

# Vil læreplanen bidra til danning av elevane?

Odin Fauskevåg

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Norge

## SAMANDRAG

Danning har lenge vore ein sentral del av skulen sitt føremål og har også ein sentral plass i den siste læreplanen, *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). Eg argumenterer for at danningoppdraget likevel vanskeleg lét seg løyse innafør rammene læreplanen set, og gir to grunnar for dette:

For det første viser eg at danningoppdraget er for utydeleg definert i læreplanen. Der utdanningoppdraget blir klarlagt gjennom grundige utgreiingar av omgrepet kompetanse, blir omgrepet danning knapt drøfta i det heile.

Den andre grunnen er LK20 si kopling mellom danning og kompetanse. I artikkelen viser eg at danning og kompetanse er *ulike* former for kunnskap. Forenkla kan skilnaden skildrast slik: Kunnskap gir kompetanse når han gjer vår indre og ytre verd objektivt forståeleg og handterbar. Kunnskap er dannande når han gjer normative eller moralske aspekt ved verda forståeleg. I forholdet til naturen, til dømes, er kunnskap dannande når han gjer naturen sin verdi og subjektive betydning synleg. Naturen blir her erfart som noko normativt, som noko som held oss ansvarleg og gir livet ei retning. Skilnaden mellom danning og kompetanse gjer at danningoppdraget vanskeleg kan løysast gjennom det kompetanseorienterte rammeverket LK20 legg til grunn.

**Nøkkelord:** *danning; kompetanse; Kunnskapsløftet 2020 (LK20); kritisk tenking; ansvar*

## ABSTRACT

### Will the curriculum contribute to the *Bildung* of the students?

Bildung has long been a central part of the school's purpose and has a central place in the latest curriculum, *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). I argue that the goal of Bildung is difficult to achieve within the framework set by the curriculum and I give two reasons for this:

Firstly, I show how the goal of Bildung is too vaguely defined in the curriculum. Where the educational learning goals are defined through detailed discussions of the concept of competence, there are hardly any discussions of the concept of Bildung.

The second reason is the connection between Bildung and competence in LK20. In the article I show that competence and Bildung are *different forms* of knowledge. Simplified, the difference can be summed up as follows: Knowledge leads to competence when it makes our inner and outer world objectively understandable and manageable. Knowledge contributes to Bildung when it makes normative or moral aspects of the world comprehensible. In relation to nature, for example, knowledge contributes to Bildung when it makes the value and subjective meaning of nature visible. As such, nature is experienced as normative, as something that holds us responsible and gives

---

\*Korrespondanse: Odin Fauskevåg, e-post: [odin.fauskevag@ntnu.no](mailto:odin.fauskevag@ntnu.no)

© 2022 Odin Fauskevåg. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Odin Fauskevåg. «Vil læreplanen bidra til danning av elevane?» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 8, 2022, pp. 109–123. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v8.3739>

life a direction. The difference between Bildung and competence means that the goal of Bildung is difficult to achieve through the competence-oriented framework of LK20.

**Keywords:** *Bildung; competence; curriculum; critical thinking; responsibility*

Mottatt: Januar, 2022; Antatt: Mars, 2022; Publisert: April, 2022

### **Innleiing: Ei historie om danning**

I ein noko bortgøymd park i Trondheim finn vi ein skulptur av ei jente. Ho sit på ein benk med føtene dinglande i lufta og ei skuleveske kvilande i fanget. Skulpturen er til minne om Cissi Klein. Som barn leika ho i denne parken og budde i ein av bygardane som omkrinsar han. Cissi Klein var jøde, og den 25. november 1942 vart ho henta av politiet i klasserommet på skolen. Saman med familien vart ho internert i ei leilegheit i byen og etter nokre veker sett på eit tog til Oslo og til Bredtveit fengsel. Etter nokre månader der vart ho sendt vidare til Auschwitz. Der vart ho drepen ved framkomst, om natta mellom 2. og 3. mars 1943, 13 år gamal («Cissi Klein», u.å.; Nordli, 2018).

Historia om Cissi Klein er rystande, og for meg har ho også vore dannande. Sidan Cissi Klein budde i den same byen som meg, er historia hennar noko eg kjenner ein relasjon til. Historia har gjort Holocaust til eit meir nærverande aspekt ved staden eg bur, men også påverka forholdet mitt til dagens samfunn. Til dømes kjenner eg eit tydelegare ansvar for å ta vare på ein open kultur og er meir uroa for tendensar som kan svekke demokratiet. Historia om Klein har slik gitt meg ein tydelegare identitet. Ho har gitt meg ei sterkare tilknytning til dei fysiske omgjevnadane mine, til lokalsamfunnet og dei historiske hendingane som har forma det. Eg har fått eit klårare bilete av kva eg er ansvarleg for og kva verdiar eg bør orientere meg etter i livet. For meg har historia om Cissi Klein vore dannande slik Wolfgang Klafki formulerer det, som «en slik viten som så å si vekker til live et nytt organ som [...] menneske kan se historisk med, og det åpnes for innsikter og ansvarsfølelse som det tidligere ikke var i stand til å oppfatte og forstå» (Klafki, 2001, s. 191–192).

Historia om Cissi Klein er meint som ei ramme for ein diskusjon om moglegheitene dagens læreplan gir for danning. Målet om å danne elevane har ein lang tradisjon i norsk skule (Bostadutvalget, 2006). Det gjeld også for dagens læreplan, *Kunnskapsløftet 2020* (LK20). I Overordna del blir det slått fast at skulen har to oppdrag, «et dannelsingsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017). Men ei viktig nyskaping i LK20 er forsøket på å styrke danninga sin plass i opplæringa. Ambisjonen er at «skolens verdigrunnlag og brede formål skal utdypes og konkretiseres. [...] En ny generell del skal få tydelig frem betydningen av opplæringens brede lærings- og dannelsingsoppdrag» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Konkretiseringa skjer gjennom innføringa av tre tverrfaglege tema, med referanse til Klafki sin danningsteori (NOU 2015: 8, s. 49, note 48). Temaa omhandlar «aktuelle samfunnsutfordringer» som berekraft, demokrati og livsmeistring (KD, 2017 s. 12).

