



Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse

– *Elevens metakognitive læringsprosess*

Lillian Gran

Høgskolelektor/stipendiat

Jobber som høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidsområdene er pedagogikk, vurdering for læring, skoleutvikling og ppu. Forskningsfeltene er digital dannelse og bidrag i forhold til fremtidig læring. Har lang erfaring med skole og har de siste årene vært ansatt ved Høgskolen i Lillehammer. Jobbet der med etter- og videreutdanning av skoler og har reist rundt i hele Norge og bidratt til å heve kompetansen til lærere i skoler og kommuner. Vil det kommende året bidra mye i forhold til utdanning av lærere i den nye lærerutdanningen samt bidra innenfor feltet vurdering for læring både i og utenfor høgskolemiljøet.



*Forfatter har de senere årene holdt mye foredrag og gjennomført veiledning av lærere, pedagoger og andre skoleansatte. I forbindelse med dette arbeidet deltok hun i å skrive **Feedback i skolen** sammen med professor Stephen Dobson og Egil. W. Hartberg. Dette har vært grunnlaget for mye av det faglige bidraget i både kompetanseheving av skoler og egen praksis med studenter i forhold til hvordan de skal veiledes og motiveres til å lære.*

Doktorgradsprosjektet handler om digital dannelse og ses i sammenheng med dagens samfunn bestående av hyppig utvikling på den teknologiske fronten. Forskningsprosjektet handler om samspillet mellom skole, fritid, oppvekst og dannelse med fokus på hvordan man skal kunne bidra til å heve elevens kompetanse og forberede dem til livslang læring. Videre har også fokusområdet vært hvordan man skal forberede høgskolen i framtiden til å ta imot de såkalte "digitalt innfødte", hvilke kompetanser og hvilke utfordringer vil høgskolen kunne møte i dette bildet.

Formålet med avhandlingen er å undersøke hvordan digital dannelse blir forstått og operasjonalisert i skolekonteksten. Der hensikten med studiet er å undersøke hvilke kompetanser ungdom har behov for innen mediebruk og sosial læringsatferd med tanke på framtiden og den enorme digitale utviklingen som allerede er i full gang.

Etter et år i Australia og et år i Tyskland i løpet av grunnutdanningen har forfatter dannet seg et bilde av den skandinaviske utdanningen som noe spesielt i forhold til andre land i verden. Særlig er det blant elevene en enorm demokratisk kompetanse, selvstendighet og involvering på en annen måte enn i andre land. Dette sammen med den skandinaviske forståelsen av dannelse bidrar til å plassere den skandinaviske skole sentralt innenfor det pedagogiske fagfeltet.

Abstract

Denne artikkelen undersøker sammenhengen mellom begrepene kompetanse og dannelse i et allment skoleperspektiv.¹ Nåtidens læreplaner består i stor grad av kompetansemål der det er et implisitt dannelsesperspektiv.² Metoden som er brukt her er en konseptuell begrepsanalyse inspirert av Paul Opdals forståelse av begrepene (Måseide, 2014). Hans argumentasjon handler om at pedagogikkens dannelsesfunksjon kun er mulig å realisere om pedagogikk underkastes en kritisk begrepsanalyse (Måseide, 2014). Artikkelens bidrag er knyttet til høyere ordens- tenkning, de metakognitive prosessene og vil kunne peke på momenter som berører elevens dannelsesprosess.

English abstract

This article is investigating the concepts competence and Bildung³ in a general school perspective. The curriculum of today consist of competence aims and contains an implicit perspective of Bildung. Here the methodological approach used is a conceptual concept analysis. The analysis is inspired by Paul Opdal. He argues that the intention of bildung only can be completed if education is submitted through a critical concept analyse (Måseide, 2014). The contribution of this article is pointing at higher order thinknig, the metacognitive processes of students and their learning.

¹ Artikkelen skrives i forbindelse med Phd studiet *Digital dannelse og fremtidig læring* hovedsakelig situert i norsk skole. Her velges et almennt skoleperspektiv på dannelse og kompetanse slik at artikkelen også er relevant utenfor Norge.

² I norsk skole ble kompetansemål innført med Kunnskapsløftet i 2006 (U.-o. forskningsdepartementet, 2006)

³ Bildung is chosen as the understanding of *Dannelse*, liberal educated human being, upbringing or formation of the people.

Introduksjon

Kunnskap og ideer er råvarer i dagens samfunn. Samtiden er preget av en digital livstil med kommunikasjonsmønstre som trer frem i lenker av luft. Menneskelig atferd er mindre empatisk enn i den fysiske verden i følge (Krumsvik, 2016) noe som tvinger frem et behov for refleksjon over hvilken innflytelse vår digitaliserte hverdag og livsstil vil ha på dannelse og utdanning. Kompetansebegrepet er innført i skolen via nye læreplaner⁴ og et implisitt dannelsesperspektiv er tilstede i styringsdokumenter og læreplaner gjennom tidene⁵ (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1993). Willbergh (2015b) undersøker i forbindelse med bærekraftig utdanning problemene ved kompetansebegrepet og det skandinaviske perspektivet på dannelse. I motsetning til hennes konklusjon om å gå vekk i fra kompetansebegrepet i den pedagogiske diskurs vil det her bli sett på begrepets relasjon til dannelsesbegrepet. Problemstillingen som brukes i denne artikkelen er derfor: *Hvordan kan sammenhengen mellom dannelse og kompetanse forstås i et allment skoleperspektiv?*

Samfunnet preges av manglende grunnleggende ferdigheter, ukvalifisert arbeidskraft og stort frafall i skolen viser arbeidslivsundersøkelser gjennomført av OECD⁶ (OECD, 2014). Konklusjonene synliggjør at landene ikke greier å utnytte befolkningens kompetanse godt nok. Det er derfor blitt et politisk fokus på å bidra til å gi mennesker nye muligheter, økt verdiskapning og høyere produktivitet i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2014). Rapporter om skolen i fremtiden viser i tråd med dette at dagens elever mangler metakognitiv kompetanse (NOU:15, 2015) De evner med andre ord ikke å reflektere over eller langt mindre forstå egen læring eller seg selv sett fra et annet perspektiv. Skolen har et behov for økt fokus på arbeid med kompetanse fremfor reproduksjon av kunnskap (Balci, 2015). Man kan som Willbergh (2015b) stille seg kritisk til i hvilken grad skolens undervisning handler om *teaching to the test*⁷ og mangler et fokus på helhetlig innhold i læringen.

Dannelse forstås her først og fremst ifra den kontinentale dannelsen, *Bildung*, hentet fra forståelsen hos blant andre Klafki (2011). Klafki benytter begrepet kategorial dannelse⁸. Kategorial dannelse dreier seg om at barnet selv skal utvikle og ta ansvar for egen selvbestemmelse. Intensjonen i den kategoriale dannelsen var å skape en teori om dannelse som var fremtidsorientert og varig. Utviklet fra Klafkis (2011) kritikk av de materielle og formale dannelsesteoriene som han mente var mangelfulle i sin formidling av sannheter. Klafki (2001a) satte derfor dannelsesteoriene i et dialektisk forhold

⁴ I Kunnskapsløftet er kompetansebegrepet innført med kompetansemål

⁵ I Norge er den generelle delens allmenndannelse ivarettatt helt fra 1992 (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993).

⁶ The Organisation for Economic Co-operation and Development

⁷ Stobart (2008) snakker mye om *teaching to the test* i forhold til England.

