



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Fremtidskompetanse i norsk skole -fra ide til overordnet læreplan

Forskning på ideen - fremtidskompetanse og dens vei inn i den overordnede læreplanen for norsk skole

Terje Melheim

Masteroppgave i strategisk ledelse og økonomi, erfaringsbasert, november 2018



Forord

Med denne oppgaven fullfører jeg studiet i strategisk ledelse og økonomi (MBA) ved Universitetet i Tromsø. Gjennom studiet har jeg økt min innsikt innenfor fagområdene økonomi, organisasjon, ledelse og strategi. Det har vært en lærerik tid.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Ådne Danielsen for alle konstruktive samtaler og innspill, og min familie for deres tålmodighet.

Brumunddal 27.10.2018

Sammendrag

Opplæringslovens § 1-1. Formålet med opplæringa.

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.»

Skolen skal åpne dører mot verden og fremtiden. En verden i stadig raskere utvikling, og ei fremtid full av nye yrker, ny teknologi og nye problemer som skal løses. Det har aldri vært mer komplekst og utfordrende og skulle ruste barn og unge for fremtidens arbeids- og samfunnsliv.

Evaluering av Kunnskapsløftet har konkludert med at læreplanene i skolen er modne for fornyelse, samtidig som en rekke internasjonale policy-dokumenter og rammeverk viser til kompetanser som er viktige i fremtiden. Ofte går disse ideene under betegnelsen «21st Century Skills» internasjonalt, mens vi i Norge kaller dem for fremtidskompetanser. Ideen om «21st Century skills» ligger til grunn for læreplanfornyelse og reformer i flere land.

Ludvigsen-utvalget ble satt ned av Stoltenberg II-regjeringen for å utrede hvilke kompetanser som blir viktige for elever i norsk skole i fremtiden. Ludvigsen-utvalget bestilte flere forskningsrapporter, samlet innspill fra faglige organisasjoner og lagde en delutredning NOU2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole» samt hovedutredningen NOU2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser». I rapportene gir de en rekke anbefalinger til endringer man bør gjøre i den norske skolen for å gjøre elevene bedre rustet for fremtiden.

Ludvigsen-utvalgets arbeid ga retning for Stortingsmelding 20 (2015-16) Fag –Fordypning – Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet. Stortingsmeldingen la grunnlaget for den nye overordnede del av læreplanen, som ble fastsatt i statsråd 1.september 2017, og inneholder opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis. Ny overordnet del av læreplanen inkluderer flere av de fremtidskompetansene som Ludvigsen-utvalget satte fokus på.

Innholdsfortegnelse

Innhold

1	Introduksjon.....	6
1.1	Tema.....	6
1.2	Bakgrunn	6
1.3	Problemstilling, dokumenter og avgrensning.....	7
2	Teori	9
2.1	Masterideer.....	9
2.2	Oversettelse av ideer	11
2.2.1	Den dugende translatør.....	12
2.2.2	Kontekstualisering.....	13
2.2.3	Kontekstualiseringsregler	14
2.2.4	Dekontekstualiseringskompetanse og pakking av ideer	15
2.2.5	Rekontekstualiseringskompetanse.....	15
2.3	Teori og forskningsspørsmål	16
3	Metodisk tilnærming.....	17
3.1	Valg av metode.....	17
3.2	Datainnsamling og utvalg.....	17
4	Analyse	21
4.1	Ideen om fremtidskompetanse.....	21
4.1.1	En ide blir skapt, men opphavet er uklart.....	21
4.1.2	Reformutløsende	22
4.2	Lokalisering og tidsmarkører av ideer.....	23
4.3	Ludvigsenutvalget med flere som translatører	25
4.4	Dekontekstualisering. Hva har skjedd i andre land?	26
4.5	Implementering gjennom den hierarkiske oversettelseskjeden	28
4.6	Oversettelse av ideene om fremtidskompetanse imot ny overordnet læreplan	31
4.6.1	Om fremtidens kompetansebehov	33
4.6.2	Ludvigsenutvalgets NOU 2014:7	36
4.6.3	Ludvigsenutvalgets hovedutredning NOU2015:8.....	39
4.6.4	Stortingsmelding 28, Fag-Fordypning-Forståelse	43
4.6.5	Ny overordnet del av læreplanen.....	51

4.7	Oppsummering og veien videre	56
5	Avslutning	59
6	Litteratur og referanser	60
6.1	LITTERATURLISTE	60
6.2	FIGURLISTE.....	65
6.3	TABELLISTE	66
6.4	VEDLEGG	67
6.4.1	VEDLEGG 1	67
6.4.2	VEDLEGG 2	68
6.4.3	VEDLEGG 3	69

1 Introduksjon

1.1 Tema

Fremtidskompetanse, ofte betegnet internasjonalt som «21st Century Skills», kan forklares med kompetanser som er viktige for å kunne ta del i arbeids- og samfunnsnivå i fremtiden. Arbeidslivet og samfunnet er i konstant utvikling og kravene til kunnskap, kompetanse og personlige egenskaper øker. I følge NHO sitt kompetansebarometer for 2017 (Røstad m fl. 2017) oppgir bedriftene knyttet til NHO et økende behov for kompetanse og 2/3 av virksomhetene sier at de enten allerede har automatisert deler av arbeidet, eller har planer om å gjøre det i nær fremtid. Når arbeidslivet og samfunnet er i rask endring og utvikling, skaper det et behov for en skole som utdanner barn og unge til å mestre dette.

Et sentralt spørsmål blir derfor -hva må dagens barn og unge lære i skolen for å være godt rustet for fremtiden?

1.2 Bakgrunn

Regjeringen nedsatte 21.juni 2013 Ludvigsen-utvalget. Utvalget fikk i oppdrag å presentere, utrede, analysere og komme med anbefalinger i forhold til fremtidige krav til kompetanse. (notat 1-8 d, Ludvigsen-utvalget). Internasjonalt er det flere prosesser med sammenlignbare målsettinger. EU setter fokus på «Key competences», OECD viser til «Definition and selection of competences» (DeSeCo) og en samarbeidende koalisjon mellom private aktører og U.S Department of Education har grunnlagt P21 (Partnership for 21st Century Skills) i USA. Ofte blir disse rammeverkene samlet under betegnelsen «21st Century Skills», eller det vi på norsk kan kalle for fremtidskompetanse.

I stortingsmelding 20, «På rett vei» (Kunnskapsdepartementet, 2012-13) anbefaler Kunnskapsdepartementet at det skal settes ned et utvalg som skal vurdere dagens grunnopplæring opp imot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. I meldingen fremheves begrepet «21st Century Skills» hvor samarbeid, kreativitet, fleksibilitet og evnen til å ta selvstendige valg er sentrale forutsetninger for å tilpasse seg arbeidslivets nye krav og forventninger.

1.3 Problemstilling, dokumenter og avgrensning

I denne masteroppgaven har jeg valgt å skrive om prosessen som har ledet til ny overordnet del av læreplanen.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er; *Hvordan har ideen om fremtidskompetanse blitt håndtert i arbeidet med å utforme den overordnede læreplanen?*

I stortingsmelding 20 «På rett vei» (Kunnskapsdepartementet, 2012-13) foreslo Kunnskapsdepartementet at det skulle utarbeides en ny generell del av læreplanen. Generell del av læreplanen bygger på et annet formål enn dagens læreplan og reflekterer ikke de endringene som har funnet sted i samfunnet de siste 20 til 25 årene. I innstilling 432 S (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, 2013) til Stortingsmelding 20 støttet en samlet stortingskomite departementets forslag om å fornye generell del. I stortingsmeldingen ble det også foreslått å nedsette et utvalg for å se på endringene i kompetansebehov.

«Regjeringen vil nedsette et offentlig utvalg som får i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv.»

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s13)

Med dette utgangspunktet ble Ludvigsen-utvalget nedsatt. Professor Sten Ludvigsen ved Universitetet i Oslo skulle lede utvalget bestående av totalt 10 personer. I utvalget satt professorer og forskere innen utdanning fra Norge, Danmark og Sverige. En rektor fra videregående skole. En styreleder fra næringslivet. En professor i samfunnsøkonomi. En journalist og tidligere leder av elevorganisasjonen. En representant fra kulturlivet. En lege med bakgrunn i medisinsk forskning og en doktorstipendiat innen kjernefysikk.

Utvalgsmedlemmene besto av 5 menn og 5 kvinner, i tillegg til leder Sten Ludvigsen.

Utvalget hadde sitt første møte 7.oktober 2013 og det ble i alt gjennomført 9 utvalgsmøter. Ludvigsen-utvalget bestilte i alt 9 forskningsutredninger, fikk 5 innspill fra nasjonale sentre samt innspill fra andre aktører. I tillegg la utvalget opp til en bred involvering og hadde en serie møter med interesseorganisasjoner og andre faglige aktører. En gruppe bestående av 5 uavhengige forskere ble bedt om å komme med innspill til utvalgets arbeid underveis. Gjennom bloggen «Fremtidens skole» på regjeringens nettsider kunne alle interesserte følge prosessen fremover og komme med innspill underveis.

Utvalget står bak to NOU`er. NOU 2014:7 «Elevenes læring i fremtidens skole, et kunnskapsgrunnlag» , og NOU 2015:8 «Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser.»

Disse to NOU`ene la grunnlaget for Stortingsmelding 28 «Fag-Fordypning-Forståelse» I denne stortingsmeldingen kan vi lese;

«Med denne meldingen fremmes det forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet. Avveininger om skolens innhold må baseres på ulike hensyn. Blant annet må kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet, vitenskapsfag og utviklingen innenfor disse samt kunnskap om elevenes læring legges til grunn. NOU 2014:7 og NOU 2015:8 som har gitt anbefalinger om skolefagenes innhold er også en del av bakgrunnen.» (Kunnskapsdepartementet, s 9, 2015-16)

I 2017 ga Kunnskapsdepartementet ut «Strategi for fagfornyelsen» som viser progresjonen i arbeidet med fagfornyelsen. I mars kom høringsutkast til ny overordnet del av læreplanen. Overordnet del ble endelig fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1.september 2017 og vil ligge til grunn for fagfornyelsen i de enkelte fag.

Jeg har, ut ifra de begrensningene rammene for oppgaven gir, prioritert å ha hovedfokus på det som har skjedd fra Ludvigsen-utvalget hadde sitt første møte 7.oktober 2013 og frem til regjeringen fastsatte ny overordnet del av læreplanen 1.september 2017. Den nye overordnede delen av læreplanen er første steg i en fagfornyelsesprosess som vil gå over flere år og som er forankret i Kunnskapsdepartementets strategi for fagfornyelse.

Proessen med fagfornyelse i læreplanene vil fortsette frem til 2020 når det nye læreplanverket etter planen skal tas i bruk og implementeres.

2 Teori

Denne oppgavens begrepsapparat er hentet fra ny-institusjonell teori. I vesten har det etter andre verdenskrig (Drori m.fl, 2006) vært en fremvekst og spredning av globale ideer. Dette har kommet med bakgrunn i en sterk norm om rasjonalitet, fremskritt og utvikling, som har skapt et marked for ideer.

2.1 Masterideer

Det er stor tilgang på ulike ideer om hvordan organisasjoner bør styres, ledes og organiseres. Noen ideer får større innflytelse enn andre. Vi kaller dem gjerne for masterideer (Czarniawska og Joerges, 1996) . Begrepet er ment å fange opp og se trender over tid og koble det sammen med mer kortsiktige utviklingstrekk. Røvik og Pettersen definerer masterideer slik;

«En masteridé er en idé som i en periode har fått særlig stor legitimitet og utbredelse, og som samtidig gir legitimitet og virker utløsende for lokale reformer i organisasjoner og på tvers av sektorer og nasjoner» (Røvik m.fl, 2014: s 54)

Masterideer har stor spredningskraft og utbredelse, og er ofte en kilde til endring. Røvik og Pettersen (Røvik m.fl, 2014) viser til den rasjonell-instrumentalistiske posisjonen innenfor organisasjonsteorien hvor man er på jakt etter de ideene og løsningene som gir de beste resultatene og den største konkurransekraften. Det søkes etter de løsningene som i praksis har virket hos andre. Røvik (Røvik, 2007) peker også på det symbolsk-institusjonelle for å forstå masterideers spredningskraft. Ideer som skal få stor utbredelse, må fremstå som klare symboler og være godt lenket til sentrale verdier i det moderne samfunnet. For eksempel kontinuerlig modernisering og forbedring.

Masterideer har kraft til å være reformutløsende. Røvik og Pettersen (Røvik m.fl, 2014) peker på at en masteride kan sammenlignes med en sterk lyskaster som i en periode slås på. Dette belyser enkelte områder i organisasjonen, og man blir ofte klar over at man har utfordringer på dette området. Fire typiske eksempler på masterideer vår samtid er; Kvalitet, ledelse/management, accountability og evidensbasert praksis.

Skolesystemene i verden har de siste tiårene blitt sammenlignet gjennom OECD sitt Pisa-prosjekt. Sjøberg (Sjøberg i Røvik m.fl , 2014) peker på at prosjektet kan ikke bare ses på som et pedagogisk prosjekt, men det er også et politisk prosjekt. Og at det dreier seg om en

globalisering av utdanningssektoren. Gjennom rangeringer kan ansvarlige politikere holde seg orientert om hvordan ens eget land måler seg med andre. På denne måten vil de som scorer godt og rangeres høyt være interessant for andre land å lære av. Dette kan vi blant annet se gjennom interessen for den finske skolen på grunn av deres gode resultater på internasjonale prøver. På den andre siden bidrar OECD til å tegne en bredere forståelse av læring og av hvilke kompetanser som er viktig for fremtiden, blant annet gjennom DeSeCo.

Danielsen (Danielsen, 2011) peker på kompetanse som masteride og hvordan utdanning blir sett på som et stadig viktigere verktøy for vekst og utvikling. Å utdanne mennesker som kan løse morgendagens problemer. Statoil heier på morgendagens helter, og regjeringen videreutdanner tusenvis av lærere og peker på viktigheten av kompetanse for å få innpass i arbeidslivet. Kompetanse er utgangspunktet for videreutvikling i skolen, for å forbedre helsetjenestene og få mer innovasjon og nyskaping i næringslivet. Fremveksten av en kunnskapsbasert økonomi understreker verdien av humankapital. DeSeCo viser, fra et økonomisk synspunkt, at individers kompetanse er viktig for å øke produktivitet og konkurransevne gjennom å utvikle kvalifiserte og tilpassingsdyktige medarbeidere, og dermed mulighet for innovasjon (Knain, 2005). I et bredt sosialt perspektiv blir kompetanse viktig for å øke individers forståelse for politiske problemstillinger og gi muligheter til å delta i demokratiske prosesser.

I DeSeCo-sammenheng viser den tyske psykologen Franz E. Weinert (Weinert, 2001) til kompetanse som begrep. Weinert oppsummerte en forståelse av hvordan kompetanser ofte blir definert og kategorisert i kognitive kompetanser, handlingskompetanse, kjernekompetanse og metakompetanse. Weinert problematiserer at kompetanse bygger på en blanding av arv og miljø som er vanskelig å skille og at begrepene som brukes (kompetanse, kjernekompetanse og metakompetanse) ofte ikke blir differensiert. Weiners studier peker på at det ikke finnes noen generelt akseptert definisjon av, eller enhetlig og overgripende teori bak «kompetanse». DeSeCo velger selv å definere kompetanse slik; *«En kompetanse er evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave.»* (Knain 2005, s 5) Leser vi kompetansemålene i Kunnskapsløftet anvendes teoretiske begreper fra Benjamin S. Bloom med flere (Bloom m.fl 1956, s 38) som peker på skills + knowledge = abilities. Oversetter vi til norsk kan vi si: ferdigheter + kunnskap = kompetanse. Blooms ligning kan tolkes til at kompetanse avhenger at elevene kan sette sammen ferdigheter med kunnskap. Med kun ferdigheter eller kunnskap oppstår ikke kompetanse.

Knain (Knain, 2005) peker på at arbeidet med DeSeCo gjennom 1980- og 1990-tallet reiste en debatt om hva skole og utdanning skulle kvalifisere for. DeSeCos kompetansebegrep har bred tilnærming til kompetanse. Knain (Knain, 2005) peker på endringene i arbeidsmarkedet, knyttet til innovasjon og teknologisk utvikling, som en viktig grunn til at et bredere fokus på kompetanse fikk plass i EUs politikktutforming i Lisboastrategien fra 2000. Key Competences og Core Skills er begreper som brukes i dokumenter fra EU og OECD, og som har skapt retning for politikktutforming og senere læreplanutforming i Europa og USA.

Masterideer kan sies å være særlig viktige for å forstå retning og innhold i reformer i norsk skole. Røvik/Pettersen i (Røvik m.fl, 2013) peker på at masterideer har stor utbredelse og uklart opphav, er selvbegrunnende, reformutløsende og eklektiske.

