



Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun
Sérít 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki.
Greinar frá Menntakviku
Menntavísindasvið Háskóli Íslands

Ritrynd grein birt 31. desember 2016

►► Yfirlit greina

Gunnar E. Finnbogason

Lyklar framtíðar

Lykilhæfni í menntastefnu Evrópu og Íslands

► Um höfund ► Efnisorð

Í þessari grein eru teknar til umfjöllunar og greiningar hugmyndir og umræða um þekkingu sem orðið hefur til síðustu misserin í Evrópu, sérstaklega innan Evrópusambandsins (ESB) og einnig innan Efnahags- og framfarastofnunar Evrópu (OECD), um lykilhæfni (e. key competence) í menntamálum. Við þessa greiningu er sérstaklega skoðuð afstaða þessara aðila til lykilhæfnihugtaksins. Einkum er augum beint að tveimur skýrslum og þær greindar, þ.e. *Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18. december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande* [Meðmæli Evrópuþingsins og ráðsins frá 18. desember 2006 um lykilhæfni fyrir símenntun] (ESB, 2006) og *The definition and selection of key competencies* (DeSoCo, 2005). Við greininguna er kastljósinu beint að markmiðum menntunar, inntaki og hæfniviðmiðum (e. learning outcomes). Síðan er þessi þróun borin saman við menntapólitískar áherslur í *Aðalnámskrá grunnskóla*, almennum hluta (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 2011) á Íslandi á fimm lykilhæfnipætti. Reynt er að svara þeirri spurningu hvort lykilhæfnipættir menntunar í íslensku námskránni eigi einhverja samsvörun í hugmyndum ESB og OECD um lykilhæfni menntunar. Beitt er orðræðugreiningu við að greina áður nefnda texta. Af þessum samanburði má ráða að hæfnipættirnir í öllum þessum plöggum, ESB, OECD og íslensku aðalnámskránni, eru mjög svipaðir. Að vísu er nokkur munur á útfærslu þeirra en áherslan er á sömu þættina. Þetta gefur ákveðnar vísbendingar um að hugmyndafræðin á bak við evrópsku skýrslurnar hafi haft áhrif þegar lykilhæfnipættir íslensku aðalnámskrárinnar voru samdir.

Keys to the future. - Ideas on key educational competences in Europe and Iceland

► About the author ► Key words

The purpose of this article is to analyse and discuss the current discourse about knowledge centring on key competences in education which is prevalent in Europe, particularly within the European Union (EU) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The article examines the position of these two bodies on the concepts of knowledge and key competence. Two reports from these organizations receive special attention and are analysed: *Nyckelkompetenser för livslångt lärande* (ESB, 2006) and *The definition and selection of key competencies* (DeSoCo, 2005).

Discourse analysis methods were used to analyse the reports. The analysis focuses on the educational objectives, content and learning outcomes found in the reports and compares them with educational political priorities in the general section of the Icelandic national curriculum, *Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti* (2011). The article explores to what extent key competences in the Icelandic education curriculum match any of the ideas of the EU and OECD regarding key educational competence.

The main emphasis of the European reports is on promoting education to enhance Europe's competitiveness in an increasingly global world. Education systems in the European Union member states consider it important to focus on lifelong learning. Individuals must constantly increase their knowledge in order to survive in an ever-changing society and this places increased demands on schools to prepare individuals for a future that requires diverse skills. The emphasis on key competences is in response to this development.

The selection of texts for the analysis was determined by how well they expressed a clear picture of key factors and educational ideas underpinning them. The OECD report discusses three basic key competences: the ability to use knowledge effectively, the ability to be able to work in diverse groups and the ability to be able to work independently. The EU has compiled eight key competences: the ability to express oneself in one's native language and other languages, mathematical knowledge, digital skills, learning to learn, social competence, initiative and entrepreneurship, and cultural awareness and expression. The Icelandic curriculum discusses five key competences: expression and transfer of knowledge, creative and critical thinking, autonomous and cooperative learning, digital literacy, and accountability and evaluation of own learning. A comparison between the reports and the Icelandic national curriculum shows that the key competences in these documents are similar. All the documents emphasise flexibility and the ability to acquire new knowledge, in addition to active participation and civic responsibility, self-discipline, solution-orientation, lifelong learning and independent work habits. The similarity of educational priorities suggests that the educational philosophy underpinning the European reports also influenced the formulation of the Icelandic curriculum with regard to key competences.

