyttes til internasjonale policytrender. Den viktigste milepælen er Bologna-prosessen som startet i 1999, der en

målsetting var å harmonisere høyere utdanning på tvers av europeiske landegrensar. Som kjent ble et felles grads- og karaktersystem innført i Norge gjennom Kvalitetsreformen for høyere utdanning i 2003. I 2010 kom det norske kvalifikasjonsrammeverk, tilpasset det overordnede europeiske, som beskriver hvilke kunnskaper, ferdigheter og kompetanse alle som gjennomfører utdanning i Norge skal tilegne seg. Med krav om tydeliggjøring av hvilket *utbytte* av læring studentene tilegner seg gjennom utdanning, beveget politikken seg fra å anse universiteter og høyskoler som uavhengige kunnskapsinstitusjoner til i større grad å være kunnskapsleverandører inn i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Dette var i tråd med europeiske policystrømninger med målsettinger om å utvikle innovative, konkurransedyktige og samfunnsrelevante høyere utdanningsinstitusjoner (Elken og Stensaker 2011, Karlsen 2006).

Et bakteppe er også at skolen og høyere utdanning muligens har vært *for* for kanonisert, også ekskluderende, i den forstand at en ikke er «innafor» før en forholder seg til visse etablerte klassikere, begreper, perspektiver og teorier. Kompetansedreiningen åpner for en mer fleksibel og tverrfaglig tilnærming til fag og disipliner. En dynamisk kompetanseorientering setter muligens ikke opp tette skott mellom fag og dette kan være fruktbart og viktig for framtidens arbeidstakere. Det er noe befriende i en tilnærming der alt ikke trenger å være som det alltid har vært. Her ligger det også et demokratisk argument – like muligheter for alle – ved at alles bakgrunn og erfaringer tas på alvor. Men flere har pekt på at når kompetanse blir et styrende begrep redefineres utdanningens mål og hensikt. Med andre ord skyves utdanningspolitikken i retning av måling, vurdering, sammenligning, tall og statistikk. Det vi er opptatt av, er om også kunnskapstilegnelse i seg selv i alt dette er i ferd med å miste sin kraft?

Hvordan preger kompetanse utdanningspolitikken?

For å få mer oversikt over hvor utdanningspolitikken er på vei, kan vi undersøke hvilke begreper som brukes i utdanningspolitiske dokumenter, for eksempel i stortingsmeldinger. Ved å kartlegge hvilke ord som brukes i slike dokumenter kaster vi lys over politiske prioriteringer og hvordan begrepsbruken endrer seg over tid. Tar vi for oss tre toneangivende stortingsmeldinger på utdanningsfeltet, to for høyere utdanning og en for videregående utdanning, og igjen tar utgangspunkt i de tre begrepene kunnskap, kompetanse og ferdigheter, hva finner vi da? I den første, *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning* fra 2001, er kunnskapsdimensjonen viktig og i hovedsak var mantraet at studentene skulle «[...] ta ansvar for å arbeide intensivt med tilegnelsen av kunnskap i løpet av studiet [...]» (26). Det ble først og

fremst forventet at studentene skulle være kunnskapsrike, så kompetente, og forsvinnende lite ferdighetsfulle; i dokumentet blir kunnskap nevnt i overkant av 100 ganger, mens kompetanse ble nevnt rett under 70 ganger og ferdigheter knapt blir nevnt. I den andre stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fra 2017 er imidlertid bildet endret. Nå er det kompetanse som er blitt hovedfokuset når vi sammenligner bruken av de tre begrepene (kompetanse har 208, kunnskap har 150 og ferdigheter har 39 forekomster). Hvis vi ser på en av de nyeste stortingsmeldingene for videregående skole er kompetansedreiningen enda mer utpreget. I *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* fra 2021, finner vi at ordet kunnskap er brukt 116 ganger, ferdigheter 78 ganger, mens kompetanse er nevnt i underkant av 600 ganger. Det fremstår altså som om vektingen av de tre ferdighetene i høyere utdanning er noe jevnere enn i skolepolitikken hvor kompetanse som begrep har en utvetydig dominans. Ordteiling har begrensninger, for eksempel sier funnene ikke noe om hvilken sammenheng ord brukes i eller praksis i norsk utdanning. Hovedbildet er imidlertid tydelig og likt for både skole og høyere utdanning i at kompetanse – ikke kunnskap eller ferdigheter – er blitt tungvekteren i utdanningspolitikken.