2.2 Oversettelse av ideer

Ideer som reiser kan sies å være i en kontinuerlig oversettelsesprosess. Czarniawska (Czarniawska, 2005) viser til hvordan ideer reiser inn og ut av organisasjoner og fanger opp relasjonen mellom aktører og ideer, mellom ideer og artefakter og mellom aktører og artefakter. Kompetansens betydning for vekst og utvikling bryter med mekanismene som lå til grunn i 1970- og 80-årene (Danielsen, 2011). Konkurranseskraft kobles tydeligere til kompetanse og dette kommer til syne gjennom etablering og videreutvikling av kunnskapsinstallasjoner som universiteter, forskningsparker- og sentre, næringshager- og sentre og studiesentre. Ideen om kompetanse for fremtiden kom til syne på 1980-tallet når OECD forsøkte å utvide indikatorene for læringsutbyttet i skolen til å omhandle kompetanser og ferdigheter som ikke er fagspesifikke (Knain, 2005).

Røvik (Røvik i Røvik m/fl, 2014) peker på et økende behov for translatørkompetanse i det norske skolefeltet, og peker særlig på tre forhold som bidrar til dette.

1: Sammenligningsindustriens ekspansjon. Store internasjonale sammenlignende studier samler og analyserer data om ulike aspekter ved deltakende lands utdanningssystemer. Sammenligningene bidrar til et betydelig endringstrykk når det gjelder å gjenskape andre nasjoners praksiser og resultater hos en selv. Dette krever translatørkompetanse for å kjenne de nasjonale kontekstene som kan gi faglig begrunnede råd om hvordan ideer skal overføres og oversettes.

2: Praksisdreiningen. I større grad enn tidligere dreies fokus mot skoleeiere og skoler som assosieres med god praksis og gode resultater. De får gjerne en status som andre ønsker å etterligne og overføre kunnskap fra, men slett ikke alle lykkes. Praksisdreiningen innen skolefeltet øker behovet for translatørkompetanse.

3: Evidensbevegelsens fremmarsj. Metastudier av allerede utførte studier var en ide som opprinnelig ble utviklet for medisinfeltet. Røvik og Pettersen (Røvik, m/fl 2014) peker på evidensbasert praksis som en av samtidens mest typiske masterideer. Evidensbasert praksis krever translatørkompetanse og ideen må tilpasses den sammenhengen den skal settes inn i.

2.2.1 Den dugende translatør

Røvik (Røvik m/fl, 2014) peker på translatørkompetanse som en viktig egenskap i en organisasjon. Som translatør, eller oversetter, av et budskap bidrar man til bedre forståelse og eierskap til budskapet. Hvis vi tenker oss at budskapet er en ny organisasjonsside som skal implementeres vil translatøren spille en avgjørende rolle for hvor vellykket implementeringen av den nye organisasjons-ideen vil bli. Viktige spørsmål å stille seg er; Hvordan blir en reformide møtt i lokale praksiser? Hva gjør den lokale praksisen med ideen? Hva gjør ideen med den lokale praksisen? Røvik (Røvik m/fl, 2014, s 404) sier «...translatørkompetanse er en kritisk faktor for å forstå utfall av implementeringsprosesser.»

Røvik (Røvik m/fl, 2014) peker på tre elementer som er kritiske viktige for en oversetter.

- Presise begrepsverktøy, å kjenne til begrepsverktøy for oversettelsesmoduser og oversettelsesregler.
- Kontekstkunnskap, evne til å formidle mellom ulike kontekster.
- Kunnskap om bruk av oversettelsesregler, kunnskap om under hvilke betingelser det er hensiktsmessig å anvende bestemte regler og unngå andre.

Viktigheten av god oversettelse kan vi se i en hverdag hvor det til stadighet kommer vedtak og tiltak som skal implementeres. Enten det dreier seg som interne satsinger som skal igangsettes eller eksterne tiltak/vedtak fra myndigheter eller eier, er det viktig å ha kunnskap om hvordan implementering kan gjøres på beste måte i egen organisasjon. Når en ide skal

omgjøres til praksis står man ovenfor det Røvik (Røvik, 2007) kaller «sannhetens øyeblikk». Man får testet hvor god ideen er, om den kan brukes og om den virker etter hensikten.

Røvik (Røvik, 2007) viser til at en dugende oversetter er kunnskapsrik og flerkontekstuell. Dette forklarer Røvik med at man må ha god kunnskap om kontekster det oversettes fra, samtidig som man kjenner godt konteksten man skal overføre til. Røvik peker også på at god kunnskap om både avgivende og mottakende kontekst er avgjørende for å kunne gjennomføre selve oversettelsesprosessen.

2.2.2 Kontekstualisering

Kontekstualisering er ideer (representasjoner fra gitte praksiser) som forsøkes introdusert i en ny organisatorisk praksis. Når en ide kommer inn i en ny organisasjon kommer den inn i en ny kontekst bestående av strukturer, rutiner, prosedyrer og usynlige kulturer. De som arbeider i organisasjonen har sin identitet og kunnskap som benytter etablerte måter å løse oppgaver på.

Røvik (Røvik, 2007) viser til at den hierarkiske oversettelseskjeden bygger på fem sammenhengende argumenter og antakelser

- Top-Down orientering. Nye organisasjonsideer kommer oftest inn i organisasjonen via det øverste leddet i organisasjonen.
- Problembetinget søking etter løsninger. Det er forventinger til at det øverste leddet har oversikt over hva som er problemer og utfordringer i organisasjonen. Ideer fremstår som mulige løsninger på lokale problemer.
- Begrenset frihet til oversettelse. Organisasjonens øverste ledd har klare oppfatninger om og planer for implementering av ideer. Jo klarere føringene fra ledelsen er desto større begrensinger fører det til i underliggende enheter i organisasjonen.
- Stimulus-respons-basert sekvensialitet. Oversettelse av ideer i sekvenser. Prosessene starter i toppen og rykker etappevis innover og nedover i organisasjonen.
- Fra abstrakt til konkret. I den hierarkiske oversettelseskjeden fremgår kontekstualisering som en sammenhengende konkretiserings - og materialiseringsprosess. Abstrakte og utydelige ideer kommer inn i toppen, men får et mer konkret og materielt innhold etter hvert som de synker nedover og inn i organisasjonen fordi de på hvert hierarkisk nivå blir utsatt for oversettelse og tilpasning.

2.2.3 Kontekstualiseringsregler

Når kunnskap og praksis skal overføres og gjenskapes må man være opptatt av å identifisere regler for prosesser. Røvik (Røvik, 2007) peker på at vi ofte skiller mellom generelle innskrivningsregler og spesifikke oversettelses- og omformningsregler. De generelle innskrivningsreglene ser på hvordan ideer kan transformeres slik at de får et lokalt preg, mens de spesifikke oversettelses og omformningsreglene i hovedsak handler om hvor stor frihet oversetterne tar seg.

Innskrivningsregler kan analytisk skilles i to typer, regler for lokalisering og regler for tidsmarkering.

- Regler for lokalisering. Lokalisering er en fellesbetegnelse på prosesser hvor en organisasjonside settes inn i en lokal kontekst, slik at den over tid formidles med stadig flere referanser til det lokale i organisasjonen.
- Regler for tidsmarkering. Tidsmarkering av organisasjonsideer; ideen skrives inn i lokal tid i organisasjonen. En nylig innlemmet ide kan bli prøvd gitt en lokal historie. Den gis også en sann tid og en fremtid. Ikke uvanlig blir dette gjengitt i organisasjonen ved at en først hadde et problem, deretter fant man en løsning på dette problemet, altså ideen, som ble adoptert. Dette stemmer med hvordan mange organisasjoner vil bli oppfattet, som rasjonelle og seriøse.

Oversettelses - og omformningsregler viser hva som skjer med meningen i ideene når de overføres mellom organisatoriske kontekster. Oversetteren er i fokus og vi må spørre oss; Hvor stor frihet oversetteren har og hvor stor frihet oversetteren faktisk tar seg? Den nye ideen kan være en plan og inspirasjonskilde rundt egen kreativitet heller enn å gjenskape og uttrykke en eksakt overføring. Røvik (Røvik, 2007) viser til at disse reglene kan deles inni tre moduser.

1. Den reproduserende modus (kopiering) ” *I vår sammenheng betyr «kopiering» å hente ut en praksis fra en kontekst, gi den en idemessig representasjon, og så sette den inn i en ny organisatorisk kontekst på en slik måte at praksisen gjenskapes, dvs. blir utført i den nye konteksten med ingen eller meget få endringer.* ” (Røvik, 2007, s 308)

2. Den modifierende modus (adding og fratrekking)

Addering vil si at en idemessig representasjon legges til noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst. Fratrekking menes det motsatte, nemlig at man fra en idemessig representasjon trekker fra noen elementer når den skal oversettes og overføres til en ny organisasjonskontekst.

3. Den radikale modus (omvandling)

Kopiering er ikke ønskelig. Ideer i organisasjonen brukes som inspirasjonskilde i arbeidet med egne løsninger. Organisasjonen kan la seg stimulere av flere praksiser og ideer som man kan forene og diverse slik det er ønskelig. Lokal tilpassing av ideene for optimalt resultat. Hvor oversettbar og omformbar er ideen er blir avgjørende. Jo vanskeligere oversettelsen er, desto større er sjansen for at ideen omvandles når den skal overføres til andre. Er ideen myntet på prosedyrer som igjen er forankret opp mot forskrifter og lover, vanskeliggjør dette omforming til lokale forhold.

2.2.4 Dekontekstualiseringskompetanse og pakking av ideer

Dekontekstualiseringskompetanse er å identifisere godt fungerende praksiser i andre organisasjoner og lage idemessige representasjoner av disse som forklarer og beskriver den praksis man ønsker å oversette og overføre (Røvik, 2007). En viktig del av kompetansen er å ha en forståelse og en innsikt i hvorfor en praksis lykkes i en gitt sammenheng. Hvordan er de lokale forholdene praksisen fungerer i?

Røvik (Røvik, 2007) peker også på at man i tillegg til organisasjonsideens innhold og mengde bør være opptatt av deres form. Hvordan er selve «pakkingen» av ideen utført gjennom formuleringer og presentasjon? *«Dette er viktig, ikke minst fordi selve «pakkingen» av en ide kan være avgjørende for om den fremstår som akseptabel og legitim, og kan derfor også være avgjørende for hvor populær den blir og hvor stor utbredelse den får»* (Røvik 2007, s 225-226)

2.2.5 Rekontekstualiseringskompetanse

Røvik (Røvik, 2007) viser til at populære ideer og oppskrifter som skal impementeres har ikke alltid et konkret opphav. Ofte kan de være sammensatt av "best praksis" fra flere aktører eller i sin helhet blitt konstruert ved skrivebordet. Med god rekontekstualiseringskompetanse

kan man forsøke å rekontekstualisere ideen. Det vil si å frembringe sikker kunnskap om hvordan ideen opprinnelig ble utprøvd, og bli kjent med hvordan praktisering av ideen fungerer.

2.3 Teori og forskningsspørsmål

I denne oppgaven ser jeg på *-hvordan har ideen om fremtidskompetanse blitt håndtert i arbeidet med å utforme den overordnede læreplanen*. Internasjonale ideer og rammeverk om fremtidskompetanse og andre land sitt arbeid med fornyelse av læreplanene er viktige grunner til at arbeidet med ny overordnet del ble satt i gang i Norge.

I fortsettelsen av denne oppgaven vil jeg gå nærmere inn i min lokale (nasjonale) kontekst, den nye overordnede læreplanen. I arbeidet vil jeg se på om ideen fremtidskompetanse har likhetstrekk med masterideer. I prosessene som har pågått frem imot fastsettelse av ny overordnet læreplan vil jeg se på oppdragsgruppen Erstad, Ludvigsenutvalget og Kunnskapsdepartementet som translatører, og om prosessen med ny overordnet læreplan har fulgt en hierarkisk oversettelseskjede. Jeg vil se nærmere på om de internasjonale rammeverkene og praksis fra andre land har vært utgangspunkt for arbeidet translatørene i prosessen har gjort. Deretter vil jeg se etter hvilken modus oppdragsgruppen Erstad, Ludvigsen-utvalget og Kunnskapsdepartementet har vært i når de har gjort sin oversettelse.

3 Metodisk tilnærming

Problemstillingen for oppgaven er *-hvordan har ideen om fremtidskompetanse blitt håndtert i arbeidet med å utforme den overordnede læreplanen?* I oppgaven vil ideen om fremtidskompetanse være en uavhengig variabel. Den avhengige variabel vil være den generelle delen av læreplanen, altså det som blir påvirket.

Problemstillingen kan sies å være eksplorerende, det vil si at det legges opp til å oppdage noe som i liten grad er undersøkt fra før. Med det som utgangspunkt vil en kvalitativ metode egne seg best ettersom fenomenet jeg skal undersøke kan være vanskelig å måle. (Jacobsen, 2015)

Det er prosessen med endringene av den generelle delen av læreplanen som følges, og det jeg ønsker å belyse er i hvilken grad de internasjonale idestrømningene rundt fremtidskompetanse har satt sitt preg på den nye generelle delen av læreplanen som nå kalles overordnet del av læreplanen.

3.1 Valg av metode

Metode er en måte å gå frem på for å samle data om virkeligheten. (Jacobsen, 2015) Med de forskningsspørsmål som jeg har valgt å bygge oppgaven på vil en kvalitativ metode være hensiktsmessig. I kvalitativ metode vil tekster/dokumenter, intervjuer, observasjoner og lignende være data, og fokuset vil ligge på fortolkning av disse. Jeg vil i oppgaven gå inn i tekstlig data jeg finner forklarende for oppgavens problemstilling. En utfordring med kvalitative data er at de ikke snakker for seg selv. De må analyseres og fortolkes, og det vil være hensiktsmessig at fortolkningene og analysen gjøres av forskeren som har hentet inn dataene. Dette fordi forskeren vil se dataene ut i fra teori, forståelse og kontekstualisering av forskningsspørsmålene.

3.2 Datainnsamling og utvalg

Til grunn for denne oppgaven ligger alle dokumenter (saksdokumenter, møtereferat, forskningsoppsummeringer, innspill og blogginnlegg på Fremtidens skole) som Ludvigsen-utvalget arbeidet med. De to NOU`ene som utvalget utarbeidet, Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-16) og Strategiplan for fagfornyelsen fra 2017. Høringsutkast, med innspill fra høringsinstanser, til ny overordnet del av læreplanen og den

fastsatte overordnet del til læreplanen fra 1. september 2017 har alle vært viktige bidrag for å få forstå prosessene som har pågått.

I sum er dokumentene på mange tusen sider. Jeg har i arbeidet med oppgaven lest det meste av det, men har vært nødt til å prioritere det mest relevante innenfor rammene for oppgaven. I hovedsak er mine valg linket til dokumenter som direkte berører mandatet til utvalget, og som derfor kan knyttes til fremtidskompetanse, «21st century skills».

Min innfallsvinkel har vært å strukturere analysen av tekster og dokumenter og se på hvordan kompetansebegrep og kompetanse begrunnes og defineres. En slik tekstanalytisk tilnærming vil være både deskriptiv og kritisk. Deskriptiv for å se på hvordan kompetansebegrep uttrykkes, og kritisk for å se på hvilke ideologier og politiske prioriteringer som kan sies å ligge bak kompetansebegrepet slik det beskrives. I arbeidet har jeg brukt dokumenter som både objekt for forskningen og som kilder og ressurser i forskningen. Jeg har vurdert dokumentenes autensitet, troverdighet, representativitet og tolkning. Både forskningsdata og prosessdata har vært viktige.

I analyse og vurdering av dokumentene har det det vært viktig for meg å stille kritiske spørsmål til pålitelighet og reliabilitet. I dokumentanalysen har det vært viktig å ha et bevisst forhold til hvem som har skrevet eller produsert dokumentene, hvem mottageren er ment å være og hva som er formålet med dokumentet. Hvilken metode man har brukt til å produsere dokumentet og hvordan eventuelle resultater er blitt fortolket, samt alder og troverdighet på dokumentene. Disse forholdene vil ha betydning for hvordan materialet bør lese og hvordan det kan brukes for å belyse problemstillingen. I arbeidet med oppgaven har jeg jobbet metodisk med å innhente og vurdere dokumenter. Jacobsen (Jacobsen, 2015) peker på at dokumenter kan være objektive. Gjennom referater kan vi finne hvilke beslutninger som er blitt tatt, hvem som har snakket osv. Her skiller dokumenter seg fra intervjuer ved at de sier noe om hva mennesker faktisk har gjort. Dokumenter kan slik sett ligne på en form for observasjon.

I tillegg til dokumentene har jeg gjennomført intervju med utvalgsleder i Ludvigsenutvalget Sten Ludvigsen, Ole Erstad, instituttleder ved Institutt for pedagogikk ved UiO og Elisabet Dahle, statssekretær for kunnskapsminister Kristin Halvorsen i Stoltenberg 2-regjeringen. Av praktiske årsaker, og etter ønske fra intervjuobjektene, ble intervjuene gjennomført over

telefon. Intervjuene ble tatt opp og deretter transkribert. Underveis i intervjuene ble det tatt notater og det ble brukt analyseskjema utarbeidet ved Universitetet i Oslo for å sammenfatte og systematisere intervjuene.