Inngangur

Umræðan um lykilhæfni er ekki ný af nálinni en hana má rekja allt aftur til áttunda áratugar síðustu aldar. Á þeim tíma var mjög ör tækniþróun, sérstaklega innan samskiptatækninnar, sem varð kveikjan að grundvallarspurningum um framtíðina og hvernig best væri að takast á við lífið (Forsberg, 2012; Carlgren, 2012). Frumkvöðull í þessari umræðu um hæfni sem mætt gæti þörfum framtíðarinnar var þýski hagfræðingurinn Dieter Mertens, sem árið 1974 hélt fyrirlestur undir heitinu „Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine neue Gesellschaft“ (Lykilhæfni. Tilgáttan um menntun í nútímasamfélagi). Þar nefndi hann sjö lykilhæfnipætti sem hann taldi mikilvægt að stjórnvöld tækju mið af við mótun menntastefnu fyrir framtíðina (Mertens, 1974). Umræðan hélt áfram á áttunda áratugnum og náði ákveðnu hámarki í efnahagskreppunni í hinum iðnvædda heimi á níunda áratug síðustu aldar. Þessi efnahagslega lægð breytti vinnumarkaðnum og nú var ekki lengur litið á framleiðsluþættina sem fjármagn og auðlindir heldur var lögð aukin áhersla á mannauð (sjá nánar Gest Guðmundsson, 2008). Stór hluti af hefðbundinni iðnaðarframleiðslu nánast hvarf og nýir atvinnuþöguleikar sköpuðust sem gengu m.a. undir heitinu „High Tech“. Hér var um að ræða greinar eins og tölvutækni, líftækni, ný efni í efnaiðnaði o.fl. Samkvæmt framtíðarspám voru það þjónustugreinarnar sem myndu skapa flest störf í atvinnulífinu í framtíðinni (Karlsen, 2006; Liedman, 2008; Wolfgang Edelstein, 2008; Pedersen, 2014). Vegna þessarar þróunar skapaðist aukin þörf fyrir getu til að yfirfæra hæfni og þekkingu á nýjar aðstæður. Í framhaldi af þessu skipaði OECD starfshóp til að kanna hvers konar nýja þekkingu hér væri um að ræða. Starfshópin leiddi Svisslendingurinn Dominique Simon Rychen og var heiti hópsins skammstafað DeSeCo (e. Definition and Selection of Key Competencies). Hópurinn hóf störf árið 1998 og var meginverkefni hans að skilgreina og velja þá hæfnipætti sem taldir voru mikilvægir í nútímasamfélagi og fyrir framtíðina. Til þess að vinna verkið voru gerðar rannsóknir og niðurstöður úr PISA-prófum meðal annars notaðar sem efniviður í skýrslu nefndarinnar.

Innan ESB var tekin saman önnur skýrsla (ESB, 2006) með tillögum að útfærslu á lykilhæfni fyrir aðildarríkin. Tillögur að lykilhæfnipáttunum voru unnar af vinnuhópi sem var skipaður árið 2001 og í hópnum störfuðu embættismenn, kennarar og akademískir rannsakendur með sérsvið í full-

orðinsfræðslu (Liedman, 2008). Þessar tvær áður nefndu skýrslur voru greindar og bornar saman, auk þess sem reynt var að kanna hvort hægt væri að finna einhverja samsvörun við íslensku aðalnámskrána fyrir grunnskóla varðandi lykilhæfni.