⁸ Klafki (2001b) redegjør for dannelsesbegrepet *Bildung* i artikkelen "The significance of classical theories of *bildung* for a contemporary concept of *allgemeinbildung*".

til hverandre. Målet med den kategoriale dannelsen er at barnet utvikler og oppnår innsikt i å forstå seg selv og være med på å forme sin egen samtid og fremtid. Dannelse er tradisjonelt knyttet til en forfinet, kulturell overklasse der barn av velholdne familier får opplæring i fine kunster, dyder og fag (Steinsholt & Dobson, 2011a). Begrepet utviklet seg med Wilhelm von Humboldt som talsperson for den nyhumanistiske kulturbevegelsen som oppstod i Tyskland på slutten av 1700- tallet og begynnelsen av 1800-tallet. Videre ble forståelsen av dannelse knyttet til den allmenne dannelsen som skiller seg fra dannelse i å handle om det utdannede mennesket (Haue, 2004; Walstad, 2006a). I likhet med Steinsholt og Dobson (2011b) bruker dannelsesfilosofen Harry Haue (2003) Ellen Keys definisjon på dannelse. Der dannelse er det som er igjen når man har glemt det man har lært.

Kompetansebegrepet undersøkes i et europeisk utdanningsperspektiv av Klieme, Hartig og Rauch (2008). Begrepet er hos dem sett i lys av et moderne industrisamfunn, utdanning og profesjonelle kvalifikasjoner som ikke lenger kan beskrives som en rigid kano av kunnskap i spesifiserte fag. Et interessant poeng i forhold til fag som kan ses i sammenheng med utredninger som er gjort om fremtidens skole (NOU 2015: 8). Der utgangspunktet i bestillingen var å ikke endre utvalget av fag, kun undersøke innholdet i dagens faglige tilbud (Ludgvigsen-utvalget, 2014). Klieme et al. (2008) synliggjør de tradisjonelle pedagogiske metodenes begrensning i forhold til utviklingen som har skjedd rundt hovedmålene for utdanningen. Kompetanse beskrives med europeiske øyne i rammeverket DIGCOMP, et rammeverk for utvikling og forståelse av digital kompetanse i Europa (Ferrari, Punie, & Brečko, 2013). OECD programmet DeSeCos (2005) definisjon av kompetanse har også vært retningsgivende for forståelsen av kompetanse. Denne bygger på en analyse av tidligere studier av kompetanse i OECD som bekreftet en mangel på et eksplisitt, overbyggende konseptuelt rammeverk basert på brede teorier om hva ferdigheter, kunnskap og kompetanse er og hvordan de relateres til hverandre (OECD, 2016). DeSeCo ble igangsatt som støtte i fremtidige OECD prosjekter på ulike områder som handler om kritisk refleksjon og teoretisk analyse (Knain, 2005). OECD søkte også å utvide indikatorene på læringsutbyttet i skolen slik at også kompetanser og ferdigheter som ikke var fagspesifikke, men av mer allmenn og grunnleggende art kunne inkluderes i målinger som PISA for eksempel (Knain, 2005).

Denne artikkelen tar utgangspunkt i definisjonen av kompetanse som er brukt i nyere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2014a) og i profesjonsutdanninger (Spetalen, 2010), og er oppmerksom på den europeiske innflytelsen også i denne. Kompetanse er med det evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer sett i sammenheng med konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette inkluderer kognitiv, praktisk, sosial- og emosjonell læring og utvikling. I tillegg inneholder også

kompetansebegrepet holdninger, verdier og etiske vurderinger (NOU 2014: 7).

Tidligere forskning innen fagfeltet kompetanse, dannelse og læring er undersøkt i denne artikkelen. Svendsen og Mondahl (2011) undersøker opplæring av såkalte digital natives⁹, der de beskriver et behov for å skape en læringsplattform for studenter med vekt på kunnskapskonstruksjon innen internasjonal samhandlingskommunikasjon og annenspråklige kompetanser. De understreker at samarbeidslæring er effektivt, videre at casebasert- og problembasertlæring skaper dypere forståelse enn overflatelæring. Samt at deling av kunnskap bidrar til å øke læringsutbyttet (Svendsen & Mondahl, 2011). Mari Rege (2015) understreker at arbeidsmarkedet trenger mennesker med høy kompetanse i en fagretning i tillegg til en høy sosial kompetanse. Hun viser til et eksempel fra en studie¹⁰ ved Harvard som dokumenterer at en ensidig satsing på kunnskap i matematikk kan slå feil, nettopp fordi det finnes færre jobber for mennesker som kun er gode i matematikk og forklarer dette med at disse enkelt kan erstattes av datamaskiner (Rege, 2015). PISA resultater viser en tydelig kobling mellom kompetansenivået til lærere og det faglige nivået til elevene (OECD, 2012a). Lærerne i Norge for eksempel hevdes å gjøre matte kjedelig og ensformig, noe som beskrives som årsaken til dårligere resultater enn andre land i internasjonale undersøkelser (OECD, 2012a). ILS, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning i Norge gjennomførte noen studier i etterkant av TIMSS resultatene og fant blant annet at undervisningen ikke er satt i en sammenheng, at undervisningen oppfattes som monoton av elevene, og at det som foregår i timene sjelden blir oppsummert (Bergem & Pepin, 2013). Anthony, Kaur, Clarke og Ohtani (2013) understreker nødvendigheten av å inkludere elevenes stemmer i læringen og forfekter at dette vil kunne forbedre matematikkutbyttet for elevene rundt om i hele verden.

Metodologisk ramme

Metoden som er brukt i denne studien er en begrepsanalyse (Opdal, 1981) av dannelse og kompetanse. I begrepsanalysen kategoriseres dannelse som hovedhensikten, og samfunnets oppdrag mens opplæring og utvikling av kompetanse er en avgjørende komponent på veien til selvbevisst læring hos eleven. Kompetanse i denne forståelsen er sammensatt av ferdigheter, handling og refleksjon. De teoretiske overveielserne i artikkelens begrepsanalyse støtter seg i likhet med Nyvang og Dau (2013) til en forståelse av at kunnskap utvikles i samspillet mellom undervisning og læringsrommet. Artikkelens begrepsanalyser og fortolkninger er derfor grunnlagt i en sosial

⁹ (Prensky, 2001)

¹⁰ Studien er gjennomført av David Deming ved Harvard, The Growing Importance of Social skills in the labor market, NBER; Working paper No. 21473, 2015

konstruktivistisk og helhetsorientert forståelse av menneskets læring og utvikling. Denne teoretiske overbygningen er lik den beskrevet av Postholm og Moen (2009) som hevder at mennesker utvikler og konstruerer begreper i interaksjon med det sosiale og kulturelle miljøet man er en del av. Sosiokulturell teori bygger på Vygotskijs (Postholm & Moen, 2009) tanker om menneskelig utvikling og har utgangspunkt i det miljøet barnet vokser opp i. Professor Säljö (2010) støtter i sitt arbeid med læring i den praktiske hverdag også et sosiokulturelt perspektiv på læring og beskriver spesielt forskerens rolle i denne tilnærmingen. Ifølge hans argumentasjon kan man ikke beskrive eksakt hvordan mennesker lærer. Hovedpoenget til Säljö (2010) er i likhet med Postholm og Moen (2009) å betrakte vår evne til å lære som en del av et større og overgripende spørsmål om hvordan kunnskap gjenskapes i et samhold mer generelt.

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse

Dannelsesperspektiver i den norske skolen beskrives spesifikt i formålsparagrafen (Formålsparagrafen, 2008) og generell del i læreplanen (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993). Begge disse statlige dokumentene formidler et helhetlig kompetansebegrep. NOU 2003 *I første rekke* (Søgnen & Kvalitetsutvalget, 2003) har et eget kapittel som handler om kompetanse og kompetansebaserte læreplaner. Det legges føringer for å bruke det helhetlige kompetansebegrepet ¹¹(Norge & Stette, 1999). Basiskompetanse forstås som en del av den helhetlige kompetansen og skal videreføres gjennom egne kompetansemål i alle læreplaner for fag (Søgnen, Kvalitetsutvalget, & Norge Utdannings- og, 2003). Kompetansebegrepet forstås som evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer i konkrete situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Her er anvendelsesperspektivet en del av kompetansebegrepet. Det handler om noe mer enn å reprodusere og gjenta kunnskap.