Mine informanter er valgt ut ifra at jeg anser dem som noen av de med best kjennskap og kunnskap til de prosessene som ligger til grunn for den nye overordnede læreplanen. Sten Ludvigsen er dekan på institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo og ble bedt om å lede utvalget som Stoltenberg 2-regjeringen nedsatte. Ole Erstad ledet oppdragsgruppen som leverte delutredningen -Om fremtidens kompetansebehov, til Ludvigsen utvalget. Erstad har også deltatt i OECD sitt arbeid med DeSeCo, og har erfaring fra internasjonalt og nasjonalt forskningsarbeid med fokus på kompetanse. Elisabet Dahle ble i 2011 utnevnt som statssekretær for Kristin Halvorsen i kunnskapsdepartementet. Hun har erfaring som sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet, og arbeidet som statssekretær frem til Stoltenberg 2-regjeringen gikk av i oktober 2013.

I arbeidet har det vært satt fokus på å ta informantene med i fortolkning av viktige begreper og prosesser som beskrives i denne oppgaven.

Jeg har i arbeidet etterstrebet å gjengi ordlyder så presist som mulig, men med stort datamateriale og mange kilder har det å begrense oppgaven vært noe av det mest utfordrende. Det å komme bakenfor dokumentenes innhold og finne sammenhenger og intensjoner er krevende arbeid, og noe som krever et større format enn betingelsene for denne oppgaven. En svakhet ved oppgaven er at det har vært nødvendig å gjøre utvalg og vurderinger på hva som skal være med. Mine tolkninger og vurderinger av hva som er viktig er derfor førende for hva som er blitt med. Mine informanter har alle vært direkte involvert i prosessene jeg følger og forsker på. Selv om deres roller har vært forskjellig, har alle vært delaktig i å initiere eller gjennomføre deler av arbeidet jeg følger. En styrke i er at de alle har vært tett på de prosessene som har foregått, men dette kan også være en svakhet. Informanter med en mer utenforstående rolle kunne gitt andre synsvinkler og kanskje mer «objektive» svar.

I oppgaven har jeg valgt å fokusere på en bestemt del av prosessen som har ført til den nye overordnede læreplanen. Det er perioden fra stortingsmelding 20 kom i 2012-2013 og til den nye overordnede læreplanen ble vedtatt 1. september 2017. Jeg følger ikke prosessen med hvordan den overordnede læreplanen blir tatt imot ute i skolene, og grunnlaget for denne

oppgaven stopper ved dørstokken. Hvordan skolen tar imot og implementerer den nye overordnede læreplanen vil være svært interessant for videre forskning.

4 Analyse

4.1 Ideen om fremtidskompetanse

Masterideer kan sies å være særlig viktige for å forstå retning og innhold i reformer i norsk skole. I denne oppgaven har jeg valgt å se på om ideen -fremtidskompetanse. Ideen fremtidskompetanse har flere av de typiske kjennetegn som en masteride sies å ha. Røvik/Pettersen peker på at masterideer har utbredelse, uklart opphav og at de er reformutløsende (Røvik m.fl, 2014).

4.1.1 En ide blir skapt, men opphavet er uklart

Ideen om fremtidskompetanse eller «21st century skills», ble lansert som begrep tilbake på 1990-tallet. I rapporten «Om fremtidens kompetansebehov» (Erstad, 2014) pekes det på UNESCO og «the international commission on education for the twenty-first century» med Jaques Delors som initiativtaker, som trolig har spilt en sentral rolle i å etablere begreper rundt fremtidskompetanse og viktige fokusområder for skolen i det 21. århundre. Men det er uklart hvor opphavet kommer fra, og det er mange aktører som hver på sin måte har vært med på å sette fokus på disse kompetansene.

Partnership for 21st century skills (P21) ble grunnlagt i USA i 2002 og er en koalisjon mellom private aktører, utdanningsledere og U.S. Department of Education. P21 har utviklet et rammeverk «Framework for 21st century learning». Rammeverket brukes i en rekke stater i USA og 19 av statene er såkalte «P21 leadership states» og har forpliktet seg til å bruke P21 sitt rammeverk for skoleutvikling.

EU har definert åtte kjernekompetanser (key competences) som utdanningspolitikken og strategier i utdanning er knyttet til. Bakgrunnen for kjernekompetansene er DeSeCo og de åtte kompetansene er; -kommunikasjon, -fremmedspråk, -kompetanse i realfag, -digital kompetanse, -lære å lære, -sosial og samfunnsmessig kompetanse, -entreprenørskap og initiativ og -kulturell bevissthet. Det legges vekt på at kompetansene er gjensidig avhengig av hverandre og kritisk tenkning, initiativ, problemløsning, risikovurdering, beslutningstaking og håndtering av følelser vektlegges om grunnleggende inn imot alle kompetansene.

OECD har også vært med på å sette fokus på fremtidig konkurranseevne og kompetanseutfordringer i fremtiden gjennom blant annet PISA og DeSeCo-prosjektene

«Definition and selection of competences». Mens et av formålene med PISA er å sammenligne elevers kunnskaper og ferdigheter retter DeSeCo seg mot en bredere forståelse av kompetenser, knyttet opp imot «student`s success in life». Et sentralt spørsmål som ble stilt var; «What competencies do we need for a successful life and a well-functioning society?»

Knain (Knain, 2005) peker på at drivkreftene bak igangsetting av DeSeCo-prosjektet var både økonomiske og sosiale. Fra et økonomisk synspunkt blir individets kompetanse viktig for å øke produktivitet og konkurransevne, utvikle en tilpassingsdyktig og kvalifisert arbeidsstokk og bedre mulighetene for innovasjon i en global økonomi. Fra et bredere sosialt perspektiv blir kompetansene viktige som redskap for å øke individets forståelse av politiske problemstillinger og mulighet til å delta i demokratiske prosesser for sosial rettferdighet og til å styrke menneskers rettigheter og autonomi som motvekt mot økte globale forskjeller.

Ideene som ligger til grunn for Deep Learning-pedagogikken fra Ontario, Canada har også bredt om seg, både i Norge og andre land. Michael Fullan er en av de ledende skikkelsene i å beskrive Deep Learning competences hvor de 6 C-ene Collaboration, Creativity, Critical Thinking, Citizenship, Character og Communication legger grunnlaget for pedagogikken.

Med andre ord har ideene vi kaller for fremtidskompetanse utbredelse i stor del av det vestlige utdanningssystemet, men uten at vi kan peke på et bestemt opphav for ideene. Rammeverkene og ideene i USA, Canada, EU- og OECD-sammenheng opererer i sammenheng, bygger på og overlapper hverandre.

4.1.2 Reformutløsende

I norsk kontekst ble fremtidskompetanse først aktualisert i forbindelse med forarbeidet til Kunnskapsløftet, K-06. Kvalitetsutvalget ledet av Astrid Søgne trakk DeSeCo-arbeidet inn i sine forberedelser til den nye læreplanen og brukte kompetansebegrepet. I Kvalitetsutvalgets NOU 2003:16 «I første rekke -forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle» beskrives samfunnsendringene man står ovenfor de 10-20 nærmeste årene som en utvikling fra «kunnskapssamfunnet» via «informasjonssamfunnet» over til «kompetansesamfunnet». Kunnskapsdepartementet valgte i arbeidet med LK-06 å ikke tillegge fremtidskompetanse særlig vekt og anvendte i stedet ferdighets-begrepet og konkretiserte dette i de fem grunnleggende områdene i læreplanen, i tillegg til at den generelle delen av læreplanen besto slik den hadde vært fra L-97.

Med bakgrunn i samfunnsendringene siden Kunnskapsløftet kom i 2006, det omfattende evalueringsarbeidet av LK-06 som ulike forskningsmiljøer gjorde mellom 2006 og 2012 og et større fokus på fremtidens kompetansebehov kommer Stoltenberg 2-regjeringen i sin stortingsmelding 20 med en anbefaling om nedsettelse av det som skal bli Ludvigsenutvalget;

«Regjeringen vil nedsette et offentlig utvalg som får i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv.»

(Kunnskapsdepartementet 2012-13, s13)

Arbeidet som Ludvigsen-utvalget har gjort endte i Stortingsmelding 28, Fag –fornyelse – forståelse, som fremmer forslag om å fornye innholdet i grunnopplæringen. Dette arbeidet utløste en større reform med å fornye alle fagene i skolen basert på dybdelæring i fagene og fremtidskompetanse.

Ut i fra dette kan vi peke på fremtidskompetanse som en reformutløsende faktor. Røvik og Pettersen (Røvik m.fl, 2014) peker på at ideer ikke bare må ses på som løsninger, men også som sirkulerende tidstypiske problembeskrivelser. Ideene får en problemdefinerende kraft. Vi kan med bakgrunn i Stortingsmelding 20 (2012-13) si at fremtidskompetanse ble lyskasteren som indikerte at LK-06 hadde et for snevert kompetansebegrep og at læreplanen hadde en generell del som ikke passer for vår tid.

4.2 Lokalisering og tidsmarkører av ideer

Røvik (Røvik, 2007) viser til lokalisering som en felles betegnelse på at en generell organisasjonside settes inn i en lokal organisasjonskontekst slik at den over tid får stadig flere referanser til det lokale. Czarniawska peker på at «...lokalisering kan betyda att det skapas *«en lokal identitet» enligt ett globalt konsept»* (Czarniawska, 2005, s 115). Den lokale konteksten (jeg bruker her lokal kontekst om det vi også kunne kalt nasjonal kontekst) vil her være den nye overordnede læreplanen, og ideene som settes inn handler om fremtidskompetanse. Røvik skriver at en ide kan utstyres med lokale referanser gjennom en planmessig prosess *«...noen aktører setter seg som mål å utvikle en felt-, sektor- og/eller organisasjonsspesifikk versjon av en idestrømning i samtiden»* (Røvik, 2007, s 302).

Arbeidet med å oversette ideene om fremtidskompetanse har gjennomgått flere faser og med ulike aktører. Først lagde en oppdragsgruppe en systematisk gjennomgang av sentrale policydokumenter, forskning og prosjekter som peker på fremtidige krav til kompetanse på bestilling fra Ludvigsenutvalget. Deretter ble deres rapport grunnlag for Ludvigsenutvalgets to NOU`er. Ludvigsenutvalgets NOU`er var sammen med kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet og kunnskap om elevens læring grunnlag for Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding 28 (2015-16) som fremmer forslag om fornying av innholdet i skolen og en ny overordnet læreplan. Og til slutt ble den nye overordnede læreplanen laget av Kunnskapsdepartementet. Vi kan altså se at ideene har vært på en reise hvor ulike aktører har hatt sin rolle i oversettelsen.

I kapittel 4.6 kommer jeg nærmere inn på hvordan prosessene med å oversette ideene koblet til fremtidskompetanse tar form inn imot den lokale konteksten, den nye overordnede læreplanen.

Tidsmarkering av organisasjonsideer kan vi finne allerede i Stortingsmelding 20. Røvik (Røvik 2007) peker på at å sette en generell ide inn i en lokal tid kan innebære å gi ideen en lokal fremtid. Kompetanse for fremtiden skrives inn i lokal tid i organisasjonen, allerede i Stortingsmelding 20 (2012-13) -På rett vei.

«Hvilke kompetanser som vil bli etterspurt 20–30 år fram i tid er det lite sikker kunnskap om. Utdanningssystemet utdanner for framtidens arbeidsmarked, og til jobber som ennå ikke finnes. Regjeringen har imidlertid tro på at sosial kompetanse, evne til innovasjon og kreativitet, kunnskap om forskjellige kulturer og språk vil få større betydning i et framtidig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2012-13, s 13)

Videre pekes det på at det med jevne mellomrom er behov for å se på grunnopplæringens innhold i et slikt perspektiv. Regjeringen foreslår videre å nedsette et utvalg (Ludvigsenutvalget) som skal ha i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov.

4.3 Ludvigsenutvalget med flere som translatører

Da Ludvigsen-utvalget hadde sitt første møte i oktober 2013 var 10 utvalgsmedlemmer, 5 kvinner og 5 menn, på plass i tillegg til utvalgsleder Sten Runar Ludvigsen. Utvalgsleder Sten Runar Ludvigsen er professor ved UiO, med læring og teknologi som sitt spesialfelt, herunder hvordan og hva elever lærer i ulike fag. Han har tidligere vært leder av programstyret for evalueringen av Kunnskapsløftet, senterleder ved InterMedia og leder av nasjonal forskerskole i utdanningsvitenskap.

Totalt sett kan man peke på at Ludvigsenutvalget ble satt for å favne bredden innenfor skolefeltet. To av representantene kom fra Sverige og Danmark, som kan bidra til en forståelse i et nordisk-europeisk perspektiv. Kun to av utvalgsmedlemmene var uten bakgrunn fra skole eller skolepolitikk, og det er en rekke viktige kompetanser for fremtiden som utvalget ikke hadde spisskompetanse på blant utvalgsmedlemmene. For eksempel entreprenørskap og digital teknologi.

I Ludvigsenutvalgets sammensetning kan man peke på at den sterke skoletilknytningen hos de fleste utvalgsmedlemmene ville gi utvalget større legitimitet inn i skolen og inn mot lærerorganisasjonene som er viktig for å få nødvendig gjennomslagskraft, samt at de kjenner skolekonteksten de nye ideene skal settes inn i og således bidrar til å kunne være gode oversettere. Men Ludvigsenutvalget valgte også å innhente flere forskningsrapporter og samhandle med flere innenfor praksisfeltet i arbeidet med å utarbeide en oversettelse av fremtidskompetanse.

Det ble det opprettet tre sektorgrupper med representanter fra ulike deler av skolesektoren, mens en forskergruppe bestående av fire forskere (i tillegg til de som sitter i utvalget) ble bedt om å komme med innspill gjennom hele utvalgsprosessen. Her kan vi også peke på en bevissthet i organiseringen av arbeidet rettet mot å rekontekstualisere ideene så de passer inn i organisasjonen.

Arbeidet som Ludvigsen-utvalget har gjort ble underveis samlet i bloggen «Fremtidens skole» som ligger på regjeringens nettsteder, og gjennom å studere dokumentene der kan man se Ludvigsenutvalgets involvering av utenforstående interessenter gjennom møter med interesseorganisasjoner, faglige aktører og nasjonale senter.

På veien fra fremtidskompetanse som ide og frem til en ny overordnet læreplan har det vært flere involverte. Ludvigsenutvalget bestilte en systematisk gjennomgang av sentrale policydokumenter som adresserte fremtidige krav til kompetanse. Ei oppdragsgruppe under ledelse av Ola Erstad fikk i oppdrag å oversette og sammenstille internasjonale rammeverk og forskning innenfor området. Den første oversettelsen av fremtidskompetanse skjedde i denne oppdragsgruppa. Den andre oversettelsen av fremtidskompetanse skjedde i Ludvigsenutvalgets to NOU`er, den tredje oversettelsen skjedde i Stortingsmelding 28 (2015/16) fra Kunnskapsdepartementet mens den fjerde og siste oversettelsen skjedde av samme aktør i den nye overordnede læreplanen som ble fastsatt 1.9.2017. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Når vi snakker om dugende translatører viser Røvik (Røvik, 2007) til evnen til å bruke presise begrepsverktøy, god kontekstkunnskap og kunnskap om bruk av oversettelsesregler. Røvik (Røvik m/fl 2014) peker også på at den gode translatør er flerkontekstuell. At man har grundig kunnskap både om konteksten man oversetter fra og konteksten man oversetter til. Oppdragsgruppens leder Ola Erstad har arbeidet med de internasjonale rammeverkene, blant annet DeSeCo, gjennom flere år og er involvert i et internasjonalt arbeid knyttet til Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Som instituttleder ved Institutt for pedagogikk ved UIO kjenner han også godt til norsk skole. I så måte kan vi peke på at oppdragsgruppen har hatt god flerkontekstuell kompetanse.

Med det kan man konkludere med at oppbygningen av prosessen står sterkt med tanke på kompetansen hos aktørene som var delaktig i den. Altså var de delaktige aktørene godt kjent med konteksten ideen var skapt i og hadde i tillegg kompetanse om den nasjonale konteksten som ideen var ment å «reise inn i».