Hvað á ungt fólk að læra nú á dögum? Þessi spurning brennur stöðugt á íbúum margra Evrópulanda, ekki bara á Íslandi. ESB hefur sett fram markmið í menntamálum fyrir öll aðildarríki sín og hafa þau komið sér saman um hvaða þekking og færni sé æskileg fyrir alla þegna sambandsins. Í því sambandi er talað um átta lykilhæfnipætti. Ástæðan fyrir því að þessir hæfnipættir hafa vakið mikla athygli er ekki eingöngu sú að þeir hafa haft áhrif á umræður um menntapólitík heldur endurspeglar þeir jafnframt ákveðna þróun sem átt hefur sér stað í aðildarríkjunum þar sem m.a. hreyfing á fólki og vinnuafli hefur aukist vegna frjáls flæðis fólks milli landa. Með framsetningu þessara hæfnipátta er hægt að tala um meiri háttar aðlögunarferli að Evrópusambandinu (Liedman, 2011). Þrátt fyrir þetta reynir hvert aðildarríki að standa sig í sífellt harðari alþjóðlegri samkeppni. Ef eitthvert land telur sig standa höllum fæti í samkeppninni hringja viðvörunarþjöllur, sbr. mikla umfjöllun og umræður um PISA-niðurstöður. Erfitt er að finna einhverja grundvallarhugmyndafræði á bak við þessa samkeppnishugsun, þar sem þjóðirnar keppast við að líkjast hver annari en reyna um leið að vera betri en keppinauturinn. Með tilvísun í Max Weber bendir Liedman (2011) á að nú á dögum séu það ekki gildin sem móti markmiðin í þessu samhengi heldur efnahagsöflin.

Í greininni er leitast við að svara eftirfarandi spurningum: Hverjir eru þessir átta lykilhæfnipættir ESB og hvað fela þeir í sér? Eru þeir ólíkir áherslum OECD á lykilhæfnipætti? Má finna samhljómi við áherslur á lykilhæfni í íslensku aðalnámskránni?

Í hnattvæddum heimi verða þjóðir sífellt háðari alþjóðlegum stofnunum hvað varðar stefnumörkun í menntamálum (Sjöberg, 2009; Forsberg, 2012; Wahlström, 2015). Hugtökin þekking, hæfni og mannauður hafa í auknum mæli komið í stað hugtaka eins og vinnu og fjármagns í umræðunni um efnahagslega velferð. Upplýsingar, þekking og menntun vega sífellt þyngra sem „vörur“ á markaði menntunar og eru þar með forsenda þess að þjóðir standi sig í stöðugt harðnandi samkeppni. Þessi þróun stafar af því að þjóðir verða stöðugt háðari hnattrænu samhengi – félagslega, efnahagslega og menningarlega (Forsberg, 2012).

Til að standast sífellt harðari samkeppni er m.a. stuðst við mælikvarða eins og niðurstöður PISA sem notaðar eru til að bera saman þjóðir hvað menntun áhræfir (Forsberg, 2009; Wahlström, 2012). Ef niðurstöður úr PISA-prófum eru neikvæðar er gjarnan talað um að viðkomandi þjóð sé að verða undir í hinni alþjóðlegu samkeppni. Við samningu aðalnámskrár grunnskóla var tekið mið af alþjóðlegum samningum og sáttmálum en þar segir: „Einnig er tekið tillit til alþjóðlegra samninga sem Ísland er aðili að, svo sem Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna og stefnu alþjóðlegra stofnana sem Ísland er aðili að. Þar má nefna stefnumörkun UNESCO um almenna menntun og um sjálfbæra þróun og stefnumörkun Evrópuráðsins um lýðræði og mannréttindi“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 14). Það vekur athygli hér þegar vísað er í alþjóðlega samninga að lögð er áhersla á „mjúk“ gildi í stað „harðra“ gilda sem PISA-prófin eru upptekin af að meta.

Það er því ljóst af þessu að tekið hefur verið mið af alþjóðlegum áherslum í menntamálum þegar aðalnámskrá fyrir skólastigin þrjú var samin og menntamálastefna þannig mörkuð. Því er áhugavert að skoða þá menntapólitík sem finna má stað í skýrslum ESB og OECD og í íslensku aðalnámskránni. Eins og áður kemur fram er markmiðið með þessari rannsókn að skoða hvaða kröfur um hæfni eru gerðar til borgara framtíðar í löndum ESB og á Íslandi.