Beskrivelsene av det allmenndannende mennesket formidler dannelsesperspektivet ¹² (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993). Dette er analysert av Dale, Engelsen og Karseth (2011). De fastslår at generell del enda ikke er gjennomført i de sentrale styringsdokumentene som er utviklet for å operasjonalisere reformens læreplanintensjoner (Dale et al., 2011; Aasen, 2012). På bakgrunn av dette hevder de at overgangen fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner er vanskelig å gjennomføre (Dale et al., 2011). Dale et al. (2011) er kritiske til elevens allmenndannelse som ikke blir et resultat av kombinasjonen av egen aktivitet og de

¹¹ Hvor det anbefales at det helhetlige kompetansebegrepet i opplæringens §1.2

¹² i generell del i læreplanen i Norge.

kunnskapsstrukturer som faget er systematisert i, en forståelse man finner i innholdsorienterte læreplaner slik som L97 (*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, 1996).¹³ Mandatet for opplæringen¹⁴ (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8) konkretiseres ytterligere gjennom kompetansemålene i de ulike faglæreplanene.

Relevant her er også Dale og Øzerk (2009) sin refleksjon over hvilke forskyvninger stortingsmeldingen uttrykker når det gjelder sosial kompetanse og hvordan man dermed skal forstå, operasjonalisere og implementere samfunnsmandatet. Den offentlige innstillingen (Innst. S. nr. 268 (2003-2004)) var at den generelle del av læreplanen utgjorde verdigrunnet for grunnopplæringen¹⁵. Nye læreplaner (Regjeringen, 2006) er basert på en erkjennelse om at man ikke har lov til å ta hvileskjær og slå seg til ro med at elevene har svake basiskunnskaper og ferdigheter i lesing, skriving og regning i følge Eriksen, Ropstad og Håbrekke (2012). De etterspør en plan for å innlemme formålsparagrafen i alle fag og på alle nivåer i skolen. Representantforslaget deres understreker også at læreplanens brede samfunnsmandat ikke legges til grunn for testene, men blant annet OECDs økonomiske tilnærming (Eriksen et al., 2012). Tyler (1949) en amerikansk pedagog, hadde fundamentale spørsmål til læreplanens formål allerede i 1949. Der han etterspør hvordan man kan avgjøre om de oppstilte formål er nådd (Tyler, 1949). De ulike lagene av læreplaner er gjenkjennbart fra Goodlads (1979) læreplanteori. Der de ulike forståelsene av læreplaner går fra ideologien og ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet til den læringen og undervisningen som finner sted i klasserommet. Engelsen og Karseth (2007) etterspør i analyser av Kunnskapsløftet hva slags kunnskap som skal ut til flere mennesker og understreker at det med Kunnskapsløftet ikke ble innført noe kunnskapssyn. De peker på et motsetningsfullt kunnskapsgrunnlag i læreplanene og hevder vi har fått et nytt læreplanverk med flere kunnskapssyn (Engelsen & Karseth, 2007).

Intensjonen med Kunnskapsløftet var å erstatte innholdsbeskrivelser med klare kompetansemål, noe som innebar en læreplanmessig endring (Dale et al., 2011). Det er særlig fire forhold ved kompetansemål som belyses i denne rapporten. For det første påpekes det at kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene ikke nødvendigvis gir den presisjonen og klarheten myndighetene etterspør. For det andre påpekes et konsistensproblem mellom læreplanens generelle del og læreplanene for fag som innebærer at reformen som helhet fremstår tvetydig. For det tredje understreker analysene at kompetansemål er avhengig av substans, noe som innebærer at fagenes egenart må gis verdi i læreplanarbeidet. Mens det fjerde og siste punktet

¹³ Generell del revideres nå og kommer på høring i 2016 (Kunnskapsdepartementet, 2015)

¹⁴ I Stortingsmelding 31, *Kvalitet i skolen*

¹⁵ [Forskrifter](#) er generelle bestemmelser om privates rettigheter og plikter, f.eks. bestemmelser om påbud, forbud, tillatelser eller bevillinger. Denne typen regelverk er særegent for det offentlige. Man sier derfor at forskrifter vedtas under utøving av "offentlig myndighet (Regjeringen, 2016)".

åpner opp for tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet så vel som forandring. Dette innebærer at reformer oversettes og tilpasses etablerte institusjonelle praksiser (Dale et al., 2011).

Engelsen og Karseth (2007) problematiserer at dannelse og utvikling av grunnleggende ferdigheter blir sett på som to sider av samme sak i Kunnskapsløftet. Kunnskapssynet i generell del kan beskrives som elitistisk ved at den refererer til de nyliberalistiske markedskreftene som fremholdt at man i utdanning måtte gripe tilbake til tradisjonelle verdier og vekten på felles kunnskap og en kulturell kanon (Engelsen & Karseth, 2007). Dale og Øzker (2009) beskriver i evaluering av Kunnskapsløftet at grunnleggende temaer som sosial kompetanse, dannelse, medansvar og vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte ikke er avklart. Der de hevder her at det ikke er skoleeiers ansvar å foreta slike avklaringer i lokalt arbeid med læreplanene for å operasjonalisere samfunnsmandatet (Engelsen & Karseth, 2007).

Dannelse beskrives som et dialektisk begrep av Halmrast og Østerås (2014) i forbindelse med lærerutdanningens dannelsesperspektiver. Dannelse fikk en ny aktualitet i 2007 da det ble nedsatt et dannelsesutvalg (Bostad, 2009), som skulle se på hvordan akademisk dannelse ble ivaretatt i høyere utdanning. Med hensyn til kompetanse ble det i dette utvalget (Bostad, 2009) understreket at det helhetlige kompetansebegrepet fra opplæringsloven¹⁶ og læreplanens generelle del (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993) skulle videreføres.

Mens *Læringsplakaten* (Utdanningsdirektoratet, 2006) har et kunnskapssyn med oppmerksomhet rettet mot den individuelle læringsprosessen, der *a well tempered learning*, står i sentrum, og det beskrives en opplæring med selvstyrte elever (Engelsen & Karseth, 2007). Fagplanene beskrives av Moore og Youngs som teknisk instrumentalisme (Engelsen & Karseth, 2007). Kunnskapssynet bak tekstene i fagplanene beskriver ikke utdanning som et kulturelt prosjekt, tvert imot skal utdanningen støtte opp om økonomiske behov. Den viktigste faktoren i arbeidslivet er kompetanse, og skolens oppgave er først og fremst å sikre at elevene utvikler kompetanse som en antar arbeidslivet trenger i fremtiden (Engelsen & Karseth, 2007). I de senere år har norsk utdanningspolitikk latt seg påvirke enormt av internasjonale sammenlikninger som PISA for eksempel (OECD, 2012b). Det daværende departementets EU-strategi kan være et annet bakteppe som understreker koblingen mellom utdanning og Europas konkurransevne (Engelsen & Karseth, 2007). Engelsen og Karseth (2007) konkluderer med at læreplanverket inneholder ulike og motsetningsfylte kunnskapsoppfatninger. Den rødgrønne delen av politikken vil hevde at gjeldene læreplan bygger på et enhetlig syn og at den vektlegger en bred kunnskapsoppfatning (Dale et al., 2011). Dette poenget er tydeliggjort av Engelsen og Karseth (2007) som

¹⁶ opplæringsloven §1.2

etterlyser departementets kartlegging av en bred kunnskapsoppfatning slik det forfektes. De hevder at begrepet *bred kunnskap* skjuler viktige ulikheter i kunnskapssyn (Dale et al., 2011). Synet på kunnskap har med Kunnskapsløftet flyttet oppmerksomheten fra dannelsesperspektivet til en individuell målorienteringen (Dale et al., 2011). Imsen (2009) forfekter et nytteperspektiv som legger grunnlag for hva det skal undervises i og hevder at dette er vitenskapelig og teoretisk kunnskap som blant annet er viktig for nasjonal produksjon. Læreplanen er skapt under påvirkning av tankegangen fra "New Public management", et system som har som mål å effektivisere den offentlige sektoren (Gruening, 2001a). En artikkel fra Stat & styring (styring, 2011) går så langt som til å hevde at Kunnskapsløftet er et skolepolitisk uttrykk for den utilitaristiske nyttefilosofien, i hjertet av New Public management-tenkningen. Her beskrives innføringen av Kunnskapsløftet som en utvidelse av en neoliberalistisk instrumentell økonomisk logikk på offentlig sektor (styring, 2011).