4.4 Dekontekstualisering. Hva har skjedd i andre land?

Kapittel 7 av NOU2014:7 ser blant annet nærmere på læreplanmodeller fra andre land. 17.-18.11.2014 arrangerte Ludvigsenutvalget en egen konferanse med overskriften -Hva kan vil lære av Curriculum for Excellence i Skottland? Key Competences i New Zealand? (vedlegg 3)

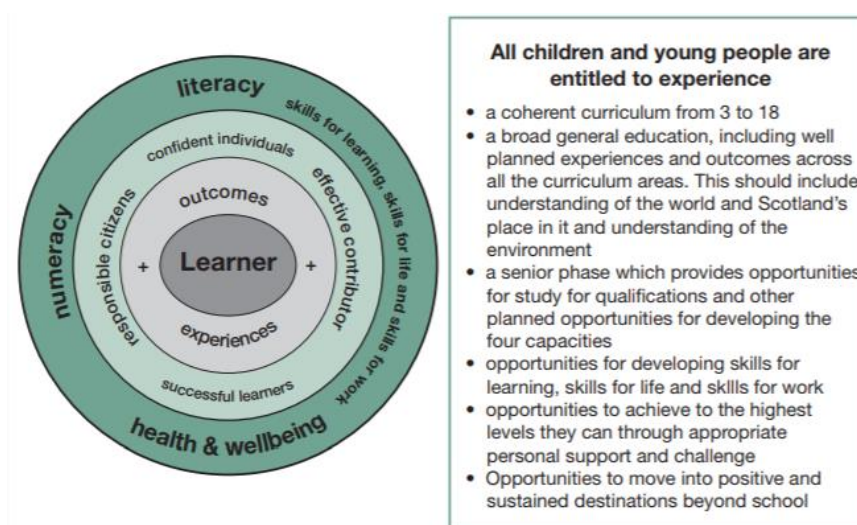
Til konferansen hentet Ludvigsenutvalget Louise Hayward, Professor, University of Glasgow, for å presentere Curriculum for Excellence: learning for the future, og Professor Dr. Claire

Sinnema, University of Auckland for å presenterere Experiences from New Zealand. An introduction to the New Zealand Curriculum.

Her ble «Curriculum for excellence» og de bakenforliggende dokumentene av veiledende karakter som forklarer bakgrunn og verdinessig overbygning. Skottland gjorde midt på 2000-tallet omfattende endringer i læreplanene med bakgrunn i oppfatninger i befolkningen om at skotsk skole ikke utdannet en konkurransedyktig arbeidsstyrke. Hovedkonklusjonen fra arbeidet var at skolen måtte gi elevene mer engasjerende og relevante læringserfaringer dersom de skulle kunne håndtere eget liv og arbeidslivet i det 21. århundret.

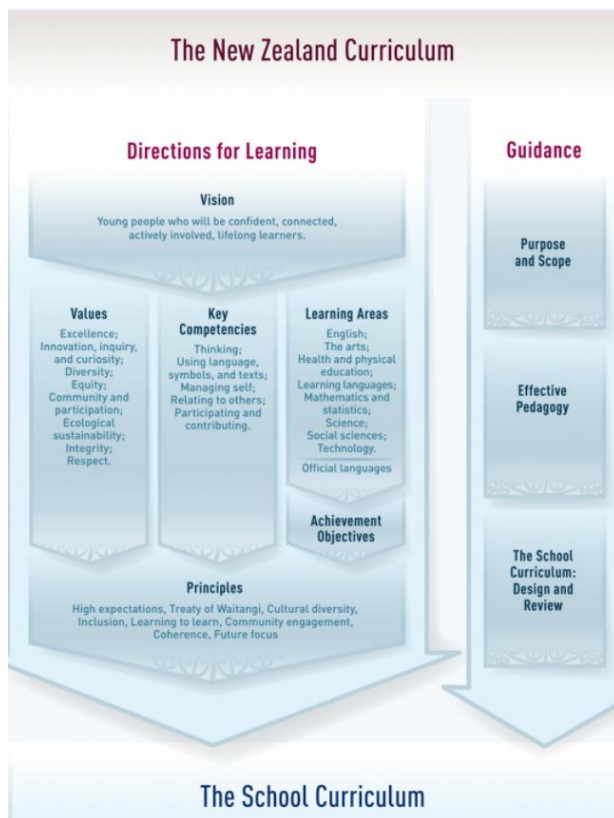
Målsettingen med «Curriculum of excellence» var å utvikle fire kvaliteter «capasities», og at læreplaner i fag skulle utvikle følgende kvaliteter; successfull learners, confident individuals, responsible citizens og effective contributors (an enterprising attitude). I tillegg skulle fem kjernekompetener (core skills) vektlegges. Communication, numeracy, information and communication technology, working with others og problem solving. En rapport fra OECD i 2017 gir reformen Curriculum of excellence gode skussmål.

«...learners are enthusiastic and motivated, teachers are engaged and professional, and system leaders are highly committed. There has been intensive activity to create suites of support materials and a drive to address excessive bureaucracy. There have been extensive professional learning events organised throughout Scotland. CfE has been anchored in consensus and a wider set of parallel reforms.» (Improving schools in Scotland -an OECD perspective: s 3, 2017)



Figur 1 Curriculum of Excellence. Framework for learning and teaching

Figur 2 fra *The New Zealand Curriculum*



Læreplanen fra New Zealand viser at Key Competences vektlegges som et hovedområde, og at det ses i sammenheng med visjonen og verdiene som gir retning for læring og utdanning. I visjon, verdier og nøkkelkompetansene kan vi se en parallell til kompetansene for fremtiden Ludvigsenutvalget peker på, og til hvordan den overordnede læreplanen er bygd opp.

Her kan vi se tegn til at Ludvigsenutvalget har sett til andre lands læreplanarbeid med mål om å identifisere godt fungerende praksiser og lage idemessige representasjoner av disse (dekontekstualisering) som forklarer og

beskriver den praksis man ønsker å oversette og overføre (Røvik, 2007).

4.5 Implementering gjennom den hierarkiske oversettelseskjeden

Den overordnede læreplanen ble fastsatt i september 2017, men har ennå ikke trådd i kraft. Det gjør det vanskelig å si noe om hvordan praksisfeltet vil ta imot de nye ideene, men siden prosessen og arbeidet med ny overordnet læreplan har skjedd gjennom en åpen og transparent prosess har det vært mulig å følge prosessene dit man har kommet i dag.

Røvik (Røvik, 2007) viser til den hierarkiske oversettelseskjeden som et logisk og forventet handlingsløp i forbindelse med at nye ideer tas inn i organisatoriske kontekster. Røvik peker på kjennetegn i de ulike fasene av hierarkiske oversettelseskjeden, selv om ikke prosessen med den overordnede læreplanen er nådd inn i skolene kan vi følge prosessen frem til

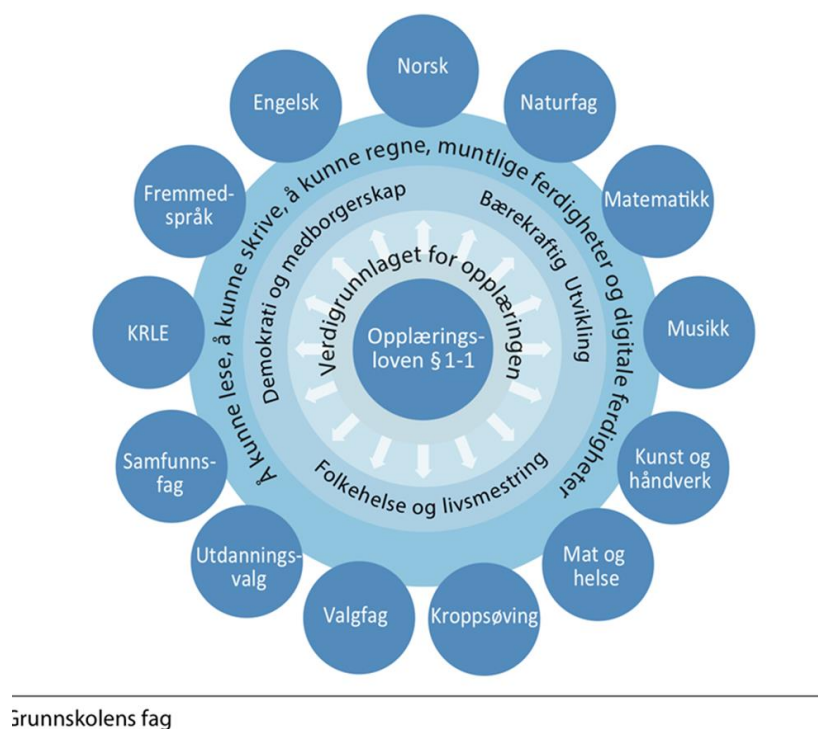
dørstokken i klasserommet, og se etter kjennetegn i oversettelseskjeden så langt den har kommet.

Oversettelsesmodellen bygger på fem sammenhengende argumenter og antakelser.

Top-Down orientering. Nye organisasjonsideer kommer oftest inn i organisasjonen via det øverste leddet i organisasjonen. I arbeidet med den overordnede læreplanen kommer arbeidet fra Kunnskapsdepartementet som får hjelp av Utdanningsdirektoratet med å sette skoleeiere og skoleledere i stand til å ha prosesser inn i skolene. Dette gjør de gjennom konferanser, informasjonsmateriell og nettsider. Bakgrunnen for oppstarten av prosessen var at Kunnskapsdepartementet under Stoltenberg 2-regjeringen satte ned et utvalg. Utvalget lagde et kunnskapsgrunnlag gjennom 2 NOU'er som Kunnskapsdepartementet under Solberg-regjeringen samlet og gjennomførte endringene i overordnet læreplan ut ifra. Således kan vi peke på at prosessen startet i Kunnskapsdepartementet, ført videre via Utdanningsdirektoratet og som tar prosessene videre til skoleeiernivå i kommuner og fylkeskommuner.

Problembetinget søking etter løsninger. Det er forventinger til at det øverste leddet har oversikt over hva som er problemer og utfordringer i organisasjonen. Ideer fremstår som mulige løsninger på lokale problemer. LK-06 videreførte den generelle delen av læreplanen fra L97, og gjeldende generell del bygger på et annet formål enn dagens formål med opplæringen. Formålsparagrafen ble endret i 2008 med bakgrunn i Bostad-utvalgets innstilling. Den generelle delen reflekterte ikke utviklingstrekkene i det norske samfunnet like godt. Evalueringer og samfunnsutviklingen krevde derfor en reform med ny overordnet læreplan og fagfornyelse. Med bakgrunn i dette kan vi vise til at læreplanene som er grunnlaget for praksisen i norsk skole legger til rette for å ruste barn og unge for fremtiden.

Begrenset frihet til oversettelse. Organisasjonens øverste ledd har klare oppfatninger om og planer for implementering av ideer. I arbeidet med den overordnede planen har det vært flere høringskonferanser og muligheter for organisasjoner og enkeltpersoner til å komme med sine innspill. Likevel er det i departementets forståelse lagt føringer som begrenser friheten til oversettelse nedover i organisasjonen. Figur 1 viser hvordan departementet i Stortingsmelding 28 Fag-Fordypning-Forståelse viser hva lærere i fellesskap har et ansvar for før man kommer til det enkelte fag. I sentrum ligger formålsparagrafen, verdigrunnlaget, de tverrfaglige emnene og de grunnleggende ferdighetene som alle er viktige elementer før man går inn i kompetansemålene i det enkelte fag.



Figur 3. (Fra Stortingsmelding 28, s 47)

De to siste fasene kan vi foreløpig ikke si så mye om siden de også handler om hvordan ideen blir mottatt i praksisfeltet. Røvik (Røvik 2007) beskriver nest siste fase som **stimulus-respons-basert sekvensialitet**. At oversettelsen av ideer skjer i sekvenser. Prosessene starter i toppen og rykker etappevis innover og nedover i organisasjonen. Enkelte skoleeiere og skoleledere har allerede begynt å se til den overordnede planen for å forankre sine pedagogiske satsinger i denne. Ved Brumunddal ungdomsskole organiserer flere trinn allerede opplæringen i tråd med de tverrfaglige emnene fra ny overordnet del. Dette gir også større rom for dybdelæring. Ringsaker kommune som skoleeier har to store pedagogiske utviklingsprosjekt. Kultur for læring (skoleåret 2018/19 er motivasjon og mestring hovedtema) og digital læring. Begge disse ses i sammenheng og bindes sammen av overordnet del. Motivasjon og mestring, som i punkt 3.2 i overordnet del, og digital læring gjennom grunnleggende ferdigheter (digitale ferdigheter som en av de fem) og å lære og lære, sosial læring og utvikling og demokrati og medborgerskap.



Figur 4, Brumunddal ungdomsskole, tverrfaglige tema og dybdelæring og Ringsaker kommunes satsing med digital læring og kultur for læring (motivasjon og mestring) sett i sammenheng med ny overordnet læreplan

Det siste punktet Røvik peker på (Røvik 2007, s 295) er **-fra abstrakte til konkrete**. I den hierarkiske oversettelseskjeden fremgår kontekstualisering som en sammenhengende konkretiserings - og materialiseringsprosess. Dette handler primært om hvordan ideene som kommer inn fra toppen får et mer konkret og materielt innhold etter hvert som de synker nedover i virksomheten. Dette fordi de blir utsatt for lokal oversettelse og tilpasning. Det er for tidlig i prosessen til å se noen mønstre av dette i en mer helhetlig sammenheng i skolen.

4.6 Oversettelse av ideene om fremtidskompetanse imot ny overordnet læreplan

Oversettelses - og omformningsregler viser hva som finner sted med meningen i ideene når de overføres mellom organisatoriske kontekster. Hvor stor frihet oversetteren har og hvor stor frihet oversetteren faktisk tar seg? Den nye ideen kan være en plan og inspirasjonskilde rundt egen kreativitet heller enn å gjenskape og uttrykke en eksakt overføring. En skjematisk omversikt over prosessen med oversettelse av ideen om fremtidskompetanse frem imot ny overordnet læreplan kan se slik ut.

3.2 Undervisning og tilpasset opplæring

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkelte motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer.

Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avvikende at skolen møter alle elever

2. Prinsipper for læring, utvikling og dannelse.....	10
2.1 Sosial læring og utvikling.....	10
2.2 Kompetanse i fagene.....	11
2.3 Grunnleggende ferdigheter.....	12
2.4 Å lære å lære.....	12
2.5 Tverrfaglige temaer.....	13
2.5.1 Folkehelse og livsmestring.....	13
2.5.2 Demokrati og medborgerskap.....	13
2.5.3 Bærekraftig utvikling.....	14

DIGITAL
LÆRING

Oppdragsgruppen Erstadts rapport -Om fremtidens kompetansebehov	Erstadgruppen samlet og sammenstilte nasjonal og internasjonal forskning og rammeverk på oppdrag fra Ludvigsenutvalget.
Ludvigsenutvalgets NOU2014:7, Elevenes læring i fremtidens skole (et kunnskapsgrunnlag)	Ludvigsenutvalgets første rapport. Kapittel 8 handler om kompetanser for det 21. århundret.
Ludvigsenutvalgets NOU2015:8, Fremtidens skole (Ludvigsenutvalgets hovedutredning)	Ludvigsenutvalgets bearbeider kunnskapsgrunnlaget i sin første NOU og lager sin anbefaling. I anbefaligen kapittel 1: Fagfornyelse og kompetanser for fremtiden.
Stortingsmelding 28 (2015-16) Fag – Fordypning-Forståelse. Kunnskapsdepartementet	Departementets stortingsmelding kapittel 3 fastslår at det skal utarbeides ny overordnet læreplan, og beskriver innholdet i ny generell del
Overordnet del til læreplanen, Kunnskapsdepartementet 1.9.2017	Ny overordnet del av læreplanen kommer og har 3 overskrifter. Opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring og utvikling og prinsipper for skolens praksis.

Tabell 1: *Prosessen i oversettelse av Fremtidskompetanse inn imot overordnet læreplan*

Arbeidet med å oversette ideene har gjennomgått flere faser. Først ble en oppdragsgruppe gitt i oppgave å lage en systematisk gjennomgang av sentrale policydokumenter, forskning og prosjekter som peker på fremtidige krav til kompetanse. Deretter ble deres rapport grunnlag for Ludvigsenutvalgets to NOU'er. Ludvigsenutvalgets NOU'er var sammen med kunnskap om samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet og kunnskap om elevens læring grunnlag for Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding 28 (2015-16) som fremmer forslag om fornying av innholdet i skolen og en ny overordnet læreplan. Og til slutt ble den nye overordnede læreplanen laget av Kunnskapsdepartementet.

4.6.1 Om fremtidens kompetansebehov

En oppdragsgruppe under ledelse av professor Ole Erstad ved UIO laget på oppdrag fra Ludvigsenutvalget en systematisk gjennomgang av sentrale policy-dokumenter og målet med arbeidet var å samle, oversette og vise hvilke implikasjoner og hvilken relevans de internasjonale rammeverkene som beskriver fremtidskompetanse ville ha for norsk skole. I oppsummeringen bruker oppdragsgruppen begrepene review og rammeverk som samlebetegnelser på dokumentene.

I utredningen peker Erstad og oppdragsgruppen på at i internasjonale initiativ som beskriver fremtidskompetanser, for eksempel EU sitt initiativ om «key competences» eller initiativ om «21st century skills», er grunnlaget en bred begrepsforståelse. Begrepene brukes strategisk for å innbefatte flere ulike kompetanser og ferdigheter som samlet sett er et uttrykk for hva fremtidige samfunnsborgere bør tilegne seg.