Hvað er lykilhæfni?

Bæði ESB og OECD hafa síðan 1990 lagt áherslu á menntun alla ævina (e. lifelong learning) sem megináherslu í menntamálum. Bæði Sameinuðu þjóðirnar og UNESCO hafa einnig lagt áherslu á ævimenntun (Forsberg, 2009, Liedman, 2008). Í Aðalnámskrá grunnskóla 2011 er einnig talað um mikilvægi ævimenntunar en þar segir m.a.: „... menntun er æviverk“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 37). Áherslan á markmið menntunar hjá UNESCO hefur færst frá „menntun fyrir alla“ yfir í „ævimenntun fyrir alla.“ Í skýrslu UNESCO um nýja sýn á menntun er talað um fjóra hornsteina. Þeir eru: að öðlast þekkingu (e. learning to know), læra að öðlast færni (e. learning to do), læra að lifa í sátt við aðra (e. learning to live together) og læra að vera (e. learning to be) (Delors, 1996, bls. 85-97). Síðan bætti UNESCO (2009) við fimmta þættinum með áherslu á sjálfbærni,

p.e.a.s. að læra að móta sjálfan sig og samfélagið (e. learning to transform oneself and society).

Delors skýrir þessa fimm hornsteina menntunar nánar með tengingu við hugmyndafræði lífsleikni (e. life skills). Læra að afla þekkingar merkir hæfni til að hugsa, vera lausnamiðaður og gagnrýnn, geta tekið ákvarðanir, skilja afleiðingar gerða sinna og hafa góða dómgreind. Læra að vera vísar til persónulegrar hæfni, getu til að takast á við streitu og tilfinningar, og að hafa sterka sjálfsvitund og gott sjálftraust. Læra að lifa í sátt við aðra felur í sér félagslega hæfni, góða samskiptahæfni, getu til að rökræða og getu til að vinna í teymi og sýna samkennd. Læra að öðlast færni merkir verklag, að vinna með verkfæri, leysa verkleg viðfangsefni, geta samhæft verkþætti og verið nákvæmur (Delors, 1996, bls. 85-97). Þegar fimmti og nýi hornsteininn er skoðaður nánar eru nefnd nokkur mikilvæg og brýn úrlausnarefni sem allir þurfa að horfast í augu við, eins og loftslagsbreytingar, þurrð náttúruauðlinda, náttúruhamfarir, aukin fátækt, mannréttindi og mannréttindabrot, alþjóðleg hagkerfi og aukin neysluhyggja (UNESCO, 2009, bls. 6). Birna María Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson (2013) benda á að stoðirnar fimm hér að ofan „... rími í stórum dráttum við almenna hluta *Aðalnámskrár leik-, grunn- og framhaldsskóla* frá 2011 en þar eru settir fram sex grunnþættir í íslenski menntun“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 56). En grunnþættir menntunar eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls.16).

