



Kunnskapsdepartementet

Deres ref

Vår ref
2015/7042-ING

Dato
13.10.2015

Høring - NOU 2015:8 Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser

Universitetet i Bergen (UiB) viser til høringsbrev fra Kunnskapsdepartementet om NOU 2015:8 *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, dvs. sluttinnstillinga frå Ludvigsen-komiteen. I den sammenhengen vil UiB kome med merknader og innspel. Merknadene er baserte på drøftingar i Programstyret for lektorutdanning og frå Utdanningsutvalet, og med innspel frå fakulteta som er involverte i lektorutdanning ved UiB.

UiB ser med velvilje på den opne prosessen som har prega arbeidet i Ludvigsen-utvalet, og stiller seg positiv til fleire idear og tilrådingar som utvalet kjem med i NOU 2015:8. Sjølv om vi er kritiske til ein del viktige grep og forståingsmåtar, særleg knytte til bruken av kompetanseomgrepet, ser vi på innstillinga som eit interessant diskusjonsgrunnlag i arbeidet for å fornye faginnhaldet i skulen.

Vi vil følgje den disposisjonen som er skissert i høringsbrevet:

1. Kompetanse i framtidens skule, 2. Fagfornyning og læreplanmodell, 3. Undervisning og vurdering, 4. Implementering

1. Kompetansar i framtidens skule

Kompetanseomgrepet

NOU 2015:8 vidarefører dagens læreplanparadigmet med kompetanse og kompetansemål som retningsgivande for grunnutdanninga. Samtidig inneber tilrådingane frå Ludvigsen-utvalet ei tydeleg forsterking av dette paradigmet. Målet er å gjere læreplanverket som heilskap meir uniformt, med friksjonsfrie overgangar mellom dei ulike læreplandelane, og med kompetanse som den raude tråden. Eit overordna trekk er at kompetanseomgrepet får ein endå meir privilegert posisjon, og skal danne grunnlaget for ei allmenn fornying av det faglege innhaldet i skulen. På same tid ønskjer utvalet òg å utvide innhaldet i kompetanseomgrepet, og legg til grunn at omgrepet skal omfatte både dannels- og kvalifiseringsoppdraget til skulen, og at det skal involvere bl.a. haldningar, verdiar og etiske vurderingar. Denne innhaldsutvidinga er sympatisk tenkt, og vi stiller oss bak intensjonane som ligg til grunn. Likevel stiller vi oss tvilande til om semantiske justeringar er tilstrekkeleg til å gjere kompetanseomgrepet i stand til å dekkje totaliteten ved skulens verksemd, skulens samfunnsoppdrag, skulens dannelsfunksjon og fagas eigenart på ein føremålstenleg måte.

Slik vi ser det, vert kompetanseomgrepet på den eine sida for breitt og omfattande. Det kjem til uttrykk gjennom dei fire overordna kompetanseområda: fagspesifikk kompetanse, å kunne lære, å kunne kommunisere/samhandle/delta, å kunne utforske/skape. Her vert ulike sider

ved skulens dannelsoppdrag omsett til individuelt etterprøvbare målformuleringar. Det gjeld bl.a. spørsmålet om sjølvregulering og tanken om å formulere målbare kriterium for sosial og emosjonell kompetanse (sjølvdisiplin, konflikthandtering, modenheit) innanfor faga. Det vert òg i dag på ulike måtar arbeidd med sosial og personleg utvikling i skulen, og vi er ikkje overtydde om at slike aspekt bør uttrykkjast gjennom faglege kompetansemål og vurderingskriterium. Her vil vi bl.a. vise til både etiske og praktiske utfordringar knytte til vurdering (jf. nedanfor). Strammare målstyring av elevens oppseding og sosialpsykologiske utvikling vil vidare innebære meir detaljstyring av mandatet og pliktene til både læraren og skulen som heilskap. Det er i denne samanhengen òg verdt å kommentere at fagspesifikk kompetanse inngår som berre ein av fire jamstilte kompetansar innanfor eit fag. Denne jamstillinga gir grunn til å uroe seg for at faga vert meir svekte enn fornya. Sjølv om utdjupingane i kapittel 3 og 4 modifiserer biletet, er kompetansane breie og mangfaldige, og der er ein fare for at det faglege innhaldet og dei faglege tenkjemåtane vert utvatna.