LK20 styrker slik danninga sin plass i opplæringa: på den eine sida ved å gje oppdraget eit meir konkret innhald; på den andre sida ved å gje oppdraget vekt gjennom å sjå danning i samanheng med dei store utfordringane vi som samfunn står overfor.

Spørsmålet eg vil diskutere er om læreplanen, trass i ambisjonane, likevel får problem med å løyse dannelsingsoppdraget og å danne elevane. Eg vil peike på to trekk ved dagens læreplan som gjer dette vanskeleg. For det første manglar læreplanen ein definisjon eller ei klår forståing av kva danning og dannelsingsoppdraget består i. Sjølv om dannelsingsmåla er nokså konkrete, som berekraft og demokrati, gir læreplanen berre uklare retningslinjer for korleis måla kan verkeleggjerast.

Det andre problemet er hovudtemaet i artikkelen, og her står skilnaden mellom danning og kompetanse i sentrum. Sjølv om læreplanen manglar ei tydeleg avgrensing av dannelsingsoppdraget, er utgangspunktet likevel at kompetanse kan danne elevane. Dei to oppdraga, kompetanseorientert utdanning og danning, «henger tett saman», heiter det (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 30). Eg vil vise at kompetanse og danning er ulike former for kunnskap: Kompetanse vil i liten grad utvikle den dannande ansvarlege og engasjerte tilknytninga til verda som historia om Cissi Klein illustrerte. Som avslutning går eg nærare inn på «ansvarlighet» som eit sentralt dannelsingsmål i LK20 (KD, 2017, s. 12). Eg argumenterer for at ansvar ikkje kan forståast som ein kompetanse, men utviklast i si fulle breidd berre gjennom danning av elevane. Dannelsingsoppdraget kan difor vanskeleg løysast gjennom ein kompetanseorientert læreplan.

I det som følgjer vil eg først utdjupe og grunnkje dannelsingsomgrepet som hittil berre er skissert. Med det som utgangspunkt argumenterer eg for at dagens kompetanseorienterte læreplan vanskeleg vil realisere målet om danning av elevane.

## **Danning som kunnskapsform**

Danning er eit omstridd omgrep. Horlacher (2014) skildrar danning som eit «fuzzy concept», og Dobson og Steinsholt (2011) påpeiker at vi her trer inn i eit «ullent pedagogisk landskap». I sitt forsøk på å avklare omgrepet, vart Dannelsesutvalget frå 2009 kritisert for ikkje å sette fram ein «helhetlig definisjon av begrepet» (Universitets- og høgskolerådet, 2011, s. 17). På si side enda Universitets- og høgskolerådet opp med sju ulike kategoriar av danning (Universitets- og høgskolerådet, 2011, s. 6). Eit poeng med den innleiande historia om Cissi Klein er å vise at danning ikkje treng forståast som noko opphøgd, abstrakt eller diffust. Det er eit heilt konkret fenomen som inngår i kvardagen til alle menneske. Danning handlar om å bli deltakande i ei verd som inneheld verdi og betydning, ei verd som engasjerer og som inneheld dimensjonar av meining og ansvar som gir livet ei retning. Danning viser seg til dømes i erfaringar av naturen som vakker og verdifull, demokratiet som forpliktande eller i betydninga andre menneske har for oss. Denne måten å erfare og delta i verda på, vil eg i det følgjande enkelt kalle «normativ». Han er normativ fordi verda erfarast, ikkje berre som forståelege objekt eller situasjonar, men som retningsgjevande for måten vi lever

livet vårt på. Kjernen i danning er utviklinga av ein slik normativ eller moralsk tilgang til verda.

I det følgjande vil eg forsøke å utdjupe og grunnje denne forståinga av danning med utgangspunkt i den historiske perioden der dannelsingsomgrepet fekk eit grunnleggjande preg, nemleg den tyske idealismen og overgangen mellom opplysningstid og romantikk (Beiser, 2006; Horlacher, 2014; Korsgaard & Løvlie, 2003).<sup>1</sup> Dette utgangspunktet er valt fordi dei normative dimensjonane ved danning her kjem tydeleg fram. Nettopp desse dimensjonane er det eg meiner manglar i kunnskapsforma kompetanse, og slik kan dannelsingsomgrepet frå denne perioden synleggjere kvifor kompetanse aleine vanskeleg vil løyse dannelsingsoppdraget i læreplanen.

### Danning som einskap med verda

Eit sentralt tema i romantisk tenking var opplevinga av å vere framandgjort, både overfor verda og ein sjølv (Taylor, 1979, s. 8–9). Eit mål med tenkinga frå denne perioden, var å gjenopprette kjensla av einskap og tilhøyrse med verda: «The romantics aim was to *reunify* man with himself, nature, and others, so that he would once again feel at home in his world» (Beiser, 2006, s. 102). I det låg ein kritikk av opplysningstida sin tanke om mennesket som eit autonomt, uavhengig subjekt. Den rasjonelle, vit-skapelege erkjenninga utvida den objektive forståinga av verda, men framandgjorde samtidig mennesket frå dei normative og moralske meiningssamanhengane til dei religiøse og teleologiske verdsbileta. Romantisk tenking forsøkte å overvinne framandgjeringa ved å kritisere dei skarpe motsetningane som opplysningstidstenkinga opererte med, som skiljet mellom menneske og verd, subjekt og objekt. I røynda var menneske og verd, subjektiv fridom og lovbunde objekt, integrerte med kvarandre. Og danning var namnet på prosessen som gjorde denne *einskapen* mellom mennesket og verd synleg, og som reetablerte kjensla av å kjenne seg «heime» i verda. Vi skal sjå to skildringar av dette dannelsingsomgrepet.