Áhugi á ævimenntun hjá aðildarþjóðunum grundvallast á mikilvægi þess að borgarar ríkjanna standi sig í alþjóðlegri samkeppni og aukinni alþjóðavæðingu (Hovdenak, 2014). Ævimenntun nú á dögum, hjá þessum áður nefndu alþjóðlegu stofnunum, grundvallast á tveimur þáttum, p.e.a.s. þeirri hugmynd að maðurinn læri allt sitt líf, frá vöggu til grafar, og að nám eigi sér stað á formlegan, óformlegan og formlausan hátt (sjá nánar Gonczi, 2006; Gunnar E. Finnbogason, 2009). Innan OECD var því haldið fram að til þess að ná settum markmiðum um „ævimenntun fyrir alla“ væri nauðsynlegt að leggja áherslu á eftirfarandi fjóra þætti: bætt starf í leikskólum, einstaklingsmiðað nám í skólum, sterkari tengsl milli skóla og atvinnulífs og aukna ábyrgð fjölskyldunnar á skólastarfinu í stað stjórnvalda. Í tengslum við þessar áherslur kom fram þörf á að þróa nánar inntakið í hæfnivíðmiðum (e. learning outcomes) (sjá nánar OECD, 1996; Gonczi, 2006). Það var mat ESB að þörf væri á nýrri þekkingu fyrir framtíðina. Menntakerfin í Evrópu eru ólík á margan hátt en eru að breytast og stefna í sömu átt (Karlsen, 2006). Með hugmyndafræðinni um lykilhæfni er gerð tilraun til að samræma menntakerfin í Evrópu og ætlast er til að ríkin taki mið af þeim við mótun menntastefnu og við námskrágerð í framtíðinni (Liedman, 2011). Auk þess ætti lykilhæfni að auðvelda flæði vinnuafis milli landa í Evrópu (Þórður Kristinsson, 2010).

Aðferð

Hér er gengið út frá aðferðum Ball (1993, 1998) við greiningu á menntastefnum. Hann bendir m.a. á að skilja þurfi þekkingu og menntun í ljósi tengsla milli einstakra þjóðríkja og hnattrænna þátta. Til að geta skilið betur samspil skóla og menntunar sé nauðsynlegt að kanna vel tengslin milli samfélagslegra breytinga og hugmynda um samfélagslegar þarfir annars vegar og hins vegar hvað það sé sem talið er vera þekking og góð menntun. Námskrám og stefnumarkandi skýrslum er ætlað að umbreyta þessum tengslum í raunhæfa skilgreinda formgerð og klæða þau einnig í málfarslegan búning svo að passi inn í orðræðu skólans (sjá nánar Wahlström, 2014). Málfarsleg mynstur hafa því áhrif á það hvernig hugsað er og hafa einnig áhrif á athafnir manna. Þess vegna þurfi að greina menntastefnur út frá völdum textum.

„Orðræðugreining er rannsókn á félagslegu fyrirbæri þar sem tungumálið er sérstaklega í fokus“ (Bergström og Boréus, 2005, bls. 305). Orðræðan afmarkar það sem sagt er og hvernig hugsað er um ákveðin fyrirbæri og stýrir því hver fær að tjá sig. Hún er því gegnsýrð af samfélagslegum hagsmunum og valdatengslum (Bergström og Boréus, 2005; Olsson, 1999). Foucault (1991) bendir á að í gegnum tíðina hafi ráðandi öfl alltaf beitt ólíkum valdataækjum til að beina hugsun og tilfinningum fólks í ákveðna átt.

Valið á gögnum og textum til greiningar réðst af því að þeir gæfu góða mynd af bæði lykilhæfniþáttunum og menntahugmyndunum bak við menntastefnur bæði í Evrópu og á Íslandi.

Ball telur að orðræðan hafi áhrif á samfélag og einstaklinga í gegnum þau völd sem skapist við stýringu og innleiðingu á nýjum menntastefnum (Ball, 1993, 1998). Það er því áhugavert að skoða hvernig rætt er um menntun og hvernig hún er formgerð í evrópski og íslenski menntapólitík og

þeirri orðræðu sem snýst um lykilhæfni. Ball (1998) telur einnig að mikilvægt sé að spyrja hverjum textinn þjóni („Whose interest is served?“) þegar opinber stefnumarkandi gögn eru greind.

Þegar bera á saman hugmyndir og stefnumörkun í menntakerfum er mikilvægt að ákveða hvaða stig kerfisins skuli skoða. Bråten (2013) telur að þegar bera eigi saman menntahugmyndir megi ganga út frá þremur stigum: samfélagsstigi (n. samfunnsnivá), stofnanastigi (n. institúsjónsnivá) og reynslustigi (n. erfaringsnivá). Fyrst er að nefna hið samfélagslega stig þar sem val á gildum, þekkingu, reynslu og hugmyndafræði er skoðað. Á öðru stigi er stýringin á skólanum og mótun og inntak námskráa skoðuð (sjá nánar Lindensjö og Lundgren, 1986; Dale, 2009; Wahlström, 2015). Á þriðja stiginu er skoðað hvað gerist í kennslustofunni, kennslunni sjálfri með hliðsjón af því hvernig námskráin tekur mið af framkvæmdinni (sjá nánar Carlgren og Marton, 2004). Greiningin í þessari rannsókn fór fram á samfélags- og stofnanastigi og er því stuðst við fyrstu tvö stigin.