Ser vi forbi politiske dokumenter, er det flere eksempler på kompetansedreiningen i utdanningspolitikken og forvaltningen. Sommeren 2021 ble det nye Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse etablert. Dette direktoratet har et «samla, nasjonalt ansvar for forvaltningsoppgåver innan høgare utdanning, høgare yrkesfagleg utdanning og kompetansopolitik» (HKDIR 2021) og lytter i stor grad til det tilhørende Kompetansebehovsutvalget, som skal «frembringe den best mulige faglige vurderingen av Norges fremtidige kompetansebehov» (Kompetansebehovsutvalget 2021). Det er fristende å spørre, når vil Kunnskapsdepartementet endre navn til Kompetansedepartementet? Vår korte gjennomgang viser «kompetansebegrepets gjennomslag som pedagogisk nøkkelbegrep» (Slagstad 2018).

Kompetanse ble svaret, men hva var spørsmålet?

Kompetanse preger altså utdanningspolitikken. Vi bør stille oss spørsmålet hvordan denne dreiningen mot kompetanse påvirker kunnskapens stilling i utdanningene våre, men også i samfunnet for øvrig. Når det er tilnærmingen, arbeidsmåtene og «anvendbarheten» i et fag som vektlegges, vil ikke et skolefag eller et emne i høyere utdanning nødvendigvis lenger forventes å

ha en disiplinær grunnlektyre av felles tekster, begreper eller fenomen. Potensielt kan kompetanseorienteringen føre til en mindre helhetlig tilnærming til kunnskap og kunnskapsdimensjonen i et fag eller emne kan bli mer utydelig. Det går an å tolke denne utviklingen som at det å tilegne seg kunnskap er blitt til én av flere konkurrerende målsettinger. Vi mener imidlertid det er relevant å spørre om kunnskapen i seg selv står i fare for å bli nedprioritert. Slik vi forstår det, er det nemlig en grunnleggende forskjell mellom de to begrepene *kompetanse* og *kunnskap*: kompetanse er mer knyttet til en kontekst og det anvendbare, til «et evig nå», enn det kunnskap er. Kompetansen tillegges verdi når den anvendes, mens kunnskap kan være verdifull selv om den ikke umiddelbart blir brukt eller målt. Et viktig kjennetegn ved utdanningssystemet som helhet er at den både skal forvalte felles kunnskap, det vil si innvie nye generasjoner i kunnskap som har verdi uavhengig av hvordan verden ser ut, samtidig som ny kunnskap skal utvikles. Til disse oppgavene trengs varige kunnskaper, som det finnes gode og solide bevis for, som nye generasjoner bør få kjennskap til. «Let me google that» har blitt en vanlig frase, men også en begrunnelse til hvorfor en ikke trenger å vite på samme måte i dag som før når mye kunnskap bare er et tastetrykk unna. Men når hver enkelt søker opp «sin» kunnskap og setter den sammen på «sin» måte, kan også kunnskap potensielt bli privat og subjektiv. Kompetansedreiningen kan medføre at framtidige generasjoner ikke får kjennskap eller tilgang til sentrale kunnskaper som samfunnet er avhengige av. Dersom elever og studenter ikke behøver å kjenne til den samme grunnlektyren, står den felles kunnskapsbanken som har dannet grunnlaget for ulike fag i fare for å bli utydelig, relativ og avhengig av kontekst. For å delta i et demokrati kreves det ikke bare kompetanser og ferdigheter, det kreves også *kunnskaper om* for eksempel demokratiets utvikling, økonomisystemer, samfunnsstrukturer og politiske sammenhenger. Hvis lærere og undervisere ikke har ryggdekning for at de kan bruke tid på at elevene og studentene utvikler spesialisert og kumulativ kunnskap, som ikke nødvendigvis er knyttet til umiddelbar bruk, nåtidssituasjon eller sammenheng, vil da elevene og studentene bli i stand til å håndtere for eksempel ekko-kamre, konspirasjonsteorier, alternative fakta eller villedende informasjon?