Den første finn vi i J.W. Goethe (1800) sitt dikt «Natur und Kunst»:

So ist's mit aller Bildung auch beschaffen:  
Vergebens werden ungebundene Geister  
Nach der Vollendung reiner Höhe streben.

Slik er all danning beskaffen:  
Forgjeves vil ubundne ånder  
Streve etter de rene høydere fullbyrdelse.

Wer Großes will, muß sich zusammenraffen:  
In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister,  
Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.

Den som vil det store, må ta seg sammen;  
I begrensningen viser først mesteren seg,  
Og bare loven kan gi oss frihet.

Berre gjennom å avgrense oss til det lovbundne kan mennesket bli fritt, skriv Goethe. Den kreative, frie kunstnaren er avhengig av den lovbundne naturen som motiv og medium. Mennesket og verd utgjør her ein einskap ved at det objektive eller lovmessige er vilkåret for at subjektivitet og fridom skal kunne kome til uttrykk. Med

<sup>1</sup> Den gresk-romerske tradisjonen til dannelsingsomgrepet blir behandla i Andersen (1999).

Humboldt: «den rene formen eller tanken behøver et stoff som den kan uttrykke seg gjennom og som kan gi den varighet» (Humboldt, 2016, s. 180). Abstrahert frå verda, forstått «i seg sjølv», blir menneskeleg fridom tømnd for innhald. Danning er prosessen med å etablere ein slik einskap mellom mennesket og verda. Ein einskap der fridommen vår er integrert med det objektive og lovmessige slik at han får innhald, form og struktur.

Ein «sosial» versjon av dette einskapsmotivet finn vi i ei av dei mest kjende skildringane av dannelsingsprosessen, nemleg G.W.F. Hegel sin dialektikk mellom herren og trælen (Hegel, 1999). I denne relasjonen er herren sitt ord lov. Overfor trælen er han det absolutte subjekt med total kontroll og fridom. Hegel sitt poeng er at herren gjennom si totale makt stengjer seg ute frå den sosiale verkelegheita der han kan tilskrivast betydning og verdi av andre. Resultatet er at herren sine handlingar mistar sin sosiale verdi og betydning; dei reduserast til subjektive meningsytringar utan betydning for andre enn han sjølv. Utan vilje til å underordne seg felles normer, lover eller praksisar, blir herren aldri del av ei verd av intersubjektiv meaning. Han blir «lidende av ubestemthet», som Hegel formulerer det (Jakobsen, 2009). Som hos Goethe er poenget at grenselause subjekt – subjekt som ikkje lét seg forme av det objektive, her: felles normer – vil mangle innhaldet som kan gje livet innhald og retning. Fridommen blir den tomme abstraksjonens ufridom. Hegel sin helt er difor trælen, for han er *på veg* mot fridom. Han er rett nok tvunge til arbeid, men nettopp gjennom denne omforminga av naturen dannast han inn i ein einskap med verda: Arbeidet hans resulterer i nyttige ting, i produkt med funksjon og verdi. Og desse tinga utgjer ei objektiv sfære som gir trælen ei enkel, og rett nok berre «tingleg», forståing av eigen subjektivitet og identitet.

Desse skildringane av danning som einskap med verda verker kanskje framande for oss i dag, men dei inneheld likevel det eg forstår som kjernen i dannelsingsomgrepet. Det Goethe og Hegel får fram, er at mennesket berre dannast og blir fri i relasjon til ei verd som set grenser. Det er altså ikkje tilstrekkeleg at mennesket berre utviklar ei forståing av verda som handterbar og funksjonell. Vi må også utvikle forståinga vår av verda, det objektive eller «nødvendige», som grensesetjande eller *retningsgjevande*, for oss. Goethe viser her korleis dei objektivt gitte materielle kvalitetane ved verda ikkje hindrar og avgrensar kreativiteten vår, men at natur og materie er ei kjelde til meaning; dei er medium som gir kreativiteten og fridommen innhald og retning. Hegel får fram korleis «objektive» sosiale normer ikkje nødvendigvis hindrar fridom, men tvert imot er føresetnaden for at dei frie handlingane våre kan få betydning og innhald. Det er denne endringa av perspektiv danning handlar om: Verda, som dei «gitte» strukturane som omgir oss, må ikkje berre forståast som motstand, som grenser vi må overvinne og meistre for å bli frie. Vi dannast idet verda blir synleg som grenser vi kan forstå oss sjølve utifrå; grenser som gir handlingane våre retning og innhald. Danning handlar slik om å tre inn i ein normativ einskap med verda, med samfunn, natur og historie, der aspekt ved den objektive verda blir synlege som heilskapar vi kan orientere oss etter.

Historia om Cissi Klein er meint å gjere desse noko abstrakte poenga meir konkrete. I innleiinga skildra eg korleis historia hennar ikkje berre utvikla forståinga mi av verda og fortidige hendingar, men også eit medvit om samfunnet som *verd å ta vare på*. I slike erfaringar av verdi og betydning blir verda erfart som ei retningsgjevande grense. Tilsvarende gjeld for forholdet vårt til naturen. Gjennom kunnskap og erfaringar kan vi bli merksame på det storslåtte eller kanskje sårbare ved naturen. Vi ser han som verdifull, som verd å ta vare på. I slike erfaringar er naturen ei grense, ei norm, som i kraft av sin verdi stiller krav til oss, held oss ansvarlege og slik gir handlingane og tenkinga vår ei retning.