Rapporten fra oppdragsgruppen peker på tre tydelige drivkrefter som har vært spesielt viktig i den offentlige debatten om fremtidens kompetansebehov og utdanningens rolle. Disse er sett på som globale drivkrefter og tendenser i de fleste samfunn.

1. Endringer i arbeidsmarkedet og ulike samfunnsmessige studier legges til grunn for analyser av endringer i kompetansebehov som trekkes frem. Trilling og Fadel (Trilling og Fadel, 2009) peker på at 1991 markerer et skille i amerikansk økonomi. Dette fordi året var det første man brukte mer penger på infrastruktur knyttet til kunnskapssamfunnet enn hva man gjorde på infrastruktur knyttet til industrisamfunnet. En slik analyse peker mot at endringer i kompetansebehov og hva samfunnet trenger av fremtidige arbeidstakere.
2. Vektlegging av «life skills». Å kunne håndtere utfordringer i en stadig mer kompleks verden. En rekke internasjonale organisasjoner har tematisert dette, for eksempel WHO som har lagt vekt på «life skills» i flere av sine dokumenter.
3. Teknologitvillingen som skaper nye premisser for utdanning, kunnskapsutvikling og læring trekkes frem som spesielt viktig drivkraft når man snakker om hvilke kompetanser og kunnskaper som blir viktig i fremtiden.

I utredningen fra Erstad m/flere pekes det på UNESCO og «the international commission on education for the twenty-first century» med Jaques Delors som initiativtaker, som har spilt en

sentral rolle i å etablere begreper rundt fremtidskompetanse og viktige fokusområder for skolen i det 21. århundre. OECD har også vært med på å sette fokus på fremtidig konkurranseevne og kompetanseutfordringer i fremtiden gjennom blant annet PISA og DeSeCo-prosjektene «Definition and selection of competences». Mens et av formålene med PISA er å sammenligne elevers kunnskaper og ferdigheter retter DeSeCo seg mot en bredere forståelse av kompetenser, knyttet opp imot «student`s success in life».

Partnership for 21st century skills (P21) ble grunnlagt i USA i 2002 og er en koalisjon mellom private aktører, utdanningsledere og U.S. Department of Education. P21 har utviklet et rammeverk «Framework for 21st century learning». Rammeverket brukes i en rekke stater i USA og 19 av statene er såkalte «P21 leadership states» og har forpliktet seg til å bruke P21 sitt rammeverk for skoleutvikling.

EU har definert åtte kjernekompetanser (key competences) som utdanningspolitikken og strategier i utdanning er knyttet til. Bakgrunnen for kjernekompetansene er DeSeCo og de åtte kompetansene er; -kommunikasjon, -fremmedspråk, -kompetanse i realfag, -digital kompetanse, -lære å lære, -sosial og samfunnsmessig kompetanse, -entreprenørskap og initiativ og -kulturell bevissthet.

Det legges vekt på at kompetansene er gjensidig avhengig av hverandre og kritisk tenkning, initiativ, problemløsning, risikovurdering, beslutningstaking og håndtering av følelser vektlegges om grunnleggende inn imot alle kompetansene.

I norsk kontekst ble fremtidskompetanser først aktualisert i forbindelse med Kunnskapsløftet (K06). Kvalitetsutvalget trakk i 2003 inn DeSeCo-rapporten i forarbeidene med den nye læreplanen. Kvalitetsutvalget brukte kompetanse-begrepet, mens Kunnskapsdepartementet gjorde om på dette og anvendte i stedet ferdighets-begrepet. Dette ble blant annet konkretisert i de fem grunnleggende ferdighetene. Andre begreper fra DeSeCo, som sosial kompetanse og innovasjon finnes ikke i læreplanen, men finnes i kvalitetsrammeverket og i læringsplakaten. Det spesielle i norsk sammenheng var det tidlige fokus på digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. I internasjonal sammenheng var dette unikt og med på å definere en fremtids-orientering på den måten at digital teknologi var en viktig læringsressurs.



Figur 5 -hvordan ser fremtidens skole ut (Ludvigsenutvalget, 2014)

Oppdragsgruppen, ledet av Erstad, sammenstilte til sammen 28 ulike review og rammeverk som tar for seg fremtidskompetanse. Når disse var lagt oppå hverandre sto det igjen 10 kompetanseområder basert på tre hovedkategorier. Dette er Erstad-gruppens oversettelse, som kan sies å være modifierende. Røvik (Røvik, 2007) peker på modifiering gjennom at man omformer og tilpasser det som oversettes. Begreper og ideer fra rammeverkene har her vært brukt som inspirasjonskilde i arbeidet med egne løsninger.

Oppdragsgruppens tredeling i kompetansene begynner med grunnleggende kompetanse bestående av fagkompetanse og digital kompetanse. En metakompetanse hvor kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning og å lære og lære er overskrifter. Den siste kompetansen som oppdragsgruppen har delt inn i

er livskompetanse. Her kommer borgerskap, livs- og karrierekompetanse, kulturell bevissthet og kompetanse og personlig og sosialt ansvar inn. Vi kan peke på at det i oppdragsgruppens rapport er gjort en sammenstilling av ideer og rammeverk som har mange likhetstrekk, men hvor man har «addert» og lagt til noen elementer i oversettelsen til den nye organisasjonskonteksten.

I oppdragsgruppens rapport peker på at flere av rammeverkene har en tendens til å være normativt orienterte, og at det er viktig at forskning og dokumentasjon får sin plass. I så måte beveger oppdragsgruppen med leder Erstad seg noe bort fra de internasjonale rammeverkene.

Det kan pekes på trekk som Røvik kaller for den «radikale modus». Oppdragsgruppen har i noen grad omvandlet ideene, og gjort en lokal tilpassing av ideene. Deres oppsett har hentet inspirasjon fra andre rammeverk, men er satt inn i en norsk kontekst. I sin avsluttende tilråding peker oppdragsgruppen på at det er en tendens at de internasjonale rammeverkene er for normativt orienterte, og peker på at aktørene bak ulike initiativ argumenterer for hva vi bør være orientert mot mer enn å bruke eksisterende forskning som rettesnor.

Oppdragsgruppen mener forskning og dokumentasjon må ha en sentral plass og viser til 10 kompetanseområder i tre deler. Kompetansene har bakgrunn i ulike rammeverk.

I sin avsluttende tilråding peker oppdragsgruppen ledet av Erstad på oppsummeringen Voogt og Roblin (Voogt og Roblin, 2012) gjør i sitt review-arbeid.

Some of the recommendations proposed by these frameworks include: defining goals and standards in national documents regulating the curriculum, embracing a powerful vision, encouraging collaboration between different sectors, building on already existing work and focusing on what is 'do-able', ensuring equitable access to education in present and future society, stimulating teacher collaboration, creating learning environments that enhance competence development, and aligning assessment methods and goals (Voogt og Roblin, 2012, s. 312).

4.6.2 Ludvigsenutvalgets NOU 2014:7

3.september 2014 leverte Ludvigsen-utvalget delrapport 1 (NOU 2014:7) til kunnskapsminister Torbjørn R. Isaksen. I forbindelse med overleveringen oppsummerte utvalgsleder Sten R. Ludvigsen utredningen slik via utvalgets blogg «*Vi peker på at endringer i samfunnet krever fornying av skolen, og at innholdet i skolen må bygge på et bredt spekter av kompetanser – både faglige, praktiske, sosiale og emosjonelle*». (Sten Ludvigsens blogginnlegg på fremtidens skole 3.9.2014)

NOU`en fikk navnet «Elevenes læring i fremtidens skole» og ble av utvalget sagt å være et kunnskapsgrunnlag for arbeidet med hovedutredningen. Utvalget peker på at endringer i samfunnet krever fornying av skolen, og at innholdet i skolen må bygge på et bredt spekter av kompetanser – både faglige, praktiske, sosiale og emosjonelle. Utvalget viser til at anbefalingene fra en rekke internasjonale prosjekter som vurderer hvilke kompetanser det vil være behov for i fremtidens samfunns- og arbeidsliv. Prosjektene stiller spørsmål ved om innholdet i dagens skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på livet etter skolen.

Kapittel 8 av delutredningen er viet kompetanse for det 21.århundret. I kapittelet beskrives utviklingstrekk i samfunns- og arbeidsliv som vil ha betydning for kompetansene som trengs i samfunns- og arbeidsliv. Kunnskapssamfunnet, globalisering, individualisering, utviklingen i arbeidslivet, teknologi, demografi og mangfold, miljø og demokrati og deltakelse. Utvalget

viser til forskningsoppsummeringen fra forskningsgruppen ledet av Erstad (2014) og de 10 kompetansene som er gjennomgående i policy-dokumenter og rammeverk.

I delutredningen oppsummerer utvalget innspillene fra norske organisasjoner basert på hva de ser som kompetanser det er behov for i fremtidens skole. Innspillene er noe delt, men samstemte i at det bør settes et større fokus på dybdelæring og nesten alle trekker frem flerfaglig læring på tvers av fag som viktig. Demokratiforståelse og entreprenørskap trekkes også frem hos flere organisasjoner som kompetanser det bør jobbes mer for å implementere i skolen. I enkelte innspill kommer det også frem at flere av momentene innenfor fremtidskompetanse allerede er en del av styringsdokumentene for norsk skole. Blant annet gjennom den generelle delen av læreplanen, men at disse i liten grad realiseres i praksis.

Utvalget skriver avslutningsvis i sin vurdering.

«Utvalget vil legge kunnskapsgrunnlaget fra prosjektene som omhandler kompetanser for det 21. århundre til grunn for hovedutredningen. Med utgangspunkt i at kompetansene allerede er en del av dagens norske læreplanverk, vil utvalget se på om sentrale trekk ved samfunnsutviklingen gjør at noen av disse kompetansene bør vektlegges sterkere enn i dag, for eksempel kreativitet, samarbeidsevne, holdninger, etiske vurderinger, demokratisk deltakelse og kompetanse i å lære.» (NOU2014:7, s 129)

Ludvigsenutvalget reproduserer i denne NOU`en det som oppdragsgruppen under ledelse av Erstad allerede har presentert i sin systematiske gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ, men gir inntrykk av at en oversettelse vil skje til hovedutredningen, gjennom sin vurdering avslutningsvis. Ser man på konteksten rundt kunnskapsgrunnlaget som presentert i NOU 2014:7 er det sannsynlig at den korte tidshorizonten og at formen på den første NOU-rapporten gjør at oppdragsgruppens arbeid ikke er bearbeidet eller oversatt i særlig grad.

I arbeidet med å tilpasse og skape en idemessig representasjon sendte Ludvigsenutvalget partene i arbeidslivet og interesseorganisasjoner et kunnskapsgrunnlag om fremtidens kompetansebehov «21st Century skills» (Ludvigsen-utvalget, notat 2-4a)

Problemstillingene som ble diskutert i møter med NHO, LO, KS, nasjonalt råd for lærerutdanningene, Utdanningsforbundet, Skolelederforbundet, Skolens Landforbund, Norsk Lektorlag, FUG og EO, Spekter, YS, Virke, UNIO, Akademikerne, IKT-senteret, Skrivesenteret, Lesesenteret og Sametinget var; Dersom vi ser fremover i eksempelvis et 20-års perspektiv. Hvilke kompetanser mener dere vil være avgjørende for den enkelte og for et fremtidig samfunns- og arbeidsliv? Hvilke endringer tror dere vil skje fremover som er viktige for innholdet i skolen? Bør dagens fagstruktur ligge til grunn for fremtiden, eller bør innholdet i opplæringen struktureres annerledes? Ser dere noen fagovergripende kompetanser og ferdigheter som bør vektlegges i mindre eller større grad enn i dag?

I innspillene som kom (Ludvigsen-utvalget, covernotat innspill fra organisasjonene 7.2.2014 og NOU2014:7) kan vi lese at Utdanningsforbundet peker på at det er viktig at fagenes innhold, vitenskapelige metoder, arbeidsmåter og didaktiske egenart ikke forsvinner når det arbeides tverrfaglig eller flerfaglig.

KS viste til de ulike fremtidsscenarioer, og at ulike organisasjoner har pekt på ulike fremtidige kompetansebehov. OECD, 21st century skills, EU og UNESCO. KS mener at disse er gode utgangspunkt for å vurdere fremtidige kompetansebehov.

UNIO mente «21st century skills» ikke var nytt tankegods i den norske skolen og at disse kunnskapene og ferdighetene i dag er ivaretatt i generell del av læreplanen. Det meningsøkende mennesket, det skapende mennesket, det almindannende mennesket, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket.

Gjennomgående er innspillene fra organisasjonene i arbeidslivet mer bevisst og fokusert på endringene som vil skje i samfunnet og arbeidslivet. Innspillene fra arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene utenfor skolesektoren peker i også i større grad på de bevegelsene som fokuserer på fremtidskompetanse, «21st century skills».

Innspillene fra skolesektoren peker i større grad på skepsis til store endringer, men tar inn over seg at også skolen vil forandres som en del av samfunnet. Organisasjonene fra skolen peker i stor grad på en skepsis ved endre fagstrukturen til å bli mer tverrfaglig enn i dag.

Innspillene fra skolesektor, arbeidsgiverorganisasjoner og interesseorganisasjoner viser Ludvigsenutvalget til «Spesielt uttrykker flere at generell del av læreplanverket inneholder

mange kompetanser som også vil være avgjørende fremover, men at denne delen av læreplanen er for lite brukt i skolen.» (Ludvigsenutvalget, 2014, s 125)

Ludvigsenutvalget, og senere i prosessen, Kunnskapsdepartementet har vært bevisst på medvirkningsperspektivet i prosessene. Arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner, interesseorganisasjoner, lærerorganisasjoner og andre interesserte har hatt anledning til å ta del i arbeidsprosessene gjennom høringer, konferanser, blogginnlegg og debatt. Dette har vært en viktig både for å forankre prosessene hos de som har interesser, men det har også vært viktig som en del av oversettelsesarbeidet.

4.6.3 Ludvigsenutvalgets hovedutredning NOU2015:8

NOU2015:8 peker på at utviklingstrekk i samfunnet (større mangfold, større kompleksitet og hurtige endringer) vil omfatte kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling, demografiske endringer, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, forbruksvekst og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv.

På bakgrunn i utviklingstrekene anbefaler Ludvigsenutvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold. Ludvigsenutvalget mener fagfornyelsen bør begynne i disse, og ikke i de enkelte fag.

- **Fagspesifikk kompetanse.** Utvalget peker på behovet for at elever utvikler kompetanse innenfor sentrale fagområder. I NOU`en peker også utvalget på at teknologiutviklingen virker inn på alle fag, og at digital kompetanse derfor må komme til uttrykk i alle fag.
- **Kompetanse i å lære.** Utvalget anbefaler at det legges vekt på metakognisjon og selvregulert læring i alle fag.
- **Å kunne kommunisere, samhandle og delta.** Utvalget peker på at elever i større grad være avhengig av å mestre ulike former for kommunikasjon i fremtidig arbeids- og samfunnsniv.
- **Å kunne utforske og skape.** Utvalget peker på at dette kompetanseområdet inkluderer kritisk tenkning, problemløsning, innovasjon og omstilling i arbeidslivet. For å håndtere fremtidige samfunnsutfordringer, mener utvalget at skolen må legge til rette for at elevene utvikler evner til å utforske, se nye muligheter og utvikle nye

løsninger. Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er sentrale kompetanser i flere fag.



Figur 6. *Oppdragsgruppen Erstads sammenstilling av ti fremtidskompetanser sett opp imot Ludvigsenutvalgets fire kompetanseområder*

I arbeidet som Ludvigsenutvalget har gjort fra første delrapport, hvor oppdragsgruppen Erstads arbeid i stor grad var reproduisert, er det her addert, trukket fra og sammenstilt på en ny og annen måte. Vi kan se at Ludvigsenutvalget har vært innom det Røvik (Røvik 2007) peker på som modifierende modus. Modifiseringen kan vi se gjennom at de lager nye defenisjoner, for eksempel fagspesifikk kompetanse, som innebærer både fagkompetanse og digital kompetanse, og fagovergripende kompetanse. Gjennom definisjonen lære og lære trekker utvalget inn metakognisjon og selvregulert læring i alle fag. I dette legger også Ludvigsenutvalget å kunne tilegne seg kunnskap og kunne overføre den i ulike sammenhenger. Å kunne kommunisere, samhandle og delta peker på kompetanse i å mestre ulike former for kommunikasjon i fremtidig arbeids- og samfunnsliv som inkluderer samhandling, deltakelse og demokratisk forståelse. Å kunne utforske og skape viser til kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet og innovasjon. Ludvigsenutvalget bruker her fremtidskompetansene som oppdragsgruppen Erstad har oppsummert inn i en ny sammenheng. De holder fagspesifikk kompetanse utenom og definerer 3 fagovergripende kompetanser som er viktig for alle fag. Dette kan sammenlignes med momenter i

læreplanmodellene til Skottland (Curriculum of Excellence) og New Zealand (The New Zealand Curriculum) som definerer overordnede verdier og kjernekompetanser.