Innbakt i definisjonen av kompetanse, ligger «evne til refleksjon og kritisk tenkning». Men forutsetter ikke kritisk tenkning ganske mye kunnskap, til og med en hel del faktakunnskaper? Bør ikke det å utvikle kritisk tenkning skje parallelt med at en utvikler kunnskaper? For eksempel, før en elev i faget matematikk kan kritisk vurdere og diskutere

statistiske framstillinger bør eleven ha ganske mye kunnskap om både ulike former for og hvordan statistikk kan framstilles. For å illustrere ytterligere: hvis skal øve på kritisk tenking, vil et av de innledende spørsmålene gjerne være «kan denne påstanden være korrekt?» Øvelsen forutsetter fagkunnskaper i fag og disipliner. Uten fagkunnskaper kan kritisk tenking ende opp med å bli en strategi eller metode en har lært seg – men som en ikke kommer særlig langt med. Det samme gjelder for kildekritikk, som ofte trekkes fram som en side ved kritisk tenking. Å avgjøre om en kilde er troverdig handler også om kunnskap og innsikt, det er ikke bare en strategi eller metode.

I lys av kompetanseorientering, handlingsrom, tilpasset opplæring og kritisk tenking; kommer det da tydelig nok fram hvilke felles kunnskaper elevene og studentene bør utvikle? I dag, i ytterste konsekvens, trenger en kandidater med utdanning innen samme fagområde fra ulike universiteter ikke å ha vært innom noe av det samme pensumet. Elever i skolen trenger heller ikke å ha lest noen av de samme forfatterne i norsk eller engelsk, for ingen forfatternavn nevnes eksplisitt i den nasjonale læreplanen. Vel å merke styres skolens innhold av mer enn læreplanen, for eksempel nasjonale prøver, kartleggingsprøver, nasjonale eksamener, lærebøker og veilednings- og læringsressurser. Og selv etter at godkjenningsordningen for lærebøker i skolen bortfalt i 2000, og fokuset gjennom de to siste skolereformene har vært på kompetanse, så framstår tekstutvalget i lærebøker, i for eksempel norskfaget, som ganske stabilt og tradisjonelt (Skjeldebred mfl. 2017). Samtidig viser en av de først evalueringsrapportene om de nye læreplanene i skolen som trådte i kraft 2020, som blant annet undersøker kompetansemålene i fagene norsk og KRLE, at de nye kompetansemålene er «generelt formulert og synliggjør en økt vektlegging av prosessuelle sider ved undervisningen. Den utbredte bruken av verbet ‘utforske’ eksemplifiserer dette» (Karseth mfl. 2020: 152). En dokumentanalyse av den nye læreplanen i norsk (2020) finner at selv om reformprosessen fagfornyelsen hadde intensjoner om en sterkere innholdsorientering i fagene, så ser ikke dette ut til å ha blitt realisert i norskfaget (Sundby og Karseth 2021). En mulig konsekvens av mer generelle læreplaner kan være at de nye læreplanene verken gir nok mat til lærerne eller til forlagene, som skal utvikle læringsressurser til bruk i skolen. En hypotese er derfor at vi framover vil se et større mangfold når det gjelder innhold i læringsressurser enn vi gjør i dag.

Hvordan påvirker kompetansedreiningen overgangen til høyere utdanning?

Et videre spørsmål er hvordan utvisket kjerneinnhold og mer diffuse faglige grenser i disiplinene påvirker skolefagene. Mye av innholdet i et skolefag hentes fra et eller flere disiplinfag på høgskole eller universitet. Kanskje var dette noe av grunnen til at det før påske i 2021 ble en ganske opphetet debatt om ett spesifikt forslag i stortingsmeldingen *Fullføringsreformen* (2021). Her ble ideen lansert om et nytt skolefag i videregående opplæring som skulle «svare på utfordringer og gjenspeile samfunnsutviklingen» (Meld. St. 21 (2020-2021): 74). Faget ble raskt omtalt som skolens nye framtidsfag. Kunnskapsgrunnlaget bak forslaget var utfordrende å få tak i, men løsningen med hva et nytt fag skulle svare på var ganske klart. Noe måtte gjøres med at det var for mange fellesfag, spesielt på studieforbereidende utdanningsprogram. Spørsmål som ble stilt var blant annet: Hva skal innholdet i dette faget være? Hvor skal det hentes kunnskap fra? Hvilke fag på universitet og høgskole rekrutterer faget til?