Danning handlar altså om å lære å sjå verdi og betydning i verda og gjennom det bli merksam på verda som ei normativ eller retningsgjevande grense. I slike erfaringar er mennesket i einskap med verda ved at ho er ei kjelde til både identitet, ansvar og tilhørsel.

### Humboldt og Klafki og verda som grense

Grunntanken i dette dannelsingsomgrepet, erfaringa av verda som normativt retningsgjevande, kan forankrast i dei klassiske danningsteoriane til både Humboldt og Klafki.

I *Teori om menneskets danning* skildrar Wilhelm von Humboldt einskapen mellom mennesket og verda som ein vekselverknad. Danning handlar om å «forbinde vårt jeg med verden gjennom den mest mulig allmenne, levende og frie vekselvirkningen» (Humboldt, 2016, s. 180). I ein slik gjensidig relasjon ligg ikkje berre det å forstå og meistre verda og forme ho i vårt bilete, men også den motsette rørsle: at mennesket blir forma av verda, at verda blir erfart som retningsgjevande. Det same motivet finst i Klafki si forståing av danning som ei «dobbelte opning» av verda: «Dannelse vil si at en fysisk og en åndelig virkelighet har åpnet seg for et menneske [...]. Men det betyr samtidig at dette *mennesket har åpnet seg for denne sin virkelighet*» (Klafki, 2001, s. 192–193, min kursiv). Å opne seg for verkelegheita kan ein forstå som det å ta verda innover seg og å la ho koma seg nær – som når ein på fjellturen blir slått av det vakre landskapet, eller når synet av ein urett kallar fram kjensla av ei plikt til å handle. I slike erfaringar er verda ikkje berre som noko ein objektivt forstår, men kjem til syne som ein formande eller identitetsdannande horisont eller grense.

Dannelsingsomgrepet som her er skissert, dannar bakgrunnen for den følgjande drøftinga av læreplanen sitt dannelsingsoppdrag. I opplæringsssamanheng må danning skje ved hjelp av kunnskap i vid forstand. Historia om Cissi Klein er eit døme på kunnskap som dannar. Den gjorde verda synleg som noko eg kunne forstå meg sjølv i lys av og som stilte meg til ansvar. Kunnskap dannar altså gjennom å vise fram normative dimensjonar ved verda. Og som normativ, er verda ikkje berre objektiv forståeleg, men noko vi blir *konfrontert med*. Med Slagstad: «Mennesket dannes som menneske, blir et individ, i konfrontasjon med noe annet som er større enn en selv: med musikk, billedkunst, litteratur, filosofi – eller rett og slett kunnskap om verden» (Slagstad, 2017, s. 300). Poenget nedanfor er at kunnskapsforma *kompetanse* har eit anna siktemål enn den dannande konfrontasjonen med verda. Kompetanse handlar, noko

enkelt sagt, om å gjere verda meir forståeleg og handterbar og slik auke evna vår til å forme verda i vårt bilete. Kunnskap som dannar har eit nær motsett siktemål: ikkje å forme verda, men å vise ho fram som ei formande, retningsgjevande grense.

### **Læreplanen og det uklåre dannelsoppdraget**

Vi skal då vende oss til læreplanen og spørsmålet om LK20 løyser sitt eige dannelsoppdrag. I Overordna del blir det slått fast at skulen har to oppdrag, «et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag» (KD, 2017). Tilsynelatande er dei to oppdraga likeverdige, men i læreplanen er det berre utdanningsoppdraget som blir definert og teoretisk avgrensa. Kva danning er, og korleis dannelsoppdraget skal forståast, inneheld LK20 svært lite om. Og eit uklart oppdrag blir naturleg nok vanskeleg å løyse. Ei kort samanlikning av utdannings- og dannelsoppdraget kan klargjere dette problemet.

Utdanningsoppdraget blir definert og avgrensa gjennom omgrepet kompetanse. I stortingsmeldinga heiter det at «det bør ligge en definisjon av kompetanse til grunn for arbeidet med å utforme kompetansemål i fagene [...]». Hensikten med en slik definisjon er å gi en felles referanseramme for hva kompetansemål skal uttrykke» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). I forarbeida til læreplanen blir det difor vist til fagliteratur og fleire internasjonale prosjekt om omgrepet kompetanse (NOU 2014: 7, kap. 5). I ei særstilling står OECD sitt kompetanserammeverk, DeSeCo, og vidareutviklinga av det gjennom Education 2030-prosjektet. Med dette som viktigaste faglege bakgrunn presenterer Ludvigsen-utvalet forslag til ein definisjon av kompetanse i sin avsluttande rapport (NOU 2015: 8). Og i den påfølgjande stortingsmeldinga blir definisjonen drøfta og revidert (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Gjennom definisjonen av kompetanse og utdjupingane i forarbeida blir utdanningsoppdraget fagleg avgrensa og forankra.

Kontrasten til dannelsoppdraget er slående. Verken i læreplanen eller i forarbeida blir danning definert. Referansar til litteratur om temaet er fråverande, med eitt unntak så vidt eg kan sjå: ein referanse til Klafki i ein fotnote om dei fagovergripande temaa (NOU 2015: 8, s. 49, note 24).

I dette fråværet av teoretisk klårgjering inneheld Overordna del eit forsøk på å avgrense dannelsoppdraget gjennom ei opprømsing av situasjonar der «danning skjer». Nokre utdrag:

Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. [...] gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. [...] strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, [...] i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. [...] arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. [...] Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar. (KD, 2017; sjå også NOU 2014: 7, s. 16)

Problemet med ei slik liste er at ho bidreg lite til ei teoretisk eller omgrepsleg avgrensing. Ho klargjer ikkje kva danningssituasjonane har til felles, samanhengen mellom dei, og dermed kva fenomen det eigentleg er tale om. Læreplanen manglar altså den heilskaplege forståinga av danningssoppgdraget som teoriar eller definisjonar gir.