Átta lykilhæfnipættir ESB

Lykilhæfni vísar til ákveðinnar myndlíkingar þar sem hið góða og framgangsríka líf er eins og bygging varin með rammgerðum lásnum (sjá nánar Liedman, 2011). Nú hefur ESB gefið út leiðbeiningar fyrir borgara sambandsins um það hvers konar lykila er þörf til að geta opnað bygg- inguna. Lyklarnir eru átta og þeir eru:

Tafla 1. Átta lykilhæfnipættir ESB (2006 , bls. 13) (Þýðing höfundar).	
1. Að geta tjáð sig á móðurmálinu	5. Að læra að læra
2. Að geta tjáð sig á öðrum tungumálum	6. Félagsleg og borgaraleg hæfni
3. Stærðfræðiþekking, vísindaleg þekking og tæknileg hæfni	7. Frumkvæði og frumkvöðlahæfni
4. Stafræn (digital) hæfni	8. Menningarleg vitund og menningarleg tjáning

Lyklarnir kallast hæfni (e. competences) og hér á eftir verður reynt að skilgreina hvað átt er við þegar talað er um hæfni. Síðan verður hver hæfnipáttur greindur, með hliðsjón af texta skýrslunnar (ESB, 2006), til að átta sig betur á því hvað hver hæfnipáttur merkir eða felur í sér. En hvað þýðir hæfni í raun? Það að vera hæfur merkir að geta framkvæmt ákveðið verk á fullnægjandi hátt (Illeris, 2013, bls. 31). Með öðrum orðum, að geta yfirfært þekkingu og reynslu í athöfn. Sá sem hefur t.d. góða stafræna hæfni (e. digital competence) á auðvelt með að fóta sig í heimi tölvunnar. Hæfnin er eins og einkunn á prófi. Allir með sömu hæfni hafa náð vissu stigi, óháð því hverjir þeir eru eða hvernig þeir hafa tileinkað sér þessa sérstöku hæfni. Hæfni, að mati ESB, samanstendur af þekkingu (e. knowledge), leikni (e. skill) og viðhorfum (e. attitude). Þarna birtast aftur áhersluþættirnir í flokkunarkerfi B. Blooms, Krathohl og Masia (1956) og Magers (1962). Þessir þættir voru upphaflega hugsaðir til að greina og flokka markmið. Í íslensku aðalnámskránni (2011, bls. 37) er hins vegar talað um „þekkingu, leikni og hæfni sem lykilhugtök.“ Gengið er út frá því í báðum tilfellum að þessir þættir séu mælanlegir og að hægt sé meta hæfni og gefa einkunnir í tölum (sjá nánar Ecclestone, 1999).