Fagdisipliner i skolen og høyere utdanning har fortsatt noen rammer og et begrepsapparat som skiller dem fra hverandre. Selv om det er lokalt handlingsrom til å fylle skolefag og emner i høyere utdanning med innhold, så er det ofte en viss felles bevissthet innenfor et fagområde om at noe kunnskap er mer sentral enn annen kunnskap. Den kan være noe diffus og implisitt for de som er utenfor, men oppfattes som mer eksplisitt, selvsagt og kjent for de som er innenfor. Det er fortsatt en viss forventning om at en sosiolog kjenner sin Weber, økonomen sin Keynes og litteraturstudenten sin Ibsen. Gitt at kompetansedreiningen gir mer handlingsrom for den enkelte underviser i både skole og høyere utdanning til å velge hva de vil undervise i og hvordan – risikerer vi at det blir mer uklart hva elever og studenter faktisk *vet* og *kan*, både for de som er innenfor og utenfor utdanningssystemet?

I debatter om skolens innhold trekkes det ofte fram at det er ønskelig om den kunnskapen og kompetansen som elevene utvikler i skolen kan knyttes til og videreutvikles i høyere utdanning. Flere studier som har undersøkt overgangen fra videregående skole til høyere utdanning har likevel pekt på at elevene som kommer fra studieforbereidende utdanningsløp i videregående skole er dårligere enn forventet i for eksempel kritisk tenkning, selvstendig læring, akademisk skriving og at de har lite trening i å lese store mengder kompleks tekst (se for eksempel Lødding og Aamodt 2015, NOU 2019:25, NOKUT 2019, Ramberg 2020). Vi spør oss

om kompetansedreiningen i skolen kan gjøre overgangen til høyere utdanning vanskeligere og om terskelen for å mestre studier på universitet og høyskole har blitt høyere.

Kunnskap er også svaret

I alt snakket om å «utforske», «anvende», «reflektere», «vurdere», «sammenligne» og «bruke» bør vi ikke miste av syne at et viktig premiss for disse aktivitetene også er solide bakgrunnskunnskaper. Det bør derfor vies mer plass til grunnleggende utdanningspolitiske diskusjoner om kunnskapens plass og posisjon i norsk skole og høyere utdanning. Og ikke minst til balansen mellom kunnskap, kompetanse og ferdigheter, og i det hele tatt hvorfor kompetansen ser ut til å være svaret på så mange spørsmål i dagens utdanningspolitiske sammenhenger. Kanskje er den enkle forklaringen at begrepet kompetanse «er enkelt å rettferdiggjøre, har bred appell og det er vanskelig å fremvise argumenter mot» (Mausethagen 2013: 176, vår oversettelse). Vi mener at for både elevenes, studentenes, utdanningsinstitusjonene og arbeidsgivernes sin del bør en ikke slutte å stille spørsmålet om noe felles faglig kunnskap har noe for seg. Selv om det å bli enige om felles innhold kan være en komplisert affære, så gir allikevel felles kunnskap transparens og forutsigbarhet for elever som senere kan bli studenter og etter hvert deltakere i et arbeidsliv. Det sørger for at nye generasjoner får tilgang til etablerte og betydningsfulle kunnskaper som har stått seg over tid. Dagens og framtidens elever og studenter bør kjenne til at noe kunnskap regnes som mer sikker og robust enn annen type kunnskap, og ikke minst, hvorfor det er slik.

Fra vårt perspektiv kan det å kjenne til felles kunnskap og etablerte vitenskapelige teorier gi mestring, mening og forståelse i en kompleks og uforutsigbar verden. Vi spør oss om det å tilegne seg kunnskap i seg selv, det å utforske nye idéer og tankesett i lys av tidligere tanker og å utfordre etablerte paradigmer, kan bli vanskeligere å argumentere for å gjennomføre i et stadig mer kompetansefokusert utdanningssystem. Grunnen er at disse aktivitetene ikke alltid har en direkte relevans til samfunnet eller arbeidslivet utenfor utdanningsinstitusjonen. Ofte kan en skape koblinger og relevans, men ikke alltid, og det er vel ikke nødvendigvis slik at kunnskap som ikke kan kobles direkte til noe aktuelt i samtiden, eller en subjektiv erfaring, dermed ikke er viktig?