Samfunnsmandatet er utdypet i Stortingsmelding 11 *Læreren, rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Der skolens viktigste oppgave beskrives som dannelses. Dannelses i denne sammenhengen beskrives som en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 43). Evalueringen av Kunnskapsløftet poengterer i forbindelse med dette at skolens bidrag til dannelses må skje i arbeidet med fagene (Dale & Øzerk, 2009).

Dannelses

Dannelses eller *Bildung* hentet fra nyhumanistisk tankegang handler om forholdet mellom selvet og verden, karakterdannelses og dannelses av personlighet (Walstad, 2006b). Klafki (2000) beskriver dannelses¹⁷ i fire deler. Der selvbestemmelse, frihet og emansipasjon er den første, dannelses gjennom saksorienterte og allmenndannende fag med fokus på humanitet er den andre. Den tredje handler om den klassiske dannelsen til individualitet og fellesskap, spesielt i språk og den fjerde er det klassiske dannelsesbegrepet som inneholder moralske, estetiske og praktiske aspekter. Begrepet selvdannelses er brukt i antropologien om dannelses av Slagstad, Korsgaard og Løvlie (2003). Der selvbestemmelse forbindes med frihet, emansipasjon, autonomi, myndighet, fornuft og selvaktivering (Slagstad et al., 2003). Steinsholt og Dobson (2011a) bygger videre på denne forståelsen med aspektene humanitet, menneskehet, verden, objektivitet og allmenhet.

Bildung var nøkkelbegrepet i den tyske filosofen Herders politiske og pedagogiske filosofi (Slagstad et al., 2003). Begrepet er forbundet med utviklingstanker som Herder sammenfatter i begrepet Humanitet (Slagstad et al., 2003). Herders røde tråd er folkets språk som avgjørende for både individets dannelses og samfunnets dannelses (Slagstad et al., 2003).

¹⁷ *Bildung* brukes av Klafki her brukes dannelses

Dannelse er hentet fra det greske ideal som sammenfattes med begrepet *paideia* (Klafki, 2001b; Steinsholt & Dobson, 2011a). Denne forståelse av dannelse videreføres opp gjennom middelalderen i fagplanen for den lærde skole som *septem artes liberales* eller de syv frie kunster. Hegel var en av de grunnleggende filosofiske tenkerne som har hatt mest innflytelse på den tyske pedagogikken (Steinsholt & Dobson, 2011b). Klafkis dannelsesforståelse beskriver et fenomen mellom det objektive og det subjektive. Det objektive er en fysisk og en åndelig virkelighet i form av allmenn kategorial avklarende art som har åpnet seg for mennesket. Mens subjektivt handler det om at mennesket har åpnet seg for denne virkeligheten gjennom allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (Hohr, 2011). Klafki (2011) kaller dette for den dobbelte åpenbaring, men også kategorial med hensyn til at virkeligheten har åpnet seg kategorialt for mennesket. Mennesket har i følge han tilegnet seg kategoriale innsikter, erfaringer og opplevelser. En direkte implikasjon av dette er å utruste elevene med kategorier, eksemplariske begreper, språk og verktøy som bidrar til at det oppstår forståelse som gir mening for elevene (Klafki, 2011). Denne dannelses teorien bygger på den klassiske åndsvitenskapelige teori og har innarbeidet sentrale aspekter fra nyere pedagogiske retninger i sin kritisk- konstruktive teori (Klafki, 2011). Klafki (2011) sin forståelse støtter ikke de nykonservative tendensene med en ensidige vektlegging av fag og faglighet. Den tyske didaktikeren har med den kategoriale dannelses teorien blitt en klassiker på linje med Roussau, Pestalozzi og Fröbel innen pedagogikkens historie (Klafki, 2001b). Hans doktordisputas forsvarte nyere dannelses teorier med utgangspunkt i Pestalozzis pedagogikk (Klafki, 2001b).

Lars Løvlie (2011) beskriver dannelsesperspektivet ut ifra det som er gitt i rammeplanen til barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Der inngår begrepet dannelse i barnehagetradisjonen og omfatter de fundamentale spørsmålene som diskuteres innen sektoren, sentrert om barndom, omsorg og lek (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dannelsesperspektivet her er interessant med tanke på det digitale nettopp fordi dette henviser til en helhetlig tilnærming til ulike kommunikasjonsformer ifølge Hoem (2003). Han åpner med dette til en refleksjon rundt hvordan ulike former for informasjons- og kommunikasjons teknologi påvirker vår mulighet til å delta i nye former for sosiale fellesskap. I tillegg til vår evne til å formulere egne synspunkter og kommunisere disse til andre (Hoem, 2003). Løvlie (2011) har også en sterk ytring i forhold til at kompetansebegrepet er blitt skjøvet til side i diskusjonen om verdier i dagens utdanningsdebatt. Han hevder at det ligger en innskrenking av oppdragelse og dannelse i vektlegging av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Løvlie, 2011). Der han stiller spørsmålsteget til om samfunnet har glemt det som tidligere holdt det sammen, nemlig det menneskelige handlingsrepertoar i det å være rettfærdig, utøve åndsfrihet og inneha nestekjærlighet (Løvlie, 2011).

Dannelsestradisjonen er i følge Jesper Eckhardt (2004) blitt en industri. Det produseres mengder av omverdenbeskrivelser og historiske narrativer sett gjennom dannelsens øyne hevder han (Jesper Eckhardt, 2004). Han nevner *dannelsens forvandling* av Slagstad et al. (2003) som han beskriver som et eksempel på begrepets utflytende karakter. Denne antologien viser ifølge han nettopp dannelsens endring i en dansk og norsk utdannings- og dannelseshistorie etter oppløsningen av den dansk-norske stat i 1814 og frem til i dag (Slagstad et al., 2003). Slagstad et.als (2003) formidling av dannelses beveger seg fra det moderne til det postmoderne. Fra dannelsens ideer hentet fra Grundtvig til Foucault, dannelsens dilemmaer, analyser fra skolereformatorer som Haarder og Hernes til spørsmålet om dannelse via internett (Slagstad et al., 2003).

Kompetanse

Etymologisk forståelse av kompetanse har antikke røtter fra klassisk latin i ordet *competere* som betyr å være ekte, kapabel, anvendelig, møte, foregå på samme tid eller sammenfallende. Com betyr sammen mens peter betyr å søke etter, angripe, måle etter eller ønske (Pikkarainen, 2014a). På 1700-tallet kom det tyske *Kompetenz* som hadde betydningen møte og fra 1800-tallet ble adjektivet kompetent generalisert fra juridiksjon til hverdagsbruk og fikk betydningen ansvarlig eller avgjørende (Pikkarainen, 2014a). Begrepet var introdusert innenfor utdanning og bredere til humaniora på midten av 1900 tallet av den amerikanske behavioristen Robert Withe og senere David McClelland (Pikkarainen, 2014a). Minst tre forskjellige betydninger av begrepet brukes. Det første er amerikansk behaviorist tradisjon initiert av psykologiske studier om personlighetskarakteristikk bak overlegen opptreden eller ytelse. Her er kompetanse behavioristisk definert i oppgavebaserte ferdigheter og modeller for kompetansebasert trening. Denne tankegangen avløses deretter av United Kingdom-sentrert, Anglo saksisk forståelse som er bredere og mer funksjonell, men allikevel ganske begrenset. Mange forfattere ser på de kontinentale tyske og franske begrepene som mer fruktbare fordi de har bredere perspektiv på yrker enn spesifikke jobber og separate ferdigheter (Pikkarainen, 2014b).

