



Kunnskapsdepartementet
Postboks 8119 Dep
0032 Oslo

tfs@kd.dep.no

Bergen 20.10.07

Høringsuttalelse om

FORSLAG TIL NASJONALT KVALIFIKASJONSRAMMEVERK FOR HØYERE UTDANNING

Norsk Lærerakademi viser til høringsbrev av 10.07.2007 og takker for anledningen til å avgi høringsuttalelse. Vi ser positivt på den kurs rapporten peker ut, men vi har noen kommentarer som vi ber tas med når dette arbeidet skal slutføres.

Forholdet mellom læringsutbytte og kompetanse

Når kvalifikasjoner nå skal beskrives ved læringsutbytte heller enn innsatsfaktorer, er det viktig at begrepene læringsutbytte og kompetanse er veldefinerte. Vi forslår at det arbeides med en klarere framstilling av dette gjennom en utdypning av avsnittet *Forholdet mellom læringsutbytte og kompetanse* på side 19, og ved revurdering av definisjonene på side 16, da særlig begrepene kompetanse og vurdering/eksamen.

Vi vil som bakgrunn for dette peke på tre forhold.

Det første er en tilskynding til å få bedre fram skillet mellom på den ene siden studieplanens objektive intensjon med studiet, og på den andre siden det subjektive resultat av den enkelte students dannelsesprosess. Vi vil her vise til dagens debatt der dannelsesbegrepet har fått en renessanse. Dette kan være med å gi begrepene kompetanse og læringsutbytte et klarere innhold. Rune Slagstad har samlet oppsummert dannelsesbegrepet på denne måten:

Utdanningsinstitusjonenes egenart ligger i dette: de har et pensum, som skal tilegnes – og de skal åpne opp rom, dannelsesrom, for den enkelte til selvutvikling, selvoppdagelse i konfrontasjon med det andre....En skal lære å finne seg selv via det andre, det overleverte, det fremmede, i en kritisk prøvende tilegnelse. Det er dannelsens prosjekt – uansett forvandling.¹

Denne skjelningen mellom det objektive og subjektive i dannelsesvirksomheten finner vi igjen i Tuning-prosjektets forståelse av begrepene læringsutbytte og kompetanse:

¹ Rune Slagstad: *Dannelsenes forvandlinger* (2003) side 377

Norsk Lærerakademi og NLA-forlaget adr.: Amalie Skrams vei 3, boks 74 Sandviken, 5812 Bergen
Telefon: 55 54 07 00 – Telefax: 55 54 07 01 – E-post: post@nh.nla.no – Internett: www.nla.no
Bankgironr.: 8220.02.88013 – Organisasjonsnr.: 951 127 302

NLA Lærerhøgskolen adr.: Olav Bjordalsvei 41, 5111 Breistein
Telefon: 55 53 69 00 – Telefax: 55 53 69 01 – E-post post@lh.nla.no – Internett: www.nla.no
Bankgironr.: 8220.02.88102 – Organisasjonsnr.: 976 087 607

Tuning makes the distinction between learning outcomes and competences to distinguish the different roles of the most relevant players: academic staff and students/learners. Desired learning outcomes of a process of learning are formulated by the academic staff, preferably involving student representatives in the process, on the basis of input of internal and external stakeholders. Competences are obtained or developed during the process of learning by the student/learner.²

Vi ser det som tjenlig at en skjelner klart mellom disse objektive og subjektive sidene, dog uten å skille de ad, og at dette forholdet kommer klarere fram i arbeidet med å gi begrepene læringsutbytte og kompetanse innhold.

Det andre vi vil peke på, er at begrepet kompetanse tjener en dobbel hensikt. Det beskriver et subjektivt utbytte av en læringsprosess, og samtidig danner det et overordnet utgangspunkt for formulering av læringsutbytter. For eksempel vil sosial kompetanse være et subjektivt resultat av den enkelte students dannelsesprosess i lærerutdanningen, og på samme tid vil det at sosial kompetanse er viktig for en lærer, være en premiss når forventet læringsutbytte i lærerutdanningen skal beskrives. Ved å se følgende avsnitt fra Tuning i sammenheng med avsittet sitert over fra samme sted, kommer dette poenget fram.

In Tuning competences are described as reference points for curriculum design and evaluation, not as straightjackets. They allow flexibility and autonomy in the construction of curricula. At the same time, they provide a common language for describing what curricula are aiming at.

For det tredje forstår vi kompetansebegrepet todelt i samsvar med forståelsen i Tuning-prosjektet:

Competences can be distinguished in subject specific and generic ones.³

Slik kompetansebegrepet er definert på side 16, kommer ikke denne todelingen klart fram. Det kan synes som det her vises til den ene delen, nemlig den generelle (generic). Dersom det er intensjonen å avgrense begrepet kompetanse til generell (generic) kompetanse, bør det komme klarere fram. Avsnittet *Forholdet mellom læringsutbytte og kompetanse* på side 19 kan omformuleres med tanke på å avklare dette.

Deskriptorer under generell kompetanse

Deskriptorene deles på side 29ff i tre kategorier, kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Med bakgrunn i kompetansebegrepets to deler, se avsnittet over, synes det forvirrende når den siste kalles *generell* kompetanse. Slik det står nå, gis det inntrykk av at kompetansebegrepet er forbeholdt kun den kompetanse som er overførbart mellom ulike fagområder og yrker (generic competences). Dermed ekskluderes spesifikk kompetanse (subject specific competences), altså det å kunne handle selvstendig og reflektert som en integrert profesjonsutøver.

Dermed kan de oppsatte deskriptorer under overskriften *Generell kompetanse* vanskelig tolkes som overordnede. De er relevante bare for den kompetanse som er overførbart mellom ulike fagområder

² <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>

³ <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209>

og yrker. Beskrivelsene på institusjonsnivå blir derfor ikke bare en *konkretisering* av disse deskriptorene, slik det står på side 32, men de vil også måtte gi *supplement*. Særlig vil dette gjelde profesjonsutdanningene der yrkets krav vil være styrende for kompetansen.

Dette kan løses ved at det i tabellene under en overskrift *Kompetanse* deles i generelle og spesifikke deskriptorer. De generelle blir spesifisert slik det nå er gjort i tabellene, mens de spesifikke blir overlatt til den enkelte institusjon, eventuelt den enkelte profesjon gjennom rammeplaner.

På side 22 spørres det om det er behov for å skille mellom "akademiske" og yrkesrettede kvalifikasjoner. Med grepet skissert her, faller dette behovet bort.

Deskriptorenes detaljeringsgrad

Vi stiller spørsmål ved nytten av detaljeringsnivået. Slike lister har en tendens til å bli konserverende ved at de ikke fanger ny utvikling i samfunnet. En kan for eksempel fundere over når i forrige århundre en ville funnet det riktig å inkludere digitale verktøy i listen, og hvilken debatt en da hadde lagt bak seg. Dette kan løses ved å beskrive deskriptorene mindre detaljert slik det er gjort i det europeiske EQF, det vises her til notatets vedlegg 2. Nå kan det mot dette hevdes at strekpunktene er så overordnede at de svært sjelden trenger revideres, og vi ser at det kan finnes grunner for å beholde det detaljeringsnivået som skissert. Vi legger derfor dette fram mer som et spørsmål enn som en konklusjon.

Avslutning

Med disse kommentarer ønsker vi lykke til med arbeidet fram mot endelig versjon.



Bjarne Kvam

Rektor NLA Lærerhøgskolen



Egil Morland

Rektor NLA Bachelor- og masterstudier