Ludvigsen-utvalet si forståing av kompetanseomgrepet vert samtidig for smalt til å kunne dekkje alle føremål og all verksemd ved skulen som heilskap. Som Ludvigsen-utvalet sjølv påpeikar, er oppdraget til skulen komplekst. I fornyingsarbeidet må ein balansere mellom ulike omsyn og målsetnader. Etter UiB sitt syn vil kompetansemålstyring av skulens dannelsoppdrag generelt vere med på å svekke det breie kunnskapsomgrepet som omfattar mykje av det som ikkje kan målast. Det vert no lagt opp til ein målstyringsterminologi som er med på å gjere språkbruken i skulen endå meir instrumentelt orientert. Det vil vi ikkje gi støtte til.

Det må presiserast at vi ikkje er imot bruken av kompetansemål generelt i skulen. Etter vårt syn har innføringa av kompetansemål i staden for aktivitetsmål hatt positive faglege ringverknader. Som nemnt ovanfor handlar kritikken meir om balanse, om å setje grenser for omfanget av målstyring og kompetansevurdering, og om å ha eit heilskapssyn på skulen. Det er difor vi er skeptiske til å kople skulens dannelsoppdrag til kompetansemål, og vi ser heller ikkje trongen for å strauformlineforme generell del av læreplanen til kompetansemål.

2. Nøkkelpotensar

UiB er samd med utvalet i at «grunnleggjende ferdigheter» vert omdøpte til kompetansar, i tråd med nøkkelpotensaromgrepet som OECD har operert med. Vi stør òg framlegget om at digital kompetanse kan reformulerast som ein integrert del av elevane sin skapande og kommunikative kompetanse, og at nokre fag får eit større ansvar for rekning/matematisk kompetanse enn andre fag. Etter vårt syn er det mest maktpåleggjande å styrkje literacy-kompetansane *å skrive, å lese og å lytte/tale*. Her vil vi uttrykkje støtte til utvalet sin forståingsmåte om at desse kompetansane utgjør grunnlag for læring i alle fag. Vi føreset at desse nøkkelpotensarane ikkje vert usynleggjorde sjølv om dei vert plasserte innanfor ein meir generell kategori. Vi er òg samde i at fagovergripande målsetnader om kommunikasjon og samarbeid og om kreativitet og utforsking bør forankrast i faga på ein meir forpliktande måte enn i dag. Til liks med Ludvigsen-utvalet er vi dessutan innforstått med samanhengen mellom læring og metakognisjon. Vi vil likevel minne om at elevars metakognisjon om språk og språklæring har vore kompetansemål i læreplanane for språkfag i snart eit tiår. At det aspektet ikkje har vore like framtrèdande i undervisninga, tyder på at ein vel så mykje bør fokusere på implementering av læreplanar som på innhaldsformuleringar.

2. Fagfornyng og læreplanmodell

Fagområde og kompetanseområde

UiB ser fleire positive sider ved ideen om å kople *fornyng* av faga til fagområde-nivået. Det kan gi betre koordinering mellom fag, bidra til å unngå ansvarspulverisering og leggje til rette for arbeidsdeling mellom faga. Vi ser òg at fag gjennom samhandling kan lære av kvarandre, mellom anna når det gjeld å tilretteleggje for progresjon. I fomyingsprosessen må ein samtidig ta omsyn til fagas eigenart og fagas kunnskapsgrunnlag. Det er bl.a. eit skilje mellom førstespråksfag (som norskfaget) og andre språkfag. Ein bør dessutan unngå å skape endå større skilje mellom skulefaga, studiefaga og forskingsfaga. Vi vil vidare peike på skilnaden mellom fagleg fornyng og permanent fagleg organisering: At ein i fomyingsarbeidet arbeider på tvers av faggrensene er ikkje einstyddande med at ein permanent bør ha «fleksibel» fag- og timefordeling. Ein skal ikkje la det vere opp til skulane kor mange timar ein vil ha i t.d. norsk eller engelsk.

UiB stiller seg positiv til den intensjonen som Ludvigsen-utvalet målber, nemleg at det skal leggjast til rette for at læraren i undervisninga tek omsyn til elevane sin motivasjon, sjølvregulering og sosial kompetanse, og til emosjonelle og kulturelle føresetnader.