Meir problematisk er det at lista inneheld fleire konjunksjonar av motsetningar – som at danning skjer gjennom strukturert arbeid *og* spontan leik; i møte med andre *og* på eiga hand; gjennom teori *og* praksis. Resultatet er eit danningssomgrep som inkluderer «alt» og dermed «ingenting». Å seie at *både* leik og læring er dannande etablerer inga grense mellom dannande og ikkje-dannande aktivitetar. I staden blir skiljet mellom danning og ikkje-danning viska ut. Lærarar har metodefridom og kan leggje opp til spesifikt dannande undervisningsøker, men læreplanen gir berre vage retningslinjer for korleis slik undervisning konkret kan utformast. Sjølv om dei tverrfaglege tema i LK20 knyt danningssoppgdraget til overordna mål om ansvar, berekraft og demokrati, blir altså innhaldet så vagt skildra, at det er vanskeleg å vurdere om desse måla blir nådde og om danningssoppgdraget er løyst.

### Kompetanse som ramma for danningssoppgdraget

Det andre problemet med danningssoppgdraget i læreplanen er koplinga mellom danning og utdanning eller danning og kompetanse. Med Kunnskapsløftet (LK06) sitt «systemskifte» blei kompetanse det «gjennomgående begrep for det elevene skal lære i grunnopplæringen» (NOU 2014: 7, s. 56). Frå då av er læreplanen strukturert rundt «kompetansemål som beskriver elevenes forventede læringsutbytte.» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Utdanningssoppgdraget skal altså realiserast ved å utvikle kompetansen til elevane. Danningssoppgdraget blir skildra som eit eige, «breitt», oppdrag (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7), men som vi har sett, manglar det eit eige rammeverk. Ein premiss er at utdanningssoppgdraget, med kunnskapsforma kompetanse, skal definere rammene for danningssoppgdraget. Denne samanhengen blir uttrykt fleire stader: I Overordna del heiter det at danningssoppgdraget «henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre» (KD, 2017). Tilsvarande i stortingsmeldinga: «Skolens læringsoppgdrag og dannelsesoppgdrag henger tett saman og grunnleggende ferdigheter er viktige forutsetninger for allmenndannelsen» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 30), og vidare at det «er ikke et klart skille mellom verdier og kompetanse, de henger sammen. Verdier er knyttet til danning og utvikling i et langsiktig perspektiv» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 21). Liknande formuleringar har Ludvigsen-utvalet: «Innholdet i skolen begrunnes tradisjonelt med både (allmenn-)danning og kvalifisering. Selv om de kan gis ulik vektlegging, henger de sammen ved at kvalifiserende kompetanse, det nyttige, gjerne samtidig er utviklende for den enkelte, både som samfunnsmedlem og i selvrealisering» (NOU 2014: 7, s. 16).

LK20 legg altså til grunn at danning, utdanning og kompetanse «henger tett sammen». Denne premissen vil eg no vise er problematisk. Ved å klargjere utdanningssoppgdraget



og kunnskapsforma kompetanse vil eg vise at danningsoppdraget vanskeleg kan løysast gjennom kompetanse aleine.

### Kva form for kunnskap er kompetanse?

Kompetanse har ingen allment akseptert definisjon (Rychen & Salganik, 2003, s. 41–42; Schneider, 2019; Weinert, 2001). I det følgjande vil eg difor avgrense meg til å diskutere kompetanse slik omgrepet blir framstilt i Overordna del og i dei sentrale forarbeida til dagens læreplan LK20.<sup>2</sup> Her vil definisjonen av kompetanse, og utdjupingane av dette omgrepet, stå sentralt. Læringsmåla i læreplanane for dei ulike skulefaga skal vere operasjonaliseringar av den generelle definisjonen (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28; NOU 2014: 7, s. 58). Den set slik ramma for utdanningsoppdraget og for mykje av innhaldet i opplæringa meir generelt. Eg vil også trekkje inn kompetanserammeverket til OECD, for både LK06 og LK20 trekk store veksjar på internasjonal forskning om kompetanse, særleg OECD-rammeverket. Ikkje minst ved at definisjonen av kompetanse er bygd på OECD sitt DeSeCo-prosjekt (NOU 2014: 7, s. 56; St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 31) og vidareutviklinga av det (OECD, 2015, 2018).

Med dette utgangspunktet vil eg leggje vekt på tre aspekt som er sentrale for å forstå kva form for kunnskap kompetanse er og som samtidig viser korleis kompetanse skil seg frå danning. Det er kompetanse som: (1) *anvendbar kunnskap*, som (2) kunnskap som bidreg til *forståing, refleksjon og kritisk tenking* og som (3) *målbar kunnskap*.

#### 1) Kompetanse som *anvendbar kunnskap*

«Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse ...» (NOU 2015: 8, s. 10). Kompetanse handlar om at elevane veit «hvordan kunnskaper og ferdigheter kan anvendes og brukes» (NOU 2014: 7, s. 54). Bruksdimensjonen kjem også tydelig fram også i LK20 sin definisjon av kompetanse: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Å bruke eller «anvende kunnskap» kan tyde ulike ting. I læreplanen blir bruk og anvending sett i samanheng med meistring og handtering av oppgåver, utfordringar og problem: «Et fellestrekk ved de fleste definisjoner er at kompetanse handler om personers evne til å ta kunnskaper og ferdigheter i bruk for å løse oppgaver eller møte utfordringer i bestemte sammenhenger» (NOU 2014: 7, s. 54). Tilsvarende heiter det i LK20 sin definisjon at kompetanse handlar om å anvende kunnskap til «å mestre utfordringer og løse oppgaver». Anvendingsdimensjonen gjer kompetanse til ei målorientert form for kunnskap. I eit av forarbeida til OECD sitt DeSeCo-rammeverk

---

<sup>2</sup> I «dagens læreplaner for fag skiller ikke kompetansemålene mellom hva som er kunnskaper, ferdigheter og kompetanse» (NOU 2014: 7, s. 57). Eg vil difor tale om kompetanse som ei form for kunnskap utan vidare inndeling.

blir kompetanse definert som «abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal» (Weinert, 2001, s. 45). Kompetanse skal gi elevane instrumentell kunnskap, kunnskap som gjer at dei betre kan meistre verda, løyse problem, og slik nå måla sine.