Fagovergripende kompetanse	Å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring)	Å kunne kommunisere, samhandle og delta	Å kunne utforske og skape
Fagspesifikk kompetanse	FAGSPESIFIKK KOMPETANSE (kompetanse i fagene, inklusive digital kompetanse)		

Tabell 2: Ludvigsenutvalgets fagovergripende kompetanse beskrevet i NOU2015:8

Høringsutalelsene fra relevante arbeidstaker-, arbeidsgiver- og interesseorganisasjoner ble bidrag i kontekstualiseringsarbeidet Ludvigsenutvalget gjorde inn imot sin hovedutredning, NOU2015:8, hvor de vektlegger dybdelæring og progresjon i sterkere grad. Utvalget peker på at dybdelæring i skolen vil bidra til at elevene behersker sentrale elementer i fagene bedre og lettere kan overføre læring fra et fag til et annet. Å legge bedre til rette for læringsprosesser som fører til forståelse kan bidra til å styrke elevenes motivasjon og opplevelse av mestring og relevans i skolehverdagen. Elevenes forståelse utvikler seg over tid i et læringsløp innenfor et bestemt fagområde. Progresjon skaper utviklingsprosesser som muliggjør dybdelæring. Med dette samler utvalget funn fra forsknings-oppsummeringene som ble bestilt og oversetter det til fire kompetanseområder. Utvalget anbefaler at disse fire legges til grunn for fremtidig fornyelse av fagene i skolen, og legger til grunn at et bredt kompetansebegrep vil ligge til grunn for fremtidens skolefag.

«Kompetanse betyr at elevene skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger, og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Sosiale og emosjonelle kompetanser integreres i fagene som en del av de anbefalte kompetanseområdene.»
(Ludvigsenutvalget, 2015, s.36)

De sosiale og emosjonelle kompetansene trekkes her inn i kompetansebegrepet.

Ludvigsenutvalget engasjerte en oppdragsgruppe, bestående av Bjørn Mattson og Berit Hörnqvist, for å lage en oversikt over nyere forskning på betydningen av sosiale og emosjonelle kompetanser.

I sin rapport; «*Förmågor och kompetenser för framtiden; Översikt över nyare forskning om icke-kognitiva kompetenser och en analys av det norska läroplansverket*» (Mattson/Hörnqvist 2014) ser Mattson/Hörnqvist på hvordan norske styringsdokumenter ivaretar et bredt kompetansebegrep som innbefatter slike kompetanser. Sosiale og emosjonelle ferdigheter og kompetanse fremheves også av oppdragsgruppen Erstad som del av de internasjonale rammeverkene om fremtidskompetanse.

Rapporten fra oppdragsgruppen Mattson/Hörnqvist peker på at gode sosio-emosjonelle ferdigheter som selvregulering, utholdenhet, samarbeidsevne, evne til å vurdere risiko, samvittighet og selvdisiplin har stor påvirkning på både utdanning og arbeidsmarked, og peker samtidig på at forskning viser at gode sosio-emosjonelle egenskaper utvikler bedre kognitive evner. Oppdragsgruppen viser til at forskning peker på at arbeidet med sosio-emosjonell kompetanse er særlig viktig for barn som kommer fra «ressurssvake» hjem. På samme måte peker oppdragsgruppen på positive erfaringer knyttet til skolers fokus på å utvikle gode arbeidsvaner, holdninger, sosio-emosjonell-regulering og relasjoner.

I gjennomgang av det norske læreplanverket og fokuset på sosio-emosjonelle-ferdigheter peker oppdragsgruppen på at det mangler et fokus på kompetanse som retter seg mot personlig ansvar. I rapporten sier oppdragsgruppen;

«...samvetsgrannhet, ordningsamhet, självdisciplin, pliktrohet, emotionell stabilitet. Flera av dessa har visat sig ha bäring på ett positivt utfall i framtida arbetsliv eller socialt liv. Vi har vid vår första genomgång av det norska läroplansverket inte funnit några tecken på att detta är områden som behandlas. Inte heller finns skrivningar om att utveckla känslor- och viljeliv som en del av personlighetsutvecklingen.»
(Mattson/Hörnqvist 2014, s 22)

Ontario-regionen i Canada fremheves i mange sammenhenger som ledende innenfor skolefeltet. En klar forskningsbasert opplæring med fokus på kapasitetsbygging har navn som Michael Fullan og Avis Glaze blitt kjent verden rundt. I undervisningen i Ontario legges det vekt på character og trekkene man ønsker å fremheve gjennom skolen er (Glaze, 2011) respekt, ansvarlighet, ærlighet, integritet, empati, rettferdighet, initiativ, utholdenhet, mot og optimisme.

Bjørn Mattson og Berit Hörnqvist dekontekstualiserer i sin rapport godt fungerende praksiser fra andre land, men i størst grad hentes ideer inn som inspirasjonskilde i egne løsninger.

Ludvigsenutvalget tillegger arbeidet og oversettelsene til Mattson og Hörnquist vekt i sitt videre arbeid, og adderer dette til i kompetansebegrepet, hvor sosio-emosjonell-kompetanse vies en sentral plass. Kompetansebegrepet, som Ludvigsenutvalget foreslår en vestentlig endring av, og har en sentral plass i NOU 2015:8.

I hovedutredningen peker Ludvigsenutvalget på flerfaglige temaene bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunnet og folkehelse og livsmestring som spesielt viktige i fremtidens skole og at disse må komme tydelig frem i læreplanverket. Med dette anbefaler utvalget at man skal begynne fagfornyelsen i fagområder i skolen, ikke i det enkelte fag.

4.6.4 Stortingsmelding 28, Fag-Fordypning-Forståelse

Stortingsmelding 28 (2015-16) Fag – Fordypning –Forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet, ble godkjent i statsråd 15.april 2016, samme dag som den ble offentliggjort fra Kunnskapsdepartementet. I forbindelse med offentliggjøringen kunne vi lese følgende i departementets pressemelding.

«Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse»
(Kunnskapsdepartementet, 2016, pressemelding)

I stortingsmeldingen kommer det klart frem at arbeidet med ny generell del til læreplanen skal begynne. Departementet sier i kapittel 3 at de vil utvikle en ny del av læreplanverket som erstatter gjeldende generell del og utdyper verdigrunnlaget i formålsparagrafen og de overordnede målsettingene for opplæringen. Det pekes også på at den nye delen skal tydeliggjøre skolens helhetlige ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

Kompetansebegrepet løftes frem som viktig i stortingsmeldingen. Ludvigsen-utvalget har i sin utredning foreslått en fornyelse av kompetansebegrepet knyttet til nyere forskning og samfunnsutvikling. Kunnskapsdepartementet skriver om denne.

I Stortingsmelding 28 (2015-16) har Kunnskapsdepartementet valgt å bruke følgende kompetansedefinisjon for fagfornyelsen

«Kompetanse er å 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 refleksjon og kritisk tenkning»
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 28)

Kompetansebegrep Kunnskapsløftet	Kompetansebegrep Ludvigsen-utvalget	Kompetansebegrep Fagfornyelsen (2017→)
evnene til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer . Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskap og ferdigheter til å løse oppgaver	kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner	kompetanse er å 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 refleksjon og kritisk tenkning

Tabell 3: Følgende oppsett viser oppsummerer forskjellene i hvordan kompetansebegrepet defineres i henholdsvis Kunnskapsløftet, Ludvigsenutvalgets innstilling og i ny overordnet læreplan.

Med dette la Kunnskapsdepartementet vekt på et bredere kompetansebegrep enn i Kunnskapsløftet, men man ønsket ikke å bruke Ludvigsenutvalgets definisjon som også inkluderer de sosiale og emosjonelle kompetanser. I Ludvigsen-utvalgets definisjon finner vi ikke ordene kunnskap og ferdigheter. Utvalget har altså lagt til grunn at kompetanse er et bredere begrep enn kunnskap og ferdigheter. Kunnskap og ferdigheter står spesifikt i Kunnskapsløftets definisjon og i den nye definisjonen for fagfornyelsen. Departementets oversettelse tar derfor ikke med det sosio-emosjonelle i selve kompetansebegrepet.

I høringsrundene etter Ludvigsen-utvalgets hovedinnstilling er høringsinstansene delt i synet på om sosiale og emosjonelle sider ved opplæringen. Utdanningsforbundet mener sosiale og

emosjonelle kompetanser er så viktige for elevene at de bør integreres i fagene, som forutsetning for læring, og inngå som en integrert del av undervisvurderingen. Bekymringer fra andre høringsinstanser er at skolen skal innta en målrettet og instrumentell tilnærming for å styre elevenes emosjonelle og sosiale utvikling og at det brede kompetansebegrepet vil bidra til å underkommunisere viktigheten av at elevene tilegner seg faglige kunnskaper.

Slik begrunner departementet bakgrunnen for å utelate sosiale og emosjonelle ferdigheter fra kompetansebegrepet.

«Nyere forskning viser at såkalte ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter, som for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og takle motgang, er viktige for faglig læring og for å lykkes i samfunns- og arbeidslivet. Slike egenskaper og ferdigheter kan utvikles og læres.

Skolen skal stimulere elevenes sosiale kompetanse og andre ikke-kognitive ferdigheter. Dette skjer i stor grad i arbeidet med fagene.

Departementet ønsker imidlertid ikke at sosiale og emosjonelle ferdigheter skal få en større plass i kompetansemålene i fagene enn i dag fordi kompetansemålene er grunnlag for vurdering i fag. En del sider ved de sosiale og emosjonelle ferdighetene er ikke egnet som en del av grunnlaget for vurdering av elevens faglige kompetanse. En elev kan veiledes til og øve seg på å utvikle sine ulike forutsetninger for å lære, også sosiale og emosjonelle ferdigheter, men det er faglig kompetanse som skal legges til grunn i vurderingen av elevens måloppnåelse i fagene. Det er også etiske dilemmaer knyttet til å vurdere sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring og utvikling. Sosiale og emosjonelle ferdigheter kan likevel spille en sentral rolle gjennom å bli ivaretatt i andre deler av læreplanverket.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 29)

Dette er en tydelig fratrekking i Kunnskapsdepartementets definisjon av kompetanse, sammenlignet med det kompetansebegrepet Ludvigsenutvalget ville legge til grunn for fagfornyelsen. I stedet peker departementet i Stortingsmeldingen på at «Skolens ansvar for elevenes sosiale kompetanse og andre viktige forutsetninger for læring skal være en viktig del av, og fremgå tydelig av, den nye generelle delen av læreplanen.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 29).

I Ludvigsen-utvalgets innstilling mener man at begrepet «grunnleggende» ikke får tydelig nok frem at ferdighetene utvikles kontinuerlig gjennom læringsløpet. Utvalget anbefaler at ferdighetene videreutvikles til kompetanser, og at de ses i sammenheng med helheten i utvalgets foreslåtte kompetanseområder. Utvalget mener at det spesielt er behov for å videreutvikle regning og digitale ferdigheter. Lesing, skriving, og spesielt muntlige ferdigheter, bør ses i sammenheng med samhandlingskompetanse. Det fremheves at den digitale og teknologiske utviklingen skaper endringer i skolefagene. Utvalget mener derfor at det er viktigere å vurdere hvordan teknologisk og digital utvikling påvirker innholdet i hvert enkelt fag, fremfor å legge vekt på fellestrekk ved digitale ferdigheter på tvers av fag.

I høringen var det mange som støtter utvalgets forslag om å videreutvikle de grunnleggende ferdighetene. Det er også flere som peker på at det vil være uheldig å erstatte et arbeid med de grunnleggende ferdighetene når de begynner å feste seg i skolens praksis. Mange høringsinstanser er opptatt av at elevene skal utvikle digitale ferdigheter, og mener at det digitale bør integreres bedre i det faglige innholdet i læreplanene.

Kunnskapsdepartementet ønsker ikke å følge utvalgets innstilling om å videreutvikle de generelle ferdighetene til kompetanser som i større grad svarer på det policy-dokumenter og rammeverk viser til som nødvendig i fremtiden. I stortingsmelding 28 sier de.

«Departementet vil videreføre lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i opplæringen. Disse ferdighetene er minst like viktige for faglig læring, allmenndannelse og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv nå som da Kunnskapsløftet ble innført. Elevenes evne til å forstå og vurdere informasjon, kommunisere muntlig og skriftlig i ulike sjangere, regne og forstå tall og bruke digitale ferdigheter i ulike sammenhenger er avgjørende for å mestre livet og rollene som yrkesutøver og samfunnsborger.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.31)

Dette er også en fratrekking fra Ludvigsenutvalgets anbefalinger fra Kunnskapsdepartementets side.

I Stortingsmeldingen skriver departementet at det «er godt dokumentert at det er behov for å forbedre dagens skolefag, spesielt for å legge bedre til rette for elevens dybdelæring og helhetlige forståelse». Departementet peker på at dybdelæring og tydelige prioriteringer er viktig. Ludvigsen-utvalget pekte på «stofftrengselen» i skolen, og at en utfordring i skolen har

vært at nye elementer er tilført uten at noe annet er tatt ut. Utvalget pekte også på fagenes metoder og tenkemåter som viktige for å kunne tenke kritisk, løse praktiske og teoretiske problemer alene og sammen med andre.

Departementet peker på at de ønsker en fagfornyelsesprosess hvor hvert skolefag systematisk gjennomgås med sikte på å definere fagets kjerneelementer eller kjernebegreper. Disse skal prege progresjonen og bidra til at elevene utvikler forståelse av innholdet og sammenhenger i faget. Departementet peker på at kjerneelementene vil variere fra fag til fag, men at disse kjerneelementene skal defineres (i et samarbeid mellom UH-sektoren og lærerprofesjonen) før fagfornyelsen starter i det enkelte fag.

NOU2015:8 gir klare forslag til hvordan læreplanene for fag kan utarbeides slik at de kan virke bedre sammen og forsterke hverandre. Utvalget anbefaler å dele fagene i fire fagområder som utgangspunkt for fagfornyelsen i det enkelte fag.

- Matematikk, naturfag og teknologi.
- Språkfag
- Samfunnsfag og etikkfag
- Praktiske og estetiske fag

Høringsinstansene støttet hovedprinsippene i inndelingen, men hadde også bekymringer knyttet til at inndelingen kunne bli for statisk. For eksempel plasseringen av norsk som språkfag, hvor det vises til at faget kan ha mye til felles med fag i et annet fagområde.

Departementet peker på at de ønsker en mer fleksibel innretning enn modellen som Ludvigsen-utvalget peker på, men at de vil «at det i fagfornyelsen skal legges vekt på god sammenheng mellom fag». (Kunnskapsdepartementet, 2016, s 37)

Flerfaglighet eller tverrfaglighet vil si å jobbe med temaer eller problemstillinger som krever kunnskap og forståelse fra flere fag. Formålsparagrafen for skolen beskriver en ønsket retning for elevenes læring og utvikling, og at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeids og fellesskap i samfunnet. I Ludvigsen-utvalgets hovedutredning foreslås det en tydeliggjøring av flerfaglighet som en måte å ivareta elevens dybdelæring på. Kunnskapsdepartementet viser gjennom Stortingsmelding 28 (2015-16) at de ønsker å bringe utvalgets forslag videre inn i

arbeidet med ny generell del av læreplanen. Departementet peker på at det i fagfornyelsen skal legges til grunn at de tverrfaglige temaene skal komme tydelig frem i kompetansemål og hovedområder i de fagene hvor det er relevant. De viser til at temaene gjenfinnes i dagens læreplaner i Kunnskapsløftet, men fagfornyelsen skal bidra til bedre progresjon og systematikk i kompetansemålene og tydeligere fordeling av innholdet mellom fag. De tverrfaglige temaene skal også omtales i den nye generelle delen.

«Departementet vil prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring»

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s 39)

«Å lære å lære» vektlegges sterkt i Ludvigsen-utvalgets utredninger. Departementet fremhever også dette i Stortingsmeldingen og peker på at de er opptatt av at elevene skal utvikle kunnskap om egen læring og strategier for å lære og arbeide godt med fagene, men at de ikke ønsker å knytte dette opp imot emosjonelle sider ved det å lære, og ønsker ikke at fokus på motivasjon for læring, utholdenhet og forventninger til egen mestring skal knyttes til kompetansemål. Departementet understreker at arbeid med å fremme læringsstrategier, metakognisjon og selvregulert læring ikke betyr at elevene skal ta ansvar for egen læring. Vi kan her se både addering og fratrekking fra departementet sammenlignet med Ludvigsenutvalgets anbefalinger. Elevens utvikling av selvstendighet i læringsprosessen krever at lærerne tar ledelsen og de følger elevene tett, tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå.