Kompetansenemål¹⁸ er strukket i lengre tidsspenn (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012) og læringen er ikke lenger spesifisert for hvert trinn i utdanningen. Kompetanse hadde fått en sentral plass i offentlig forvaltning i kjølevannet av New public management tankegangen som kom på 1980-tallet og den nye læreplanen var laget med dette utgangspunktet. New public management tenkningen ble i hovedsak utviklet fra den nyliberalistiske politiske orienteringen fra blant annet Ronald Reagan og Margaret Thatcher (Gruening, 2001b). Der den faglige begrunnelsen for og anbefaling av NPMs

¹⁸ innført med Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006)

styringsprinsipper kom fra OECDs Public management Committee på begynnelsen av 1990-tallet.

Willbergh (2015a) undersøker kompetansebegrepet i et skandinavisk perspektiv og poengterer at kompetansebegrepet ikke opprinnelig er et pedagogisk begrep. Begrepet er brukt både i filosofi, psykologi, sosiologi, politisk vitenskap og økonomi (Willbergh, 2015a), hvor hun problematiserer begrepets plass innenfor *Education*. Begrepets introduksjon til det pedagogiske system ble gjort i USA og Canada i 1960 årene (Willbergh, 2015a). Bakgrunnen for begrepets fødsel her var Sovjets lansering av Sputnik 1 til å gå rundt jorden i 1957, noe som trigget utdanningsreformen i USA og søkelyset på ansvarlighet (accountability) og uttrykk for kompetanse i forhold til atferd (Willbergh, 2015a).

Professor i pedagogikk Söderström (1990b) utførte i 1990 en rapport om kompetansebegrepet som belyste ulike forståelser av begrepet kompetanse. Her analyserer han kompetanse ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver (Söderström, 1990b). Helhetlig beskrives kompetanse i denne rapporten innenfor rammen av ulike emnetradisjoner og viser at det er et mangefasettert begrep (Söderström, 1990b). Kompetanse er et videreutviklet konsept i forhold til kunnskap, samtidig som kunnskap utgjør kjernen i de fleste definisjoner av begrepet (Söderström, 1990b). Kompetanse er ikke et entydig begrep i følge Söderström (1990b) og illustrerer betydningene av begrepet perspektiv. Det er med andre ord ikke bare objektet i seg selv som er interessant, men og om det er mulig å avgrense og definere samt plassere og tolke det i en større sammenheng. Den økende interessen for kompetanse avspeiler to tydelige utviklingslinjer i tiden. Der Söderström (1990b) hevder allerede på 1990-tallet at dette synet på kompetanse kan få omfattende konsekvenser for rekruttering, karriereplanlegging, utdanningsplanlegging og arbeidsvurdering i mange organisasjoner. Kompetanse sett i organisasjonslys blir et metafenomen, et fenomen som kan anta mange former i en organisasjon (Söderström, 1990a).

Ved å trekke trådene for kompetanse frem til i dag ble det av Ludvigsen-utvalget eller fremtidens skole utvalg (NOU 2014: 7) gjennomført en systematisk gjennomgang i forhold til fremtidens kompetansebehov (Erstad, Amdam, Arnseth, & Silseth, 2014). Den ene problemstillingen her handlet om definisjonen av ferdigheter og beskrivelser av kompetanser man vil ha behov for i fremtiden (NOU 2014: 7). I denne gjennomgangen er det spesielt begrepet 21st century skills de hadde som mål å klargjøre betydningen av (Erstad et al., 2014; Ludvigsen, 2015a; Ludvigsen-utvalget, 2014). Det beskrives hvordan man på norsk ofte refererer til kunnskaper, ferdigheter, kompetanser og holdninger som mer eller mindre overlappende betegnelser (Erstad et al., 2014). Ved for eksempel å se på arbeidet med Kunnskapsløftet kan man se at begreper som kompetanse og ferdigheter er overlappende i følge Erstad et al. (2014). Her poengteres det at kvalitetsutvalget som laget

forarbeidet til den nye læreplanen brukte begrepet grunnleggende kompetanser, mens departementet endret dette til grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2012). Fra gjennomgangen av de sentrale policydokumentene og prosjektene som tar for seg fremtidige krav til kompetanse (Erstad et al., 2014) vises det også til språkforvirring når det gjelder begreper som er fremtidsorienterte. De viser til *Competence* som hos engelskspråklige vil bli fortolket snevrere enn slik vi tradisjonelt fortolker betegnelsen kompetanse (Erstad et al., 2014). Erstad et al. (2014) peker videre på at amerikansk litteratur om fremtidsutfordringer også fortolker betegnelsen *skills* bredere enn det man gjør i norske ferdigheter. Det komplekse perspektivet på kompetanse som er poengtert allerede av Söderström (1990b) gjenkjennes med andre ord i fremtidsutvalgets beskrivelser av kompetanse i dagens samfunn (Ludvigsen, 2015b).

Kompetansebegrepet i Kunnskapsløftet er inspirert og influert av OECDs beskrivelse av kompetanse (DeSeCo, 2005). OECD har valgt ut nøkkelkompetanser som er nødvendig for å leve et vellykket liv og være en velfungerende deltaker i samfunnet (DeSeCo, 2005). Definisjonen inkluderer evnen til å møte komplekse krav, ved å trekke på og mobilisere psykososiale ressurser som inkluderer ferdigheter og holdninger i bestemte kontekster (DeSeCo, 2005). DeSeCo-prosjektets (DeSeCo, 2005) konseptuelle rammeverk for nøkkelkompetanser klassifiserer tre hovedkategorier for disse kompetansene. Først er det individenes behov for å være i stand til å bruke et bredt spekter av verktøy for å samhandle effektivt med omgivelsene. Deretter er det en økende uavhengig verden der individene trenger å være i stand til å forholde seg til andre og møte mennesker fra ulike bakgrunner. Tredje hovedkategorien som ble skissert av OECD (DeSeCo, 2005) er evnen til å ta ansvar for og håndtere sitt liv og situere sitt liv i en bredere sosial kontekst. Elever må kunne anvende kunnskaper og ferdigheter for at de skal kunne utvikle kompetanse i fagene (Ludvigsen, 2015a). Det etterlyses et systematisk arbeid rundt å trene elevene i kritisk tenkning og bevege seg vekk i fra en skole som i stor grad arbeider med reproduksjon av kunnskap og gjentakende oppgaver (Balci, 2015; Grønmo, 2004).

Dannelsesutvalget (Bostadutvalget, 2006) beskriver kompetansebegrepet i forbindelse med formålet som grunnlag for framtidig utdanningspolitikk. Begrepet ses som sentralt i utformingen av utdanningspolitikken både i Norge og internasjonalt (Bostadutvalget, 2006). Internasjonalt er kompetansebegrepet knyttet til ulike sider ved livslang læring og problematiseringer omkring hva som er relevant og avgjørende kunnskap i fremtiden (Bostadutvalget, 2006). Bostadutvalget (2006) diskuterer kompetansebegrepet med utgangspunkt i NOU 2003 *I første rekke* (Søgnen & Kvalitetsutvalget, 2003). Det er bred enighet om at kompetansebegrepet er en god tilnærming til den fremtidige opplæringsvirksomheten av barn og unge (Bostadutvalget, 2006). Derimot er anvendelsen av kompetansebegrepet i opplæringen forholdsvis ny og kompetansebegrepet er primært brukt om

voksnes kunnskaper og ferdigheter i forbindelse med arbeidsliv og etter- og videreutdanning (Bostadutvalget, 2006). Det eksisterer ikke noen universell enighet om begrepets innhold og det ble i forbindelse med livslang læring gjeldende for alle mennesker, også unge (Bostadutvalget, 2006). Kompetansebegrepet åpner derimot for en helhetlig tilnærming til all læringsaktivitet (Bostadutvalget, 2006). Det urovekkende er at kompetansebegrepet ikke er brukt entydig i styringsdokumenter og at forståelsen av hva kompetanse er må stå i forhold til den sammenhengen det skal brukes innenfor (Bostadutvalget, 2006).