Skilnaden mellom kompetanse og danning viser seg i det forholdet til verda som kunnskapsformene etablerer. Som meistrande og problemløysande kunnskap er kompetanse innretta mot utfordringar og problem: «Kompetansebegrepet knyttes gjerne til den type komplekse utfordringar som preger dagens samfunn. Konsekvensen er at kompetanse i stor grad handler om kompleks problemløsing, inkludert bruk av strategier og vurdering av hvordan en oppgave bør løses» (NOU 2014: 7, s. 54).

Kompetanse er slik innretta mot å gjere verda meir tilgjengeleg for mennesket. Slik kunnskap skal gjere oss i stand til å løyse problem og handtere utfordringar slik at vi kan nå måla våre: «Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene» (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 31). Kompetanse handlar dermed om å *oppheve grensene* verda set; vi skal meistre utfordringane og slik forme verda i vårt bilete. Danning handlar om det motsette: ikkje om å oppheve grenser, men å gjere *grensene meir synlege*; ikkje å forme verda, men å la seg forme av ho. Vi dannast ikkje i forholdet til naturen berre ved å meistre han. Vi dannast i det han blir synleg som verdifull, og dermed som ei retningsgjevande grense. Kompetanse har meistring og problemløysing som mål, ikkje utvikling av slike normative erfaringar av verda. Det gjer denne kunnskapsforma lite innretta mot danning.

## 2) Kompetanse som forståing, refleksjon og kritisk tenking

Samstundes er det klart at definisjonen av kompetanse i LK20 inneheld tydelege ikkje-instrumentelle dimensjonar: Kompetanse handlar om «forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). I stortingsmeldinga blir denne dimensjonen utdjupa slik: «Kompetanse [er] mer enn å utføre konkrete handlinger. Eleven skal også forstå det de har lært, kunne reflektere over det de gjør og kunne gjøre kritiske og etiske vurderinger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29).

Også det å «forstå» og å «reflektere kritisk og etisk» kan tyde ulike ting. Når innhaldet i desse omgrepa blir utdjupa i forarbeida til LK20, står analytisk tenking sentralt: «Evne til refleksjon og kritisk tenkning handler om å se en ting fra flere sider og å kunne vurdere påstander, argumenter og handlingsvalg» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29). Kritisk tenking blir også knytt til problemløysing og vitskapleg metodikk (sjå også Riese et al., 2020, s. 182):

Kritisk tenkning og problemløsning ses ofte i sammenheng, og handler om å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning. Det handler også om å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner. Evne til å ta rasjonelle valg, beslutninger og ta i bruk vitenskapelige metoder knyttes også til kompetansene. (NOU 2015: 8, s. 33)

Skilnaden til dannande kunnskap viser seg igjen i det forholdet til verda som kunnskapsformene utviklar. Målet med kompetanse er altså å kunne sjå verda frå «flere sider», ut frå «ulike kilder», strategisk, rasjonelt, vitskapeleg eller etisk. Det er altså den analytisk-kritiske *distansen* til verda som elevane skal utvikle, det objektive «tilskodar»-perspektivet. Og dette er sjølvstendig vesentleg for å utvikle seg til eit fritt og sjølvstendig menneske. Men danning handlar likevel om noko meir. Kritisk tenking som dannar, utviklar, ikkje berre den objektive distansen, men også *tilhøyrse* og *einskap* med verda. I erfaringar av naturen som verdifull, til dømes, er naturen noko vi tek del i, noko vi identifiserer oss med. Som historia om Cissi Klein illustrerer, kan slike kjensler av deltaking og tilhøyrse utviklast gjennom refleksjon og kunnskap. Og det skjer når refleksjon gjer verdiane som verda kan innehalde, meir synlege, eller ansvaret som samfunn, natur og menneske stiller oss overfor, tydelegare. Denne dannande forma for refleksjon og kritisk tenking er lite synleg i LK20 sitt kompetanseomgrep. Som kompetanse blir refleksjon forstått som kritisk-etisk forståing *av* verda, og ikkje som refleksjon over verda som horisonten vi vurderer kritisk-etisk *utifrå*.

### 3) Kompetanse som målbar, dokumenterbar kunnskap

Kanskje den viktigaste grunnen for innføringa av læreplanar basert på kompetanse var at «kompetanseorienterte læreplaner var i tråd med prinsippet om målstyring av offentlig sektor» (NOU 2014: 7, s. 56). Ein sentral dimensjon ved kompetanse er altså at det er ei målbar form for kunnskap.