«Departementet vil at læringsstrategier og refleksjon over egen læring skal omtales i læreplaner for fag i den grad det er relevant for kompetansen i faget.»

(Kunnskapsdepartementet, 2016, s 40)

I NOU 2015: 8 anbefaler Ludvigsen-utvalget fire kompetanseområder som særskilt viktig kompetanse for elevene og for samfunnet. Kompetanseområdene som er foreslått, er fagspesifikk kompetanse, å kunne lære (metakognisjon og selvregulert læring), å kunne kommunisere, samhandle og delta (lesing, skriving, muntlig kompetanse, samhandling og deltakelse, demokratisk kompetanse) og å kunne utforske og skape (kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon)

Det første området, fagspesifikk kompetanse, er fundamentet i skolefagene. De tre siste kompetanseområdene er det Ludvigsenutvalget kaller *fagovergripende*, det vil si at de er relevante for mange ulike fag og kunnskapsområder.

Elevenes læring i skolen skjer i stor grad i arbeidet med fag, og fordi læreplanene skal beskrive kompetansen elevene skal kunne oppnå, anbefaler utvalget at kompetanseområdene inkluderes i læreplaner for fag. Kompetanseområdene omfatter både kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, og det er beskrevet hvilke sosiale og emosjonelle kompetanser utvalget så som viktige innenfor hvert kompetanseområde.

I høringsuttalelsene ble det stort sett gitt støtte til innholdet i de kompetanseområdene Ludvigsenutvalget foreslår. Noen av høringsinstansene mener at kompetanseområdene ikke bør forstås som sidestilte fordi den fagspesifikke kompetansen er fundamentet i skolefagene og de fagovergripende kompetansene bør underordnes denne. Flere høringsinstanser understreker at faglig relevans må være det vesentlige kriteriet når fagene fornyes. Samtidig peker også noen høringsinstanser på at bruk av kompetanseområdene som en referanse i fagfornyelsen, vil kunne gi en bedre sammenheng mellom generell del og læreplanene for fag og bidra til at helheten i skolens mandat ivaretas bedre enn i dag.

Departementet deler mange av høringsinstansenes syn på at de fagovergripende kompetansene som foreslås i hovedutredningen NOU2015:8 er viktig. Både for den enkelte elev og for samfunnet, men departementet peker på at ingen av kompetansene er nye i norsk skole, selv om utvalget delvis bruker andre begreper og delvis legger nytt innhold i dem. I Kunnskapsløftet ivaretas de fagovergripende kompetanseområdene delvis i formålsparagrafen, delvis i generell del og i prinsipper for opplæringen og delvis i kompetansemål i fagene. Metakognisjon og selvregulert læring omtales i dagens læreplanverk som læringsstrategier og motivasjon for læring. Lesing, skriving og muntlig kompetanse ivaretas i stor grad gjennom de grunnleggende ferdighetene. Skolen skal bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse, dette omtales i Generell del og i Prinsipper for opplæringen. Demokratisk kompetanse, problemløsning og kritisk tenkning er en del av mange fag i dag. Kreativitet, innovasjon og demokratisk kompetanse er vektlagt i Generell del av læreplanverket og i kompetansemål i enkelte fag.

I likhet med flere av høringsinstansene ser departementet det som viktig at prioriteringer av det skolefaglige innholdet må ta utgangspunkt i faglig relevans.

«De viktigste grepene i fagfornyelsen er derfor å definere de ulike fagenes kjerneelementer og sikre god sammenheng mellom fag. Derfor vil ikke departementet følge anbefalingen om at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i de tre foreslåtte fagovergripende kompetanseområdene. Departementet mener bruken av begrepet «fagovergripende» signaliserer at noe ligger over eller utenfor fagene og ønsker ikke å videreføre dette begrepet. Flere av elementene i det utvalget kaller fagovergripende kompetanser vil, som i dag, være sentralt innhold i flere av skolefagene.»
(Kunnskapsdepartementet, 2016, s 42)

Sitatet peker klart på en fratrekking gjennom «ønsker ikke å videreføre dette begrepet», men peker på at innholdet i de fagovergripende kompetanseområdene vil være sentralt innhold i skolefagene. Departementet peker på at utviklingen av læreplanene skal ta utgangspunkt i fagene, og understreker at det må vurderes hva som er relevant å vektlegge i hvert enkelt fag. Fagenes egenart er utgangspunktet for hvordan det enkelte fag skal inkludere kompetansene. Dette kan gjøres i kompetansemålene og i delene av læreplanene som heter -formålet med faget, hovedområder i faget og grunnleggende ferdigheter i faget.

Stortingsmelding 28 (2015-16) ble politisk behandlet i i kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, den 5. oktober 2016. I komiteens vurderinger kan vi lese «*Barn og unge skal få gode vilkår for å utvikle verdier, kunnskaper og holdninger som blir viktige både i oppveksten og for videre utdanning og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv.*» (Innstilling 19S Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen 2016, s.1)

I innstillingen kan vi lese at komiteens medlemmer fra Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Sosialistisk Venstreparti har merket seg at regjeringen foreslår en annen definisjon av kompetanse enn Ludvigsen-utvalgets fire fagovergripende kompetanser som skal ligge til grunn for fagfornyelsen. Disse medlemmer registrerer at sosial kompetanse og en del andre ikke-kognitive ferdigheter ikke omtales, og mener det er snevert å definere kompetanser og kompetansemål utelukkende på bakgrunn av hva som er fagspesifikt, og som skal legge grunnlaget for vurdering i fag. Disse medlemmer mener en da vil stå i fare for å utelukke viktige kompetanseområder i opplæringa, fordi kompetansen kan være vanskelig å måle.

Av innstillingen kan vi ellers lese forslag fra Arbeiderpartiet:

«Stortinget ber regjeringen utarbeide et forslag om å innføre en 6. grunnleggende ferdighet som skal styrke elevenes kompetanse i å utforske og skape. Kreativitet, innovasjon, problemløsning og kritisk tenkning må være hovedkomponentene i den nye grunnleggende ferdigheten» (Innstilling 19S Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, s.21)

Forslaget fikk ikke flertall, men i andre vedtak fra komiteen kan vi lese at;

IV Stortinget ber regjeringen i forbindelse med arbeidet med å fornye læreplanens generelle del og fagfornyelsen sikre et verdiløft i skolen gjennom bedre å innlemme formålsparagrafens fellesverdier i alle fag og på alle nivåer i skolen.

VIII Stortinget ber regjeringen sørge for at innovasjons- og entreprenørskapskompetanse vektlegges og inkluderes i fornyelsen av fag og læreplanarbeidet. (Innstilling 19S Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen, s.22)

Dette ble dermed med som føringer og politisk addering i Kunnskapsdepartementets arbeid med den nye overordnede del av læreplanen.

4.6.5 Ny overordnet del av læreplanen

Med pressemeldingen «verdiløft i skolen» lanserte kunnskapsminister Torbjørn R. Isaksen 13. mars 2017, skolens nye grunnlov. Kunnskapsministeren foreslår en ny generell del som beskriver de verdiene og det grunnsynet som skal gjennomsyre alt som skjer i skolen.

«Vi trenger alle et kompass å styre etter. Verdiene skal hjelpe oss å lære, leve og arbeide sammen i en kompleks verden.» (Pressemelding i forbindelse med høringsutkast til ny generell del av læreplanen, 13.3.2017, på regjeringen.no)

I pressemeldingen peker kunnskapsdepartementet på at fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes i årene som kommer. Den nye generelle delen av læreplanverket skal gi føringer for denne fornyelsen, og sikre at verdiene fra skolens formålsparagraf også får betydning for fornyelsen av fagene.

«Formålsparagrafen beskriver de grunnleggende verdiene som skolen bygger på, og skolens brede samfunnsmandat. Ny generell del skal prege all planlegging, opplæring og utvikling i skolen. Norge og verden har endret seg mye fra 1993 og frem til i dag, og vi har fått en ny formålsparagraf siden den gang. Teknologien preger samfunnet på en helt annen måte, og miljøutfordringene blir stadig større. Vi lever i et mer mangfoldig samfunn. Vi trenger en ny generell del som gjør barna best mulig i stand til å leve og jobbe i en fremtid hvor mye vil være annerledes enn i dag»
(Pressemelding i forbindelse med høringsutkast til ny generell del av læreplanen, 13.3.2017, på regjeringen.no)

Kunnskapsdepartementet foreslår at Generell del skal bytte navn til overordnet del – verdier og prinsipper, og peker på at skolen også skal gi elevene den kompetansen de trenger for å mestre livet sitt. Den nye overordnede delen beskriver hvordan tre tverrfaglige tema skal bidra til at elevene utvikler forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. De tre temaene er, folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Departementet peker på at skolens doble samfunnsoppdrag – med både danning og utdanning – er viktigere enn noen gang og viser til at den nye overordnede læreplanen skal nå helt inn i klasserommet og brukes av lærerne når de planlegger undervisningen.

Etter 5 høringskonferanser og en rekke høringsinnspill ble den nye overordnede læreplanen endelig fastsatt i statsråd 1.september 2017, og i pressemelding samme dag fremhever Kunnskapsdepartementet i hvilken sammenheng man må se ny overordnet del.

«Elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å meistre liva sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Pressemelding i forbindelse med vedtatt ny generell del av læreplanen, 1.9.2017, på regjeringen.no)

I generell del til læreplanen, fra R-94 og L-97, er de ulike mennesketyperne viet plass. Gjennom –det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannende menneske, det samarbeidende mennesket, det miljøbevisste mennesket og det integrerte mennesket pekte man på viktigheten av å utvikle andre egenskaper enn de rent faglige. Forskning og evaluering av R-94, L-97 og LK-06 viser at den generelle delen av læreplanen ikke har nådd inn i klasserommet og frem til elevene. I pressemeldingen fra lanseringen av ny overordnet del til læreplanen viser kunnskapsminister

Torbjørn R. Isaksen en klar ambisjon om at ny overordnet del av læreplanen skal nå helt frem til elevene. Kunnskapsministeren peker også klart på behovet for endringene i læreplanen henger sammen med endringene i samfunns- og arbeidsliv. Mandatet til Ludvigsen-utvalget var å utrede hva elevene vil ha behov for å lære i et perspektiv på 20-30 år. I utvalgets arbeid «fremtidskompetanser» et viktig begrep. Og i delutredningen NOU2014:7, viser Ludvigsenutvalget til forskningsoppsummeringen fra –om fremtidens kompetansebehov, ledet av Ola Erstad. Oppsummeringen viser til at internasjonale policy-dokumenter og rammeverk har mange fellestrekk, og oppsummerer disse i en modell bestående av 3 hovedområder. Fagkompetanse, metakompetanse og livskompetanse.

Setter vi modellen fra Erstad m/flere opp imot innholdet i ny overordnet del til læreplanen ser vi at den nye overordnede delen til læreplaner følger opp flere av «fremtidskompetansene».

Om overordnet del	2
Formålet med opplæringen	4
1. Opplæringens verdigrunnlag	5
1.1 Menneskeverdet	5
1.2 Identitet og kulturelt mangfold	6
1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet	7
1.4 Skaper glede, engasjement og utforskertrang	7
1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet	8
1.6 Demokrati og medvirkning	8
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning	10
2.1 Sosial læring og utvikling	10
2.2 Kompetanse i fagene	11
2.3 Grunnleggende ferdigheter	12
2.4 Å lære å lære	12
2.5 Tverrfaglige temaer	13
2.5.1 Folkehelse og livsmestring	13
2.5.2 Demokrati og medborgerskap	13
2.5.3 Bærekraftig utvikling	14
3. Prinsipper for skolens praksis	15
3.1 Et inkluderende læringsmiljø	15
3.2 Undervisning og tilpasset opplæring	16
3.3 Samarbeid mellom hjem og skole	17
3.4 Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv	17
3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling	18



Figur 7, sammenheng mellom ny overordnet del til læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fremtidskompetanse-modell (Erstad m/flere 2014)

Fagkompetanse. Innenfor fagkompetanse vektlegges både dybdelæring og evne til kritisk tenkning i sterkere grad enn tidligere, og ferdighetsbegrepet beskrives i overordnet del av læreplanen som evne «til å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller

løse problemer, og omfatter praktiske, motoriske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter.» En utvidelse av begrepet ferdigheter som peker mot mange av prinsippene som er viktige fremtidskompetanser. Som Stortingsmelding 28 (2015-16) fastslo består de grunnleggende ferdighetene. Siden digitale ferdigheter består i denne sammenhengen, kommer utviklingen her inn under grunnleggende ferdigheter i ny overordnet del.

Digital kompetanse står beskrevet under grunnleggende ferdigheter, hvor digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene. I tillegg trekkes digitale ferdigheter inn som del av fagkompetanse og det vektlegges i særlig i 2.1 sosial læring *«ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Kommunikasjon og samarbeid er gjennomgående og skrives om under grunnleggende ferdigheter, engasjement og skaperglede og under prinsipper for læring, utvikling og dannelse.

Kreativitet og innovasjon berøres i verdigrunnlaget for skaperglede, engasjement og utforskertrang hvor det fokuseres på *«...inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling»*. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 8)

Kritisk tenkning og problemløsning er med som eget punkt under verdier. *«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 7)

Metakognisjon, lære å lære, er med som eget prinsipp i ny generell del av læreplanen. *«Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egnelæringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis...Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 12)

Personlig og sosialt etisk ansvar, verdien kritisk tenkning og etisk bevisst peker på deler av dette. *«Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger.»* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 7)

Kulturell bevissthet, kommer til uttrykk i verdien identitet og kulturelt mangfold. Her peker den overordnede læreplanen blant annet på at «*Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 6)

Liv og karriere, kommer til syne gjennom læring i et livslangt perspektiv. Det settes fokus på elevenes evne til å gjøre gode valg for fremtiden. I det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring står det «*skal gi elevene kompetanse...som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg*» og «*temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.13)

Borgerskap, lokalt og globalt. Vektlegges flere steder i ny overordnet del. Innenfor verdien demokrati og medvirkning settes det fokus på at «*Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Skolen skal også skape respekt for at mennesker er forskjellige, og elevene skal lære å løse konflikter på en fredelig måte*» (overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen, s 8) samt at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap legger til rette for arbeid på tvers av fag. «*Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s 13)

Vi kan konkludere med at flere av hovedpunktene i oppsummeringen Erstad-utvalget lagde på bestilling fra Ludvigsenutvalget har funnet veien gjennom to NOU`er, en stortingsmelding, høringskonferanser og politisk behandling i Stortinget. Oversettelser er gjort under veis, men vi kan fortsatt se igjen de fleste hovedpunktene i sluttproduktet, den nye overordnede del til læreplanen. I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett på prosessene hver for seg. Men om man skal knytte en overordnet og oppsummerende kommentar til oversettelsesprosessen kan vi si at Erstad-utvalgets rapport som oppsummerer de internasjonale rammeverkene og forskning på området er modifisert. Noe er trukket fra, og noe er addert i arbeidet med å oversette ideene til en nasjonal kontekst.

4.7 Oppsummering og veien videre

Stortingsmelding 20 i 2013 foreslo å sette ned et utvalg som skulle se på hvordan skolen kan møte utviklingen i samfunnet på en bedre måte. Ludvigsenutvalget ble satt ned og sammenfattet forskning og laget et kunnskapsgrunnlag for hvordan man kunne ruste dagens barn og unge i skolen bedre for fremtiden. Arbeidet i Ludvigsenutvalget har bidratt med kunnskap og lagt grunnlaget for en reform som har gitt en ny overordnet læreplan og fagfornyelse i alle fag.

I denne oppgaven har jeg pekt på at ideen om fremtidskompetanse har et uklart opphav, og at den har vært med på å utløse læreplanendringer og reformer i skolen i mange land, og at den har kjennetegn med masterideer. Jeg har vist hvordan implementeringen av endringene som blant annet ideen om fremtidskompetanse utløste har fulgt en hierarkisk oversettelseskjede. Oversettelsen av ideen om fremtidskompetanse har foregått i flere ledd og jeg har i oppgaven vist hvordan oppdragsgruppen Erstad, Ludvigsenutvalget og Kunnskapsdepartementet har vært med i arbeidet med å oversette ideene, definere begrep og hente inspirasjon fra andre lands arbeid med sine læreplaner. Vi kan se tydelige likhetstrekk mellom oversikten over fremtidskompetanser som oppdragsgruppen Erstad lagde og ny overordnet del av læreplanen.

Selv om rammene for denne oppgaven stopper ved terskelen til klasserommet oppleves det likevel passende å peke på noen av de utfordringene praksisfeltet står ovenfor når de skal implementere overordnet del og nye kompetansemål i fag i sitt lokale læreplanarbeid. Hvordan vil utdanningsmyndighetens intensjoner tolkes og oversettes lokalt i kommunene og på skolene?

I overordnet læreplan punkt 2.2 defineres kompetanse som «Kompetanse er å 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 refleksjon og kritisk tenkning». I Stortingsmelding 28 (2015/16) henviser departementet til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011) som for å definere kunnskaper og ferdigheter.