Litið er á lykilhæfni sem hæfni sem allir einstaklingar þurfi á að halda til að þroskast persónulega, til að verða virkir samfélagsþegnar, til að aðlagast félagslega og til að fá atvinnu (ESB, 2006, bls.13). Allir lykilhæfnipættirnir eru jafn mikilvægir þar sem hver og einn þeirra getur stuðlað að framgangsríku lífi í þekkingarsamfélagi. Margir hæfnipættirnir skarast og bæta hver annan upp. Góð færni í tungumáli, lestri, skrift, stærðfræði og upplýsingatækni er mikilvægur grundvöllur fyrir nám og að læra að læra styður vel allt nám. Fyrir utan þessa þætti nefnir skýrslan aðra hæfnipætti sem eiga að tengjast lykilhæfninni en þeir eru: gagnrýnin hugsun, sköpun, frumkvæði, lausn vandamála, áhættumat, ákvarðanatáka og tilfinningavinna (ESB, 2006, bls.14). Ekki er þó sagt til um það hvernig tengja eigi þessa þætti saman við hina átta lykilhæfnipættina. Þegar þessir hæfnipættir eru skoðaðir nánar má spyrja hvað hafi orðið af iðnámi og starfsnámi í þessari upptalningu. Hér virðist bóknám, einkum akademísk menntun, vera sett í öndvegi. Það er einnig merkilegt í þessu sambandi að bæði sköpun og frumkvæði skuli nefnd í þessari upptalningu þar sem sjöundi lykilpátturinn er helgaður þessum þáttum. Annað sem vekur athygli er að gagnrýnin hugsun skuli eingöngu vera nefnd í þessu samhengi og án frekari umfjöllunar. Í aðalnámskrá grunnskóla er lykilhæfnin hins vegar tengd sex grunnþáttum menntunar (læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnréttindi, sköpun). Þar segir: „... innan hvers námssviðs [skal] leggja

mat á hæfni nemenda sem byggist á grunnþáttum í menntun og áhersluþáttum grunnskólalaga. Slík hæfni er nefnd lykilhæfni við námsmat í lok grunnskóla“ (2011, bls. 53).

Upptalning á hæfniþáttunum á töflunni (tafla 1) hér að framan er ekki tilviljunarkennd. Liedman (2011, bls. 78) greinir þessa átta lykilhæfniþætti í „harða“ og „mjúka“ þætti. Fyrstu fjórir þættirnir eru „harðir“ meðan þeir síðari eru „mjúkir.“ Fyrst koma fjórir hæfniþættir sem kalla má „harða.“ Þýðing þessara þátta fyrir atvinnulífið og efnahagslífið er augljós. Mikilvægi tungumála, samskipta og stærðfræði er oft nefnt þegar fjallað er um mikilvægi menntunar fyrir samfélagið. Gjarnan er talað um síðari fjóra hæfniþættina í töflunni sem „mjúka“ (sjá nánar Liedman, 2008). Að læra að læra vísar beint til námsferlisins, þ.e.a.s. hvernig einstaklingurinn tileinkar sér ólíka hæfniþætti. Sjötti hæfniþátturinn beinist hins vegar að lífinu í samfélaginu, því að vera borgari og samfélagsþegn. Sá sjöundi fjallar um frumkvöðlamennt sem felur í sér áherslu á skapandi þætti. Í síðasta hæfniþáttinum er menningin til umfjöllunar (e. Cultural awareness and expression) og þar er talað um að skapa menningarlega vitund og farveg fyrir menningarlega tjáningu.

„Hörð“ og „mjúk“ lykilhæfni

Það kemur ekki á óvart að auðveldara sé að útlista „hörðu“ lykilhæfniþættina en þá „mjúku“ þar sem „hörðu“ hæfniþættirnir virðast vera afmarkaðri og sjálfsagðari. Nöfnin á fyrstu tveimur lykilhæfniþáttunum tengjast samskiptum og tungumálakunnáttu. Mikilvægi þess að tjá sig skilmerkilega svo aðrir skilji er áréttað. Auk þess er bent á mikilvægi þess að þekkja og vera meðvitaður um ólíka texta sem felur m.a. í sér hæfni til að geta greint og beitt ólíkum gerðum af texta. Hvað snertir viðhorf er lögð áhersla á að nemendur geti lagt mat á gæði texta.