I Noreg blir startpunktet for målstyringa ofte sett til Hermansen-utvalet si utgreiing *En bedre organisert stat*, der overgangen til «resultatorienterte styringssystemer (målstyring)» vart foreslått (NOU 1989: 5, s. 19). I grunnopplæringa blei målstyring innført med Kunnskapsløftet (LK06) sitt utdanningspolitiske «systemskifte» (St. eld. nr. 30 (2003–2004), s. 9). Ein sentral pilar i dette systemet var læreplanar med «kompetansemål som beskriver elevenes forventede læringsutbytte» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Ein anna var innføringa av *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem* (NKVS) for å dokumentere måloppnåinga i utdanningssystemet (NOU 2014: 7, s. 107; St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 26). Som indikatorar for kvalitet og måloppnåing brukar NKVS mellom anna resultatata på nasjonale prøver, eksamensresultat, Elevundersøkelsen og internasjonale undersøkingar som PISA (Sjøberg, 2021). Kompetanse er slik ein type kunnskap som kan inngå i eit målstyringssystem.

Vektlegginga av det målbare utgjer ein skilnad mellom danning og kompetanse. Danning omfattar ofte normative former for kunnskap som kan vere vanskelegare å måle eller kvantifisere. Denne skilnaden kan vere freistande å forstå utifrå ei positivismekritisk ramme der ein slår målbar kunnskap i hartkorn med behaviorismen sin observerbare åtferd. Men kompetanse skil seg frå behaviorisme ved å omfatte mykje meir enn observerbar åtferd, til dømes kritisk tenking. Ei anna retning av positivismekritikken er her meir relevant, nemleg kritikken mot ei opplæring sentrert rundt førehanddefinerte, «lukka» utdanningsmål – i dag: kompetansemål med forventa

læringsutbytte. Her meiner eg Hellesnes sin «tilpassings»-kritikk framleis har gyldige poeng (sjå drøfting i Fauskevåg, 2021; Hellesnes, 1975, 1999).

Eg vil likevel leggje vekt på det *kvalitative* som ein sentral skilnad mellom kompetanse og dannande kunnskap. Innleiingsvis skildra eg korleis forståinga mi av samfunnsansvar blei forma av Cissi Klein si historie. Poenget er at forståinga mi av dette ansvaret ikkje kan forståast uavhengig av den *kvalitative, narrative forma* historia om Cissi Klein har. Ein slik kvalitativ dimensjon er skulpturen sitt bilete av Cissi Klein sitjande på benken med skuleveska i fanget. Det kvardagslege, men også uskuldige i denne framstillinga gir meg ei konkret forståing av kva ansvaret mitt for demokrati og samfunn handlar om. Og denne forståinga er ikkje ei kvantifiserbar form for kunnskap. Forståinga av ansvaret *består i*, og må uttrykkjast gjennom, dei kvalitative dimensjonane som historia om Cissi Klein inneheld. Dømet skal få fram at danning ofte har kvalitative former for kunnskap som føresetnad. Dei normative dimensjonane ved verda som danning gjer oss merksame på, treng kvalitative medium for å kome til syne. Kompetanse, forstått som lett målbar og kvantifiserbar kunnskap, blir her ofte for enkel og eindimensjonal til å kunne artikulere og «fange» desse dimensjonane ved verda.

### Det problematiske ikkje-normative omgrepet om ansvar

Sidan kompetanse og danning er ulike former for kunnskap, er det vanskeleg å løyse dannelsingsoppdraget gjennom dagens kompetanseorienterte læreplan. Dette heller teoretiske poenget meiner eg kan ha meir konkrete konsekvensar for elvane si utvikling: Eit sentralt mål for opplæringa, er utvikling av evna til ansvar. Påstanden min er at kompetanse er lite eigna for å utvikle denne evna i si fulle breidd. Ansvar føreset danning i den normative tydinga skildra over.

Å utvikle «ansvarlige samfunnsborgere» (KD, 2017, s. 8) er eit overordna mål i LK20, og ansvarsevne er også ein sentral del av dei tre tverrfaglege temaa. Innafor *berekraftig utvikling* skal elevane «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (KD, 2017, s. 13). *Folkehelse og livsmeistring* skal gi elevane «muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (KD, 2017, s. 12), og i temaet *demokrati og medborgarskap* skal ansvar utviklast ved å lære «hvorfør demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (KD, 2017, s. 12). Utvikling av ansvar er slik eit sentralt mål i LK20 og blir forstått som ein nøkkel for handtering av utfordringar som klima, demokrati og for å leve gode liv.

Eg vil fram til at viktige dimensjonar ved ansvar ikkje blir tilstrekkeleg utvikla berre gjennom kompetanse. Kompetanserammeverket går langt i å redusere ansvar til ei *ikkje-normativ evne*. Det skjer på to måtar: For det første blir ansvar sett i samband med evna til å *anvende* etiske målestokkar. I OECD sitt kompetanserammeverk blir ansvar skildra som evna til å «reflect upon and evaluate his or her actions in light of [...] experience, personal and societal goals, [...] what is right and wrong» (OECD,

2019, s. 6). I læreplanen finn vi att dette som evne til å «gjøre kritiske og etiske vurderinger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 29).

For det andre skal ansvar *qua* kompetanse utviklast gjennom evne til *sjølvregulering*. I OECD-rammeverket heiter det at «Taking responsibility’ depends on having a strong sense of self-regulation» (Steinberg, 2019). I LK20 finn vi att denne samanhengen i temaet *folkehelse og livsmestring*. Temaet skal hjelpe elevane til å ta «ansvarlige livsvalg», og her er sjølvregulering sentralt: «Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for [...] hvordan [eleven] senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv» (NOU 2015: 8, s. 20, sjå også s. 53).