Fokuset i skolen er noe endret fra hva som skal gjøres til hva som skal læres (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Der det allikevel trekkes frem at avgrensede lokale læringsmål kombinert med hyppig testing kan føre til overflatelæring (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Nordlandsforskning (Hodgson, Røning, & Tomlinson, 2012) finner i tråd med dette at det er behov for å tydeliggjøre hva kompetanse og progresjon innebærer for å sikre en bred tilnærming til kompetanse i fag. Elevene skulle i intensjonen for ny læreplan ha klare mål for sin kompetanse og lærerne skulle også styre sitt arbeid mot dette (Hodgson et al., 2012). Gjennom lokalt læreplanarbeid skulle veien legges av skolene og de skulle bruke handlingsrommet til å beskrive innhold, arbeidsmåter, læremidler og vurderingsformer. Kunnskapsløftet ble frontet med at det skulle gi makten til lærerne i følge rapporten (Hodgson et al., 2012). Britt Ulstrup Engelsen finner også i 2008 at læreplanverkets tre ulike deler representerer tre ulike læreplantyper, kunnskapssyn og elevsyn. Hun skisserer de ulike synene på læring og elever som hovedutfordringen i arbeidet med lokalt læreplanarbeid (Hodgson et al., 2012).

Pikkarainen (2014a) argumenterer for at kompetanse er nøkkelbegrepet eller den fundamentale byggesteinen i pedagogisk teori og for pedagogisk filosofi. I hans artikkel er kompetanse studert fra et perspektiv innenfor semantikken av pedagogikken. Begrepet er sentralt for å forstå en handling. I pedagogikk forsøker man både å planlegge egne pedagogiske handlinger og evaluere elevenes læring. Det diskuteres i det pedagogiske felt hvordan den populære bruke av begrepet kompetanse har forledet begrepets bruk i forhold til det sammenhengende begrepet prestasjon, eller på engelsk performance. Det understrekes i artikkelen at bruken av begrepet kompetanse er problematiske i nåtiden (Pikkarainen, 2014a). Det ligger en viss antagelse her om at begrepet er i overkant brukt innenfor den pedagogiske diskurs de siste tre tiårene ifølge Pikkarainen (2014a). Historien til begrepet stammer tilbake til Blooms populære taksonomi og er fortsatt viktig for Europeisk opplysningsfilosofi og antikkens filosofi (Pikkarainen, 2014a). Den seneste bruken av begrepet er knyttet til økonomisk og politisk press mot utdanningen.

Videre er det også et krav om målbarhet fordi produktene av utdanning enda ikke er solgt direkte til arbeidsmarkedet. I dette er det selvsagt i de offentlige og privates interesse å kunne velge blant produkter innen ulike

utdanningsinstitusjoner og dermed kunne tilegne seg den beste menneskelige kapitalen (Pikkarainen, 2014a). Virkninger av dette er for eksempel det Europeiske fellesmarkeds område for utdanning som nå er under konstruksjon. Her er kompetanse tenkt for å kunne tilby et tilpasset og korrekt måleinstrument innen utdanningspolitikk (Pikkarainen, 2014a). Allikevel er det dype problemer og avvik i definisjonen av begrepet kompetanse og de tilhørende relasjoner. Relaterte begrep er kvalifikasjon, kapasitet, egenskap, ferdighet, evne, kunnskap, holdning og verdier. Det har også vært en kritisk diskusjon i forhold til begrepets teoretiske og ideologiske innhold (Pikkarainen, 2014a). Spørsmålet til Pikkarainen (2014a) er om den mulige nytten av begrepet kompetanse ligger mer i den analytiske forståelsen og ikke minst i den målstyrte av utdanningsproduktet. Lovnaden til semiotikken av utdanning ligger i muligheten til å forstå utdanning og utdanningshandling som meningsskapelse (Pikkarainen, 2014a). Konseptet er sentralt i forståelsen av all handling og derfor en essensiell, men neglisjert del av hvilken som helst levelig teori om handling (Pikkarainen, 2014a). Likevel er det et begrep som sjelden brukes til og med innenfor semiotisk teori.

Diskusjon

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse kan ses i lys av læringsteori og elevsyn. Forståelsen av disse begrepene kan beskrives med de beslektede begrepene *oppdragelse* og *utvikling*. Selv om forståelsen av disse begrepene ikke er sammenfallende. Samtidig er begrepene vurdert opp i mot norsk skoles læringssyn gjennom tidene. Der hovedfunnet er at læringssynet kan se ut til å henge igjen i gamle tradisjoner mens målsettingene som gis og ønskes oppnådd, kan tegnes et nyansert læringssyn man i skolen ikke lever opp til.¹⁹ Samfunnsmandatet (Karseth & Sivesind, 2009) kan synliggjøres ved å se på sammenhengen mellom dannelse og kompetanse. Der man spesielt må se på disse som komplementære deler som må være på plass for utvikle mennesker for fremtiden. George Siemens (2004) introduserte sammen med Stephen Downes konnektivismen som en læringsteori for den digitale tidsalder. Konnektivisme integrerer prinsipper fra kaos, nettverk, kompleksitet og selv – organiseringsteorier. Der læring er en prosess som foregår i uklare miljøer med skiftende kjerne- elementer, som ikke er kontrollert av individet. Læring skjer utenfor oss selv og har fokus på å sette sammen nett av informasjon og skape relasjoner som gjør oss i stand til å lære mer (Siemens, 2004). Noen argumenterer mot at dette er en læringsteori (Pålsson, 2015) og hevder at det dreier seg om et syn på og en modell for læring i det moderne samfunn, der læring ikke lenger er en individualistisk aktivitet.

For å forstå begrepene i forhold til hverandre kan det være nyttig å se på tidsperspektivet for læringsteorier fra tidlige tiders behaviorisme, via både konstruktivistisk og sosiokulturell læring frem til muligens en aversjon av

¹⁹ Potensielt fremtidssyn på læring er konnektivismen (Siemens, 2004).

denne i konnektivismen. Begrepene forstås i et sosiokonstruktivistisk perspektiv noe som betyr at læring foregår mellom elevene og i et sosialt samspill der kommunikasjon har en viktig rolle. I den moderne tid oppleves fremtiden som åpen og foranderlig for menneskene og dermed mister dannelsesstradisjonen sin posisjon som den eneste og selvskrevne rettesnor for oppdragelse og undervisning i følge avhandlingsarbeidet av Arne N. Jordet (2007). Pedagogikken etableres fra dette synet som en vitenskapelig disiplin og en form for kritisk kulturrefleksjon (Jordet, 2007). Fremtidensskoleutredning (NOU 2014: 7) poengterer at det brede kompetansebegrepet viste det sentrale elever skulle lære ved innføringen av Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006). Dette var en endring fra lange tradisjoner med mye fokus på aktiviteter og hva som skal gjøres. Utvalget reflekterer i rapporten over ulike definisjoner av kompetanse og bruker et bredt spekter av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser i sin forståelse av *bredt* kompetansebegrep (NOU 2014: 7). Deres anbefaling er å integrere det brede kompetansebegrepet i større grad i hele læreplanverket noe de hevder vil løfte frem hele oppdraget som er gitt skolen og med det klargjøre hva elevene er forventet å skulle lære (NOU 2014: 7). I den siste delrapporten (NOU:15, 2015) følger utvalget opp undersøkelsene av det brede kompetansebegrepet i forhold til om noen kompetanser bør vektlegges. De fire kompetansene som blir anbefalt er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta (NOU:15, 2015).