Likevel ser vi på det som høgst problematisk at ein i staden for å organisere kompetansemål i høve til faglege hovudområde, skal organisere dei etter «kompetanseområde». Her går kompetansefokuseringa i NOU 2015:18 for langt. Eitt eksempel er henta frå samfunnsfaga der utvalet vil fjerne inndelinga i historie, geografi og samfunnskunnskap, og ønskjer at læreplanen heller «rettes mot hvordan samfunnsvitenskapelig kunnskap bygges og etableres, og kunne omfatte diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling i faget i sterkere grad enn i dag». Vi stiller oss kritisk til denne løysinga. Dersom grunnleggjande band til disiplinfaget vert kutta, mister skulen og elevane ein viktig ressurs i kunnskapsutviklinga. Løysinga byggjer vidare på ein premiss som er høgst diskutabel: Ein har som grunnleggjande syn at eit fag først og fremst er definert av bestemte omgrep og tenkjemåtar, og ser i stor grad vekk frå at eit fag òg vert definerte av studieobjektet sitt. Utvalet reflekterer heller ikkje sjølv over det kunnskapssynet som ligg attom denne premissen.

Djupne og breidde

UiB stór Ludvigsen-utvalet når det vil leggje meir vekt på djupnelæring i faga, og vi følgjer resonnementet på dette området eit godt stykke på veg, t.d. når det gjeld meistringskjensle, overføringsevne, motivasjon etc. Djupnekunnskap vert samtidig kopla til spørsmålet om fagleg breidde, og akkurat dette motsetnadtilhøvet er ikkje eintydig. Forståinga av djupne og breidde heng òg saman med fagsyn og kunnskapssyn. Å lese ein tekst i t.d. norskfaget i lys av ein kulturell kontekst inneber på den eine sida ei breidde i fagleg tilnærming, i motsetnad til ei tekstintern nærlesing. På same tid gir det òg djupneforståing til teksten, og bidreg til ei anna forståing enn ein tekstintern lese måte. I slike tilfelle vert breidde faktisk ein føresetnad for djupneforståing.

Språkfaga

UiB stiller seg undrande til at Ludvigsen-utvalet tilrår at «noen av kultur- og litteraturdelenene» i språkfaga skal gjerast mindre omfattande. Til eit slikt framlegg hadde vi forventa meir refleksjon kring spørsmål om kva språk, språkkunnskap og språklæring inneber.

Vårt utgangspunkt er at språk er eit sosialt fenomen som ikkje eksisterer i eit vakuum, men i og gjennom ein kulturell kontekst. Å lære språk handlar òg om å lære kultur. Slik vi ser det, er det i vår tidsalder, prega av anglo-amerikansk kultur- og språkdominans, viktigare enn før å vise fram den kulturelle konteksten for språkområda, bl.a. gjennom bruk av litterære

tekstar. Skjønnlitteraturen og den kulturelle dimensjonen har generelt fleire dimensjonar ved seg, og støttar opp om ei rad målsetnader i skulen som Ludvigsen-utvalet sjølv er oppteke av: utvida lese- og skrivekompetanse, meiningsskaping, danning, elevens identitetsutvikling, kritisk tenking, metakognisjon, kreativitet, analytisk evne etc. På denne bakgrunnen er vi kritiske til programerklæringar om å gjere kultur- og litteratordimensjonen mindre omfattande.

Framlegget om å kutte i «kultur- og litteraturdelene» verkar òg noko forelda reint formuleringsmessig i høve til det literacy-perspektivet som Kunnskapsløftet av 2006 inneber. Gjennom LK06 og læreplanrevisjonar (t.d. i norskfaget 2013) er skiljet mellom skjønnlitterære tekstar og sakprosaetekstar vorte mindre skarpt, sjangergrensene er generelt mindre skarpe, og ein har bl.a. fjerna lista over kanoniserte forfattarar i norskfaget til fordel for meir overordna kompetansemål.

Det framstår vidare som lite overtydande når utvalet både argumenterer for å styrkje språkfaga samtidig som ein skal gjere timetalet mindre. Her er det utydeleg kva slags kunnskapsgrunnlag utvalet baserer seg på.

Det er samtidig gledeleg at Ludvigsen-utvalet tek til orde for opplæring i framandspråk på barnetrinnet. Vi støttar òg opp om argumentasjonen om at «elevar med to- eller flerspråklig kompetanse er en ressurs for norsk kultur og samfunn». Vi går ut frå at det òg skal gjelde bruken av nynorsk og bokmål i skulen, jamvel om utvalet ikkje nemner dette momentet

Kunnskapsgrunnlaget

Innstillinga frå Ludvigsen-utvalet viser til nyare forskning på fleire område. På visse felt er derimot kunnskapsgrunnlaget noko smalt. I tillegg til det som gjeld språkforskning skal vi nemne to manglar:

Ein ser for det første få spor av kritiske studiar av utdanning og utdanningspolitikk. Referanselista har fleire tilvisingar til forskarar med tilknytning til maktnære organ som OECD, PISA og Partnership for the 21st Century Skills, men har i liten grad referert til kritiske analysar. Dette er påfallande, i og med at skulen historisk har vore ein arena for kulturell, politisk og sosial konflikt. Det har vore, og er, strid om innhaldet i skulen. Aktuelle døme på det er den kulturpolitiske dimensjonen ved sidemålsopplæringa eller strid om innhaldet i religionsfaget, og slike aspekt er ein ikkje oppteken av i NOU 2015:8. Tilnærmingsmåten er elles generelt elevfokusert og læringsfokusert, med fokus på «elevens læringsbehov», og i den samanhengen ville det ha verka nyanserande å trekkje inn studiar som kritiserer *elevsentrering* og *læringsentrering* i skulen, bl.a. med referansar til den kulturelle rolla til skulen (t.d. Skarpenes 2005 og Young 2013).

Eit anna moment er den sterke vektlegginga av kognitive forståingsmåtar av læring. Der er få referansar til at læring kan forståast som sosial praksis. Der er heller ikkje drøfting av faglitteratur som fokuserer på kognitivt baserte omgrep som metakognisjon, sjølvregulert læring og læringsstrategiar, men som samtidig understrekar kor viktig den sosiale fellesskapen er for læring hos den einskilde eleven (jf. Pressley et al. 1992, Pressley 2006, Zimmerman 2002). Her ville det ha vore nærliggjande å trekkje inn t.d. norsk skriveforskning.

3. Undervisning og vurdering

UiB gir støtte til fleire av dei tiltaka Ludvigsen-utvalet nemner for undervisning og vurdering: vurdering for læring, kunnskapsoppsummeringar, rettleiingsressursar og støtteressursar i

vurderingsarbeidet. UiB ser òg at vurderingssystemet vil kunne ha trong for meir grunnleggjande endringar. Som utvalet peikar på, er det òg fleire gode erfaringar frå fag og prosjekt å byggje på. UiB vil igjen gi støtte til dei intensjonane Ludvigsen-utvalet målber, bl.a. om at ein skal fremje elevane si sosiale og emosjonelle utvikling.

Hovudinnvendingane våre er knytte til følgjene av eit utvida kompetanseomgrep. Som utgreiinga sjølv peikar på, vil ein kome opp i alvorlege dilemma i vurderingsarbeidet når ein skal inkludere sosiale og emosjonelle kompetansar i vurderinga av elevens kompetanse i einskildfag. Utvalet har heller ikkje sjølv løysingar på dilemmaet. Det verkar heller ikkje oppklarande når ein i pkt. 5.2.1 avrundar med at ein ikkje skal leggje vekt på emosjonelle og sosiale kompetansar i seg sjølv i vurderinga, men sjå på dei som føresetnader for fagleg kompetanse. Her underbyggjer ikkje utvalet særleg sterkt sitt eige framlegg i høve til dagens ordning.

UiB har fleire spørsmål knytte til framlegget om å gi «kompetanseområda» eksamensstatus, t.d. gjennom eigne eksamenar i «å lære» eller i «å utforske og skape». Slik utvalet tenkjer seg det, vert faginnhaldet i slike eksamenar ein eksempelbank som eleven skal bruke for å vise analytisk, metodiske eller kreative kompetanssmål. Der er fleire interessante sider ved slike fleirfaglege vurderingsformer. Samtidig er der grenser for kor mange eksamenar ein bør ha i skulen, og der er problemstillingar knytte til faga si rolle. Spørsmåla vert så om fageksamenane i dag *ikkje* er med på å vurdere læring, utforsking og kreativitet, og kva slags tiltak som kan gjere dei i stand til det.

Implementering

UiB ser på diskusjonen om og opplegget for implementering som fornuftig. Det vert av Ludvigsen-utvalet lagt opp til å bruke systematisk lærdomar frå Kunnskapsløftet. Vi har to innspel.

Det første er at uansett utfall vert spørsmål knytte til kompetanseomgrepet grundig problematisert og handtert i høve til overordna målsetnader om skulens samfunnsoppdrag og rolle.

Det andre er at gjennomgang av eksamenssystemet er tett kopla til det allmenne faglege fornyingsarbeidet. Det er velkjent at vurderingsordningar er fagleg styrande. Dersom utvalet som skal sjå på eksamenssystemet arbeider uavhengig av dei andre fagmiljøa, utan å ha problematisert premissane for vurderinga, vil ein få eit eksamenssystem som styrer faginnhaldet på ein ganske problematisk måte.

Vennlig hilsen

Dag Rune Olsen
Rektor

Kjell Bernstrøm
universitetsdirektør