Etisk refleksjon og sjølvkontroll er viktig for å kunne ta ansvar. Men ansvarsevne kan ikkje reduserast til slike individuelle kompetansar. Ansvar handlar først og fremst om *forholdet vårt til verda*: Vi tek ansvar for miljøet fordi vi erfarer naturen som verdifull; vi tek ansvar for demokratiet når vi ser det som eit vilkår for eit godt liv; vi tek ansvar for eige liv når vi opplever verda som meningsfull. Ansvar er ein funksjon av eit normativt forhold til verda, av erfaringar av verda som verdifull og betydningsfull. Dette forholdet blir først og fremst utvikla gjennom danning, ikkje kompetent sjølvregulering. LK20 si sterke orientering mot kompetanse kan difor gi for snevre rammer for utvikling av ansvarsevna til elevane. Det blir lagt for lite vekt på utvikling av den normative erfaringa av verda som gir sjølvreguleringa og dei etiske vurderingane ei retning.

### Løyer skulen dannelsoppdraget?

Som vi såg innleiingsvis, står dannelsoppdraget sterkt i dagens læreplan. Eg har her argumentert for at oppdraget likevel er vanskeleg å løyse. Det vil sjølvstakt ikkje seie at dagens opplæring ikkje dannar. Både i og utanfor klasserommet vil elevane tileigne seg mange ulike former for dannande kunnskap. Problema eg har peikt på, er knytte til læreplanen si forståing av utdanning, kompetanse og danning: For det første manglar læreplanen ein klår avgrensing av dannelsoppdraget. Det gir lærarar få retningslinjer for korleis oppdraget kan realiserast. For det andre har eg peikt på at kompetanse og danning er to ulike former for kunnskap. Kompetanse vil sjølvstakt *bidra* til danning, men dette rammeverket manglar dei teoretiske «ressursane» eller «språket» for å skildre og utvikle dei normative erfaringane av verda som danning handlar om.

Med innføringa av dei tre tverrfaglege temaa set LK20 dannelsoppdraget i samanheng med dei store utfordringane vi som samfunn står overfor. Det er eit viktig grep i læreplanen, men det må følgjast opp med å gje dannelsoppdraget eit meir definert innhald. Til det er eit eige rammeverk nødvendig, eit rammeverk som tek utgangspunkt i mennesket sitt normative forhold til verda: Vi er ikkje i verda berre i kraft av vår kompetanse – som meistrande og måloppnåande, som analytisk tenkjande og funksjonelt handlande. Vi er deltakarar i ei verd fylt av verdi, ansvar og subjektiv betydning. Dette danna forholdet til verda utviklast gjennom kvalitative og normative former kunnskap, som historia mi om Cissi Klein gir eitt døme på.

## Forfatteromtale

**Odin Fauskevåg** er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Han arbeider med pedagogisk-filosofiske spørsmål og er spesielt interessert i omgrepet danning.

## Referansar

- Andersen, Ø. (Red.). (1999). *Dannelse. Humanitas. Paideia*. Syppress Forlag.
- Beiser, F. C. (2006). *The romantic imperative: The concept of early German romanticism*. Harvard University Press.
- Bostadutvalget. (2006, 18. september). *Formålsparagrafens historie* [Notat]. Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/bostadutvalget/formalsparagrafens-historie2.doc>
- Cissi Klein. (u.å.). I *Jødiske fotspor i nord*. Jødisk museum Trondheim. Henta 13.12.2021 frå <https://www.jodiskefotspor.no/artikkel/cissi-klein>
- Dobson, S. & Steinsholt, K. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forlag.
- Fauskevåg, O. (2021). Kva er teknikken si pedagogiske grense? I L. Hilt & L. P. S. Torjussen (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 95–118). Fagbokforlaget.
- Goethe, J. W. (1800). *Natur und Kunst*. Henta 14.12 frå <https://www.textlog.de/18302.html>
- Hegel, G. W. F. (1999). *Åndens fenomenologi* (J. Elster, F. Engelstad, T. Krogh, T. I. Rørvik & D. Østerberg, Oms.). Pax.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: Ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem* (Bd. 323). Gyldendal.
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan danning? I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse. Humanitas. Paideia* (s. 23–32). Syppress Forlag.
- Horlacher, R. (2014). What is Bildung? The everlasting attractiveness of a fuzzy concept in German educational theory. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35–45.
- Humboldt, W. v. (2016). Teori om menneskets danning – et bruddstykke. *Norsk filosofisk tidsskrift*, (3–4), 179–183. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-03-04-05>
- Jakobsen, J. (2009). Å lide av ubestemthet. Axel Honneths hegelianske samtidsdiagnose. *Agora*, 4.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal Akademisk.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9–36). Pax.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nordli, Ø. (2018, 23. februar). Cissi Klein er blitt symbolet på hvordan Holocaust rammet norske barn. *Aftenposten A-magasinet*. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/vmlX3X/cissi-klein-er-blitt-symbolet-paa-hvordan-holocaust-rammet-norske-barn>
- NOU 1989: 5. (1989). *En bedre organisert stat*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154719-nou1989-5.pdf>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://read.oecd.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD. (2018). *The future of education and skills. The future we want*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. I D. S. Rychen & L. H. Salganik (Red.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (s. 41–62). Hogrefe & Huber.
- Schneider, K. (2019). What does competence mean? *Psychology*, 10, 1938–1958. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1014125>
- Sjøberg, S. (2021, 15. oktober). NKVS Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem for skolen. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/NKVS\\_Nasjonalt\\_Kvalitetsvurderingssystem\\_for\\_skolen](https://snl.no/NKVS_Nasjonalt_Kvalitetsvurderingssystem_for_skolen)
- Slagstad, R. (2017). Pedagogikkens vekst og fall. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 283–305. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-04-02>
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>
- Steinberg, L. (2019). *Taking responsibility*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/Thought\\_leader\\_written\\_Steinberg.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/Thought_leader_written_Steinberg.pdf)
- Taylor, C. (1979). *Hegel and modern society*. Cambridge University Press.
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf)
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. I D. S. Rychen & L. H. Salganik (Red.), *Defining and selecting key competencies* (s. 45–65). Hogrefe & Huber.