Dannelse knyttes i litteraturen til oppdragelse og utvikling og er forbundet med høyere ordens tenkning. Harry Haue (2003) har i sitt avhandlingsarbeid og videre tydeliggjort forskjellen på dannelse og allmenndannelse gjennom historien. Han viser at utviklingen av dannelse og allmenndannelse er forbundet med de fire grunnleggende elementene som var en del av opplysningstidens tankekonstruksjon, sekularisering, intellektualisme, moralisme og optimisme. Med sekularisering er det her referert til å ha et menneskesyn der mennesket er i sentrum. Både den enkeltes utvikling og kompetanse er knyttet til verktøy i den lange dannelsesreisen et menneske er en del av. Uten kompetanse vil ikke den enkelte utvikle seg og uten tilegnet oppdragelse i løpet av livet vil man ikke evne å kunne reflektere over eget individ, noe som er forventet for å kunne komme til et nivå der man forstår dannelsesprosessen i eget liv.

Jon Hoem (2003) skriver tidlig et essay om digital dannelse i 2003 der han allerede ser digital dannelse og digital kompetanse i sammenheng med beskrivelser av fremtidige målsetninger knyttet til utviklingen av norsk utdanning. Han understreker begrepens innvirkning på våre forestillinger om fremtidens krav til utdanningssystemet ved at både politikere og medier bruker disse. Hoem skriver i senere tid at begrepet digital dannelse har kommet i skyggen av digital kompetanse og fremhever behovet for å skille mellom kompetanse og dannelse (Hoem, 2012; Hoem & Schwebs, 2010). På

lignende vis forsker Mari Ann Letnes (2013) på digital dannelse i barnehagen. Der de sentrale resultatene av studien hennes handler om barns dannelse i møte med seg selv og verden omkring seg. Hun knytter resultatene til de ulike hovedmomentene fra Klafkis kategoriale dannelse og Gadammers forståelse av estetiske erfaringer (Letnes, 2013). Steinsholt og Øksnes (2013) på sin side understreker i barnehagesammenheng at dannelse er et av de ordene som har vært svært betydningsfulle for pedagogisk teori og praksis. I global sammenheng fremstilles kompetanse og kunnskap som det viktigste grunnlaget for det norske samfunns vekst og utvikling i lys av en økende globalisering og den nye teknologien (Glaser & Bølstad, 2008).

Skolens oppgave i det nye årtusen beskrives av Imerslund (2000) der han skiller mellom kompetanse og dannelse. Han forstår kompetanse som samfunnets krav til individet, særlig i arbeidslivet. Dannelse er hos han mer orientert mot de kunnskaper, holdninger og ferdigheter individet møter samfunnet med (Imerslund, 2000). I følge Imerslund (2000) betegner dannelse noe som er viktig for menneskets egen utvikling, ikke bare som arbeidstaker, ektefelle, foreldre, venn, medmenneske, arbeidskollega eller engasjert samfunnsmenneske. Dannelsen skinner igjennom på alle områder og dreier seg om enkeltindividets forutsetninger for å leve et rikt og meningsfylt liv. Hans skille på kompetanse og dannelse ligger i at kompetanse betegner de kunnskaper og ferdigheter enkeltindividet har skaffet seg som svar på de krav omverdenen stiller til mennesket. Dannelse mener han derimot betegner de grunnholdninger eller grunnverdier individet møter verden med (Imerslund, 2000). Imerslund (2000) forenkler veldig ved å si at dannelse betegner menneskets holdning mens kompetansen er menneskets beholdning.

Konklusjon

Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse er funnet i denne artikkelen til å være tettere forbundet enn det som er formidlet om begrepene i norske styringsdokumenter (K. u. o. forskningsdepartementet, 1993; U. o. forskningsdepartementet, 2006). Det mangler en felles beskrivelse av begrepene og deres bruksområder i norsk skole. Med dette etterlyses en tydeligere bestilling til skolene i forhold til hva som er deres mandat når det gjelder både utvikling av kompetanse, implisitt evne til kritisk refleksjon og dannelse, særlig i forhold til de nye medier. Opplæringen ble tidlig beskrevet bestående av to ulike hovedhensikter. Dette var å arbeide for at hvert individ skal bli gode samfunnsborgere samt å være en del av kompetanseøkonomien og på denne måten sørge for opplæring av gode arbeidstakere (Søgnen et al., 2003).

Kompetansebegrepet skal ikke erstattes av dannelsesbegrepet slik Willbergh (2015a) ønsker. Det trengs derimot et sterkere fokus på kompetansebegrepet i skolen. Kunnskapsløftet (U. o. forskningsdepartementet, 2006) ble innført i

2006 med noe helt nytt for den norske skolen, nemlig kompetansemål. Med dette innebar det at skolenes læring måtte endre fokus på innlæring fra kunnskaps-, ferdighets- og andre læringsmål til opparbeidelse av kompetanse og evne til å anvende den kunnskapen man innehar. Siden 2006 har det i Norge være et flust at utviklingsprosjekter i den norske skole og det som har gitt mest resultater er satsing på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2012). Allikevel er det pr i dag en stor del av undervisningen som handler om å reprodusere kunnskap og lærerne er ikke i nærheten av å ha fokus på kompetanse hos elevene. Noe som kan bunne i for lite kompetanse hos lærerne i forhold til forskjellene på kunnskap og kompetanse læring.

Hovedtanken fra denne artikkelen er at skolene må endres i forhold til organisering av læring og at fokus på både kompetanse og dannelse vil være et viktig virkemiddel i dette arbeidet. For det første trengs en gjennomgang av kompetansebegrepet og en tilnærming til den norske pedagogiske tradisjon. Evne til refleksjon, grad av taksonomisk forståelse hos både lærere og elever må utvikles. Den andre konklusjonen i denne begrepsanalysen er at dannelse må kontekstualiseres og bli et dagsaktuelt verktøy og en forståelsesmåte hos barn og unge som forbereder dem på det informasjonssamfunnet vi allerede er en del av. Til slutt kan sammenhengen mellom dannelse og kompetanse bidra til at elevene utvikler eget selvbylde både i forhold til eget individ, men også som en del av fellesskapet og ens rolle i å ta vare på hverandre. Det siste som en motvekt til det individualiserte fokuset som har kommet i kjølevannet av New Public management tenkning.

Referanser

- Anthony, G., Kaur, B., Clarke, D., & Ohtani, M. (2013). The Learner's Perspective Study. I B. Kaur, G. Anthony & M. Ohtani (Red.), *Student Voice in Mathematics Classrooms Around the World* (Hentet fra <http://www.bookmetrix.com/detail/chapter/5225b013-d55e-49ec-a009-64b04541fba5 - citations>)
- Balci, S. (2015). Skoleforskernes 12 råd til en bedre skole. Hentet fra <http://forskning.no/barn-skole-utdanning/2015/10/slik-kan-skolen-bli-bedre-12-rad>
- Bergem, O. K., & Pepin, B. (2013). Developing mathematical proficiency and democratic agency through participation : an analysis of teacher-student dialogues in a Norwegian 9th grade classroom. I *Student voice in mathematics classrooms around the world* (s. 143-160). Sense publishers Kaur, Berinderjeet
- Bostad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.