I norsk sammenheng har både Thue (2019) og Skarpenes (2021) drøftet at utdanning blir stadig mer individualisert. Vi har forsøkt å få fram tvetydigheten og noen av paradoksene som

følger av det vi mener er en kompetansedreining i politikken for dagens skole og høyere utdanning. De tre begrepene kunnskap, kompetanse og ferdigheter henger sammen og representerer ikke et «enten, eller»; utdanning bør ha innslag av alle tre. Men legger en for tung vekt på én ting, kan en risikere å legge for liten vekt på noe annet. Det er nettopp denne vektingen vi mener det er viktig å være klar over og ta stilling til; er det ønskelig og formålstjenlig at kompetanse er så tonegivende i dagens utdanningspolitikk? For at elever og studenter i dag og i framtiden skal kunne sammenligne, tenke nytt og kreativt, være kritisk reflekterende, problemløsende, tverrfaglige og innovative må de ha solid kunnskap å bygge det nye og innovative på. Målsettingen om å utdanne kritisk reflekterende individer er det ikke så mange som er uenige om, men *hvordan* nå det målet bør vi snakke mer om. Hvis felles kunnskapsinnhold er minimalt, og i ferd med å bli en smal sti det er vanskelig å få øye på i et allerede uoversiktlig terreng, hvor er vi da på vei, og hva kan de uintenderte konsekvensene bli på sikt?

Referanser

Brockmann, M., L. Clarke og C. Winch. (2009). «Competence and competency in the EQF and in European VET systems». *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9): 787–799.

Dahl, T. (2018). *Kunnskapsregimer på avveie*.

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kunnskapsregimer-pa-avveie/171537>

Elken, M. og B. Stensaker (2011) “Policies for quality in higher education – Coordination and consistency in EU-policy-making 2000-2010”. *European Journal of Higher Education*, 1(4): 297–314.

Friedrich, P.E., T.S. Prøitz og B. Stensaker. (2016). “Disciplining the disciplines? How qualification schemes are written up at study program level in Norwegian higher education”. *Teaching in Higher Education*, 21(7): 870–886. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1184138>

HKDIR/Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2021). Om Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Tilgjengelig på <https://hkdir.no/om-oss>.

Karseth, B., O.A. Kvamme og E. Ottesen (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (EVA2020)*. Delrapport 1. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO.

<https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>

Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marked : Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kompetansebehovsutvalget (2021). Tilgjengelig på <https://kompetansebehovsutvalget.no>.

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 14 (2019 –2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lødding, B. og P.O. Aamodt (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. NIFU rapport 2015: 28.

Mausestagen, S. (2013). “Governance through Concepts: The OECD and the Construction of ‘Competence’ in Norwegian Education Policy.” *Berkeley Review of Education*, 4(1): 161–181. DOI: 10.5070/B84110058

NOKUT (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. Tilgjengelig på https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf , 15. mai 2021.

NOKUT (2021) *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslanglaring/> , 20. mars 2021.

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.

NOU 2019: 25 (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*.

Ramberg, S. (2020). *Studieforberedt etter studieforberedende? Ikke særlig*. Innlegg i Aftenposten, 6. oktober 2020.

Skarpenes O. (2021). «De unges problem – individualisering og kvantifiseringskultur i skolen». *Nytt Norsk Tidsskrift*, 1(2): 139–153. DOI: 10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12

Skjeldbred, D., N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739 – 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slagstad, R. (2018). *Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>.

St. meld. nr. 27 (2000-2001). *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Sundby, A. H., & Karseth, B. (2021). “‘The knowledge question’ in the Norwegian curriculum.” *The Curriculum Journal*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1002/curj.139>

Thue, F.W. (2019). «Den historiske allmenndannelse». *Historisk Tidsskrift*, 98(2), 167–190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Wikforss, Å. (2017). *Alternative fakta. Om kunskapen och dess fiender*. Stockholm, Fri Tanke.