Kunnskap er å tilegne seg og forstå teorier, fakta, prinsipper og prosedyrer innenfor fag og fagområder. Det er også å kunne strukturere og kombinere kunnskap.

Ferdigheter er å anvende kunnskap til å løse problemer eller oppgaver, og omfatter blant annet kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

(Kunnskapsdepartementet 2016, s 28)

Et sentralt spørsmål her, og som det ikke gis noen retning for, er hvordan det forventes at skolene skal bruke disse definisjonene? Høringsutkast for nye læreplaner kom 18.10.2018 og et av kompetansemålene for Samfunnsfag etter 10.trinn¹ er *-drøfte ulike perspektiv på identitetsutvikling*. Et annet er *-delta aktivt i samfunnsdebatten lokalt, nasjonalt og globalt*.

Hvilke typer ferdigheter blir viktig her? I Stortingsmelding 28 skilles det mellom fire typer ferdigheter. Kognitive, praktiske, kreative og kommunikative (Kunnskapsdepartementet 2016, s 28) Men hva skiller dem fra hverandre, og hvordan skal skolene bruke dem i sitt eget arbeid?

Ludvigsenutvalget peker på dybdelæring som en viktig kompetanse for fremtiden.

Utvalgsleder Sten Ludvigsen peker i kronikken «Dybdelæring er forutsetning for fremtidens skole» (Aftenposten 20.10.2016) på at dybdelæring innebærer at elevene bruker sine evner til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse.

Stortingsmelding 28 formulerer dybdelæring som «*Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra en situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente*» (Kunnskapsdepartementet 2016, s 28). Men hva er gode eksempler på hvordan dette skal skje i praksisfeltet? Hvordan vil dybdelæring kontekstualiseres ute i skolene. Røvik peker på at «muligheten for at det kan bli hentet inn og oversatt ulike versjoner av en og samme idestrømning til en og samme organisasjon» (Røvik 2007, s 297) Uten en tydeligere definisjon på hva dybdelæring er, og ikke er, vil det være rom for ulik lokal forståelse og oversettelse av begrepet. Dybdelæring vil kunne få et lokalt mangfold, men ingen sentral masterversjon.

Ideene har reist inn og tatt form i nasjonal kontekst. De er fremme ved klasserommet. Ideene skal nå begynne sin reise inn i mange små lokale kontekster. Altså de mange skolene der ute,

¹ Hentet fra høringsutkast på UDIR sine hjemmesider
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=564>

som den overordnede læreplanen vil gjelde for. Dette er det Røvik ofte kaller for «sannhetens øyeblikk» (Røvik 2007). Ideen møter den gjedende praksis. Her vil det kreves ytterligere forskning for å se på hvordan ideene om fremtidskompetanse tar form i møte med den lokale praksisen.

Røvik peker på at god kunnskap om både avgivende og mottakende kontekst er avgjørende for å kunne gjennomføre selve oversettelsesprosessen. Altså vil en kritisk suksessfaktor i det videre arbeidet ute i skolene være å oversette ideene med en god kunnskap av konteksten den overordnede læreplanen er skrevet i, og i tillegg ha god kunnskap om den lokale konteksten læreplanen skal virke i.

5 Avslutning

Jeg har fulgt prosessen fra Ludvigsenutvalget ble satt ned og frem til ny overordnet del av læreplanen ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1.9.2017, men den viktigste jobben gjenstår. Den som tar de nye ideene inn i den eksisterende praksisen. Den som gjør at dagens barn og unge får en skole som rustet dem bedre for fremtiden.

Den overordnede læreplanen har både tverrfaglige emner, formidler et verdigrunnlag og prinsipper for læring, utvikling og dannelse samt skolens praksis. Dette vil kreve et profesjonsfaglig fellesskap i skolen. Som er villig til å reflektere over felles verdier og vurdere og videreutvikle sin praksis.

Denne prosessen blir det svært spennende å følge, og for å få kunnskap om hvordan ideene etter hvert vil ta plass i skolen trenger vi mer forskning.

6 Litteratur og referanser

6.1 LITTERATURLISTE

Anmarkrud, Ø., Bråten, I. og Strømsø, H.I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. Learning and individual differences. Hentet fra

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608013000095> den 15.6.2017

Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2009): What are 21st century skills.

<http://atc21s.org/index.php/about/what-are-21st-century-skills/> (ATC21S)

Björnson, M. og Hörnquist, B., (2014). Förmågor och kompetenser för framtiden. Översikt över nyare forskning om icke-kognitiva kompetenser och en analys av det norska läroplansverket. En rapport på uppdrag av Ludvigsen-utvalget, oktober 2014.

Bloom B.S. (Ed.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: Longman.

Czarniawska, B. (2005). Fashion in Organizing. I Czarniawska B. og G. Sevon (eds) Global ideas. How ideas, Objects and Practices Travel in the Global Economy. Malmö: Liber & Copenhagen Business School Press

Czarniawska, B. og B. Joerges (1996). Travels of ideas. I Czarniawska B. og G. Sevon (eds) Translating organizational change. Berlin: Walter de Gruyter.

Danielsen, Å (2011) Rundt neste sving? En organisasjonsteoretisk analyse av studiesentre som idé og praksis. Ph.d-avhandling. Universitet i Tromsø.

Drori, G., J.W. Meyer og H. Hwang (2006). Introduction. I Drori G., J.W. Meyer, H. Hwang (eds) Globalization and organization. World Society and Organizational Change. Oxford: Oxford University Press.

Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H.C., og Silseth, K. (2014) Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ. Laget til sekretariatet for Ludvigsen-utvalget av oppdragsgruppen ledet av Ola Erstad.

European Union (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union on Key Competences for Lifelong Learning, L394/10 C.F.R.. (EU/KeyCoNet)

Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2013). The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation? OMS Working Papers, September 18. doi: Hentet fra http://www.futuretech.ox.ac.uk/sites/futuretech.ox.ac.uk/files/The_Future_of_Employment_OMS_Working_Paper_0.pdf den 15.6.2017

Glaze, A. (2011) Character Development: Education at its Best. ASCD Manitoba Journal Reflections, Volume 11, Summer 2011

Hatlevik, O.E., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G.B, Loftsgarden, M. og Loi, M. (2013) Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen. Senter for IKT i utdanningen.

Herda, E. A. (1999). Research Conversations and Narrative: A Critical Hermeneutic Orientation in Participatory Inquiry. Westport: Praeger Publishers

<http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>

<https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/kompetansebarometer/nhos-kompetansebarometer-2017.pdf> 28.10.2017

Innstilling 19 S (2016-2017) Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings og forskningskomiteen. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-019s.pdf> den 15.09.2018

Innstilling 432 S (2012-2013) Innstilling til Stortinget fra kirke-, utdannings og forskningskomiteen. Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2012-2013/inns-201213-432.pdf> den 15.09.2018

International Society for Technology in Education (2007). National educational technology standards for students (2nd ed. Eugene, OR: Author. (ISTE)

Jacobsen, D.I (2015) Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring I samfunnsvitenskaplig metode. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.

Knain, E (2001). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Definerings og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng. Oslo: Universitetet i Oslo

Knain, E (2005). Definerings og valg av kompetanser -DeSeCo. Norsk Pedagogisk Tidsskrift Årgang 89

Kunnskapsdepartementet (2011) Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf> 15.9.2018

Kunnskapsdepartementet (2013) På rett vei. Stortingsmelding 20, 2013-14. Oslo

Kunnskapsdepartementet (2016) Pressemelding «Vil fornye og forbedre fagene i skolen». Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-fornye-og-forbedre-fagene-i-skolen/id2483423/> 15.4.2016

Kunnskapsdepartementet (2016) Fag – fordypning – forståelse. Stortingsmelding 28, 2015-16. Oslo

Kunnskapsdepartementet (2017) Pressemelding «Verdiløft i skolen». Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/verdiloft-i-skolen/id2542689/> 13.3.2017

Kunnskapsdepartementet (2017) Pressemelding «Skolens nye "grunnlov" er fastsett». Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/> 1.9.2017

Kunnskapsdepartementet (2017) Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf> 1.9.2017

Kunnskapsdepartementet (2017) Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet, Utgitt av Departementets sikkerhets og serviceorganisasjon 01/17. Oslo

Kvalitetsutvalget (2003) NOU 2003: 16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle.

Ludvigsen, S (2016) Kronikk i Aftenposten 20.10.2016. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/oa33j/Dybdelaring-er-forutsetning-for-fremtidens-skole--Sten-Ludvigsen> den 22.10.2018

Ludvigsenutvalgets blogg (2014-2016), notater, møtterreferater og blogginnlegg. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/> (22.3.2017)

Ludvigsenutvalgets blogg (2014), Fremtidens skole. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/> (22.3.2017)

Ludvigsenutvalget (2014) Hvordan ser fremtidens skole ut? Et annonsebilag til Aftenposten juni 2014. Markedsmedia. Moss.

Ludvigsenutvalget (2014) Elevenes læring i fremtidens skole. (NOU2014:7). Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltningen.

Ludvigsenutvalget (2015) Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. (NOU2015:8). Oslo. Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltningen.

Læreplan for grunnskole, videregående, opplæring og voksenopplæring. Generell del. (1993).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave (Juni 2006).

Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, Innst. 432 S (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet

OECD (2017) *Improving Schools in Scotland -An OECD Perspective*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf> den 28.9.2018

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *The definition and selection of key competences: Executive summary*. Paris, OECD. (DeSeCo)

Partnership for 21st century skills (2006). *A state leader action guide to 21st century skills: A new vision for education*. Tuscan, AZ: Author. (P21)

Pettersen, H.M (2011) *Utvikling og endring i et lokalsamfunn. Dynamikken mellom aktører, prosjekter og master-ideer*, Ph.d-avhandling. Universitetet i Tromsø.

Rørstad, K. Børing, P. Solberg. E og Carlsten, T.C , *NHOs Kompetansebarometer 2017*, Arbeidsnotat 2017:7 Hentet fra;

Røvik, K.A. (2007) *Trender og translasjoner, Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Røvik, K.A. Eilertsen, T.V. & Moksnes Furu, E. (red.) (2014) *Reformideer i norsk skole – spredning, oversettelse og implementering*, Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity. The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.

Trilling, B og Fadel, C. (2009) *21st Century Skills, Learning for life in our times*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Voogt, J. og Roblin, N. P. (2012) A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum studies*

Weinert, F.E (2001) *Concept of Competence: A conceptual Clarification*. I D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R, Weissberg, R.P og Walberg, H.J. (2007) *The scientific Baser Linking Social and Emotional Learning til School Success*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*

6.2 FIGURLISTE

Figur 1. Curriculum of Excellence «A framework for learning and teaching». Hentet fra <https://www.gov.scot/resource/doc/226155/0061245.pdf> 4.10.2018

Figur 2. The New Zealand Curriculum. Overview, a schematic view. Hentet fra <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum#collapsible3> 4.10.2018

Figur 3. Fra Stortingsmelding 28, s 47. Kunnskapsdepartementet 2016

Figur 4. Brumunddal ungdomsskole, tverrfaglige tema og dybdelæring og Ringsaker kommunes satsing med digital læring og kultur for læring (motivasjon og mestring) sett i sammenheng med ny overordnet læreplan (Skjermdump fra Utdanningsdirektorates facebooksider, tatt 4.10.2018)

Figur 5. Hvordan ser fremtidens skole ut (Ludvigsenutvalget, 2014) Hentet fra “Hvordan ser fremtidens skole ut?” Et annonsebilag til Aftenposten juni 2014. Markedsmedia. Moss.

Figur 6. Oppdragsgruppen Erstads sammenstilling av ti fremtidskompetanser sett opp imot Ludvigsenutvalgets fire kompetanseområder. Hentet fra “Hvordan ser fremtidens skole ut?” Et annonsebilag til Aftenposten juni 2014 og NOU2015:8 Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser, s 9

Figur 7. Sammenheng mellom ny overordnet del til læreplanen (Kunnskapsdepartementet 2017) og fremtidskompetanse-modell (Erstad m/flere 2014)

6.3 TABELLISTE

Tabell 1 Prosessen i oversettelse av Fremtidskompetanse inn imot overordnet læreplan, oppsett Terje Melheim

Tabell 2 Ludvigsenutvalgets fagovergripende kompetanse beskrevet I NOU2015:8, oppsett Terje Melheim

Tabell 3 Oppsett som oppsummerer forskjellene i hvordan kompetansebegrepet defineres i henholdsvis Kunnskapsløftet, Ludvigsenutvalgets innstilling og i ny overordnet læreplan. Oppsett Terje Melheim

6.4 VEDLEGG

6.4.1 VEDLEGG 1

Informasjonsbrev til informanter

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse

Jeg er student ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, hvor jeg studerer til en erfaringsbasert mastergrad i strategisk ledelse og økonomi. Studiet gjennomføres ved siden av jobb.

Jeg er nå inne i siste del av studiet og arbeider med min avsluttende masteroppgave. Tema for oppgaven er ideen om fremtidskompetanse, hvordan disse ideene er blitt bearbeidet og behandlet i nasjonal kontekst og hvordan ideene kommer til syne i arbeidet frem imot ny overordnet del av læreplane.

Jeg henvender meg til deg fordi jeg ønsker å få dine innspill i forbindelse med den prosessen som har foregått fra Stortingsmelding 20 (2012-13) bestemte nedsetteslen av et utvalg (Ludvigsenutvalget) og frem imot det som blir en reform med fagfornyelse og ny generell del av læreplanen.

Det er frivillig å være med i undersøkelsen. Alle innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Utsagn fra enkeltpersoner skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Innsamlede data i form av skriftlige notater eller lydopptak vil bli makulert når oppgaven er avsluttet.

Veileder på denne oppgaven er Ådne Danielsen, faglig leder på ressursenter for undervisning, læring og teknologi ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet.

Jeg gir gjerne ytterligere opplysninger på telefon 98620806 eller e-post temelheim@gmail.com

Med vennlig hilsen,

Terje Melheim

6.4.2 VEDLEGG 2

INTERVJUMAL

Innledning

Alder, arbeidserfaring og bakgrunn.

Bakgrunn og utgangspunkt for arbeidet

Hva var din rolle i prosessen?

Slik du ser det, hva var bakgrunnen til at det var nødvendig å gjøre noe med læreplanene i skolen?

Hvordan jobbet Ludvigsenutvalget med å definere begreper og forståelse av dem som del av prosessen?

På hvilken måte var de internasjonale rammeverkene som beskriver «21 century skills» viktig som utgangspunkt for oversettelse til en nasjonal kontekst?

Hvordan var arbeidet i utvalget organisert?

Utvalgsrapporter og NOU'er

Fokus på den sosio-emosjonelle-kompetansen står sterkt i Ludvigsenutvalgets hovedutredning. Hvorfor har dette fått en så sentral plass?

Hva er den viktigste endringen Ludvigsens NOU'er peker på for norsk skole?

På hvilken måte opplever du at ideen om fremtidskompetanse beskrives i stortingsmelding 28 (2015-16)

Er det gjort vesentlige endringer fra Ludvigsenutvalgets hovedutredning til Stortingsmelding 28?

Ny overordnet del til læreplanen

Hva er ditt hovedinntrykk av ny overordnet del til læreplanen?

Kan ny overordnet del til læreplanen endre måten vi arbeider på i skolen?

Hva tror du må til for at lærerne i den norske skolen skal være i stand til å iverksette ny overordnet del av læreplanen?

6.4.3 VEDLEGG 3

Invitasjon til konferanse om fremtidens skole

Konferanse om fremtidens skole

Nyhet | Dato: 14.11.2014

Hva kan vi lære av Curriculum for Excellence i Skottland? Key Competences i New Zealand? Eller vil du lære mer om den nye Folkeskolereformen i Danmark?



Hva kan vi lære av *Curriculum for Excellence* i Skottland? *Key Competences* i New Zealand? Eller vil du lære mer om den nye *Folkeskolereformen* i Danmark? Da har du sjansen 17 og 18. november.

Ludvigsen-utvalget har invitert til konferanse om fremtidens skole, og innleggene vil overføres her på nett-tv.

- [Lenke til nett-tv](#)

Mandag 17. november

13.00-13.30: Utvalgets arbeid. Utvalgsleder Sten Ludvigsen

13.30-14.30: Experiences from New Zealand. An introduction to the New Zealand Curriculum. Professor Dr. Claire Sinnema, University of Auckland

15.00-16.00 Den nye Folkeskolereform i Danmark. En introduksjon til de danske læreplanene. Professor Jens Rasmussen, Aarhus University og utvalgsmedlem.

Tirsdag 18. november

08.45-09.45: Curriculum for Excellence: learning for the future. Louise Hayward, Professor, University of Glasgow og Graham Norris Assistant Director, Education Scotland.

Ludvigsen-utvalget - Fremtidens skole - skal vurdere hva slags kompetanse elever vil trenge i et samfunns- og arbeidsliv om 20-30 år. Forbereder dagens skole i tilstrekkelig grad elevene på livet etter skolen?