- Bostadutvalget, S.-. (2006). *Om kompetansebegrepet som grunnlag for framtidig utdanningspolitikk og opplæringsvirksomhet – konsekvenser for ny formålsparagraf for opplæringen?* (Hentet fra https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0ahUKEwih9sK3mcfKAhWKDywkHblnCWwQFgg8MAY&url=http%3A%2F%2Fwww.regjeringen.no%2Fglobalassets%2Fupload%2Fkd%2Fvedlegg%2Fbostadutvalget%2Fcovernotat---kompetanse.doc&usq=AFOjCNGIjRuU_AjWYJ1sISrVniEnaXGGPO&bvm=bv.112454388,d.bGg)
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform : Sluttrapport.*
- Dale, E. L., & Øzerk, K. (2009). *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger.* . Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt
- DeSeCo. (2005). The definition and selection of key competencies Executive summary Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2007). Læreplan for Kunnskapsløftet – et endret kunnskapssyn? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5(404), 404-415.
- Eriksen, D., Ropstad, K. I., & Håbrekke, Ø. (2012). *Representantforslag 90 S* Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2012-2013/dok8-201213-090.pdf>
- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H. C., & Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ.*
- Ferrari, A., Punie, Y., & Brečko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Hentet fra <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/DIGCOMP%3A-a-Framework-for-Developing-and-Understanding-Digital-Competence-in-Europe>)
- Lov av 20.juni 2008 om formål, verkemoråde og tilpassa opplæring m.m (2008).
- forskningsdepartementet, K. u. o. (1993). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- forskningsdepartementet, U. o. (2006). *Kunnskapsløftet.* Regjeringen. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
- Glaser, V., & Bølstad, J. (2008). *Moderne oppvekst : nye tider, nye krav.* Oslo: Universitetsforl.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gruening, G. (2001a). Origin and theoretical basis of New Public Management. *International Public Management Journal* 4(1), 1-25. doi: 10.1016/S1096-7494(01)00041-1
- Gruening, G. (2001b). Origin and theoretical basis of New Public Management
Arbeitsbereich Public Management, Hochschule fuer Wirtschaft und Politik, Hamburg, Germany. *International Public Management Journal* (4), 1-25.
- Grønmo, L. S. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003* (Vol. 5/2004). Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- Halmrast, G., Sælen, , & Østerås, B. (2014). Danningsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37, 70-80.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne*
En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000. Syddansk Universitet, Odense., Syddansk Universitetsforlag 2003. Hentet fra <http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2013/12/Almendannelse-som-Ledestjerne.pdf>
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden: en ledetråd i dansk gymnasieundervisning* (Vol. vol. 288). Odense: Heraldisk Selskab.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2012/smul.pdf>
- Hoem, J. (2003). Digital dannelse. *NTNU / Institutt for kunst- og medievitenskap*. Hentet fra http://infodesign.no/artikler/digital_dannelse_090104.pdf
- Hoem, J. (2012). *Slutt for digital dannelse*. Hentet fra <http://blogg.infodesign.no/2012/07/slutt-for-digital-dannelse.html>
- Hoem, J., & Schwebs, T. (2010). *Tekst 2 null : nettsamtalenes spillerom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk- den didaktiske tilnærmingen til Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-177). Trondheim: Tapir akademisk.

- Imerslund, K. (2000). *Dannelse og kompetanse : hva er skolens oppgave i et nytt årtusen? Samtiden (trykt utg.)*.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Innst. S. nr. 268 (2003-2004). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om kultur for læring*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2003-2004/inns-200304-268.pdf>
- Jesper Eckhardt, L. (2004). *Dannelse igen*. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 21(02), 166-172.
- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv*. doktorgrad Det utdanningsvitenskapelige fakultet Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%C3%A6rmilj%C3%B8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karseth, B., & Sivesind, K. (2009). *Skolens samfunnsmandat- med eller uten anførselstegn. 1*, 50-34.
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Klafki, W. (2000). *The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung*. I I. Westbury, S. Hopman & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 85-107): Routledge.
- Klafki, W. (2001a). *Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 167-203). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2001b). *Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. I ([Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.
- Klieme, E., Hartig, J., & Rauch, D., Patrizia. (2008). *The concept of competence in educational contexts*. I J. Hartig, E. Klieme & D. Leutner (Red.), *Assessment of Competencies in Educational Contexts* (s. 3-22). Hogrefe & Huber Publishers. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/232495759_The_concept_of_competence_in_educational_contexts
- Knain, E. (2005). *Definering og valg av kompetanser – DeSeCo*. Hentet fra <http://www.musikerorg.no/upl/npt+1+2005.pdf>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Vol. 31 (2007-2008).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Offentlig rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). Ny strategi fra regjeringen: Nasjonal satsing på økt kompetanse.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Ny generell del Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Letnes, M.-A. (2013). Digital dannelse i barnehagen : pedagogiske muligheter. *Barnehagefolk*.
- Ludvigsen-utvalget. (2014). *Fremtidens skole mandat*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/42-2/>
- Ludvigsen, S. (2015a). Et kompetansebegrep for fremtiden. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/2015/05/08/kompetanse-for-fremtiden-hva-trenger-elevne-a-laere/>
- Ludvigsen, S. (2015b). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser- utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013- avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. (Norges offentlige utredninger (tidsskrift : trykt utg.) nr. 9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ludvigsen-utvalget. (2014). *Kap. 5 Kompetanse. Utkast til NOU 2015:8 Fremtidens skole*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Kap-5-Kompetanse-utkast-12.-mai.pdf>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Løvlie, L. (2011). Det er i barnehagen vi finner dannesperspektivet i våre dager. I A. Solli & J. Kaurel (Eds.), (pp. 18-21). Første steg.
- Måseide, A. (2014). Begrepsanalyse - vegen til danning? *Norsk filosofisk tidsskrift*, 49(3/4), 218-234.
- Norge, & Stette, Ø. (1999). *Opplæringslova (1998)*. [Oslo]: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2014: 7. *Elevnes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU:15 (2015). *Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser* (8). Oslo. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Nyvang, T., & Dau, S. (2013). Læringsrum og vidensudvikling i professionuddannelser. *Læring & Medier*, 6(11).
- OECD (2012a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD: Programme for International Student Assessment. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- OECD. (2012b). *PISA Learning beyond Fifteen*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *OECD skills strategy action report Norway* (Hentet fra http://skills.oecd.org/developskills/documents/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf)
- OECD. (2016). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. Hentet fra <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Opdal, P. M. (1981). Begrepsanalyse som pedagogisk-filosofisk metode. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Pikkarainen, E. (2014a). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Pikkarainen, E. (2014b). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen : metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforl.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Pålsson, S. (2015). Konnektivisme. Hentet fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/konnektivisme>
- Rege, M. (2015, 25. sept). Kunnskap er ikke nok [Kronikk]. *Dagens næringsliv*, s. 5. Hentet fra <http://www.sv.uio.no/esop/forskning/aktuelt/i-media/2015/150925rege.pdf>
- Regjeringen. (2006). *Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

- Regjeringen. (2016). *Om forskrifter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/jd/lover_regler/retningslinjer/2002/forskriftsarbeid-for-kommuner/3/id278725/
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Hentet fra <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Slagstad, R., Korsgaard, O., & Løvlie, L. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Spetalen, H. (2010). *Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning* *Småskrift (Høgskolen i Akershus): Vol. nr 2/2010*. (Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren : rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011a). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (Red.). (2011b). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen : perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- styring, S. o. (2011). Mellom gulrot og pisk: NPM i norsk skole. *Stat og Styring, 1*, 50-54.
- Svendsen, P., Lisbet, & Mondahl, S., Margrethe. (2011). *Tools for Teaching the Digital Natives. 4*. Hentet fra
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv* (2. oppl. utg.). Stockholm: Nordstedts.
- Söderström, M. (1990a). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Söderström, M. (1990b). *Det svårfångade kompetensbegreppet* (Vol. 94). Uppsala: Pedagogiska institutionen.
- Søgnen, A., & Kvalitetsutvalget. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Vol. NOU 2003:16.
- Søgnen, A., Kvalitetsutvalget, & Norge Utdannings- og, f. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Vol. NOU 2003:16.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Evalueringen av Kunnskapsløftet 2006–2012*
- Utdanningsdirektoratets oppsummering av evalueringen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl_presentasjoner_sluttrapporter/udir_evaluering_kunnskapsloeftet_2012_korr3.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Kompetansebegrepet i kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/4/kompetansebegrepet-i-kunnskapsloftet.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?depth=0>
- Walstad, P. H. B. (2006a). "Dannelse og Duelighet for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon (Vol. 2006:88). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Walstad, P. H. B. (2006b). "Dannelse og Duelighet for Livet": dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Willbergh, I. (2015a). The problems of 'competence' and alternatives from. *Journal of Curriculum Studies*, 47. doi: 10.1080/00220272.2014.1002112
- Willbergh, I. (2015b). The problems of 'competence' and alternatives from. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354. doi: 10.1080/00220272.2014.1002112
- Aasen, P. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?: forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (Vol. 20/2012). Oslo: NIFU.