Þriðji lykilhæfniþátturinn er samsettur. Þar er talað um stærðfræði, vísindi og tækni. Þegar hér er talað um vísindi er átt við náttúruvísindi (e. science). Að tengja saman stærðfræði, náttúruvísindi og tækni er ekki sjálfgefið. Áhugi á tækni þarf ekki að fela í sér áhuga á stærðfræði. Mögulegt er að síðar meir í námi sé nauðsynlegt að tengja þessar greinar meira saman. Hvað hagnýta þætti áhrærir er lögð áhersla á að nýta stærðfræði í daglegu lífi og það þýðir að geta unnið með tölur, stærðir, einfalda útreikninga, viðfangsefni í tölfraði og gerð línurita. Rökleg hugsun er talin mikilvæg ásamt hæfninni til að skilja formúlur og líkön. Hvað viðhorf snertir er lögð áhersla á gagnrýna hugsun og forvitni ásamt áherslu á siðferðilega þætti eins og virðingu og sjálfbærni.

Stafræn hæfni er fjórði hæfniþátturinn og vísar til öruggar og gagnrýninnar notkunar á upplýsingatækni. Í umfjöllun um stafræna hæfni er áberandi að oft er erfitt að aðgreina þekkingu, leikni og viðhorf, því þetta rennur gjarnan saman. Tungumál og stærðfræði eru námssvið sem eiga sér sögulegar rætur og hafa verið kennd í mjög langan tíma. Það sama á ekki við um stafræna tækni sem hefur verið að þróast hratt allt frá sjöunda áratug síðustu aldar. Á þessu er mikill munur. Litla sem enga umfjöllun um þennan mun er að finna í ESB-skýrslunni. Liedman (2011) bendir á að ef til vill hefði verið heppilegra að tala um upplýsingalæsi (e. information literacy) í þessu sambandi en stafræna hæfni vegna þess að upplýsingatækni er víðara hugtak og nær yfir fleiri tegundir upplýsinga en þær stafrænu. Hvað viðhorf varðar er lögð áhersla á gagnrýna afstöðu til upplýsinga og ígrundun. Það er umhugsunarvert, hvað varðar fjórða lykilhæfniþáttinn, hversu erfitt er í raun að einangra hann frá fyrri hæfniþáttum.

„Mjúkir“ lykilhæfniþættir

Fyrsti hæfniþátturinn af „mjúku“ lykilhæfniþáttum fjórum er að læra að læra. Þessi hæfniþáttur leiðir hugann að sjálfu námsferlinu og hæfninni til að skipuleggja eigið nám, m.a. með því að nota tímann og upplýsingar á skilvirkan hátt, bæði sem einstaklingur og í hópi. Einnig skiptir hér máli að vera meðvitaður um eigin námshæfni og námsþarfir og vera lausnamiðaður í eigin námi. Auk þess er þetta geta til að tileinka sér þekkingu og færni og leita sér leiðsagnar þegar þess er þörf, og geta til að fylgja henni eftir. Megintilgangur hæfninnar að læra að læra er að einstaklingar byggi ofan á fyrri þekkingu og reynslu til að geta síðar brugðist við í ólíkum aðstæðum í lífinu. Hvað viðhorf áhrærir er talið mikilvægt að hafa löngun og vilja til að afla sér sífellt aukinnar þekkingar allt lífið og ná góðum árangri. Sjötti lykilhæfniþátturinn er samsettur. Hann á bæði við um félagslegt og borgaralegt innsæi og viðhorf. Félagsleg hæfni krefst þekkingar á því hvernig manneskjan heldur sér heilbrigðri bæði á sál og líkama og hvernig viðeigandi sé að haga sér og tjá sig í ákveðnum kringumstæðum. Mikilvægt er talið að hafa þekkingu á jafnrétti og hafa hæfni

til að verjast mismunun. Auk þess sé mikilvægt að geta tjáð sig, skapað traust og sett sig í spor annarra. Fram kemur að mikilvægt sé að virða allar framandi manneskjur og sýna samstöðu með þeim sem eiga undir högg að sækja.

Auðveldara er að afmarka hæfnipáttinn sem tengist borgaravitund. Þá þekkingu sem áhersla er lögð á þar má finna í öllum almennum kennslubókum í samfélagsfræði. Hér er um að ræða lýðræði, réttlæti og borgaraleg réttindi ásamt þekkingu á stofnsáttmála ESB-ríkjanna. Þekking á sögulegri þróun er talin nauðsynleg, bæði á sögu eigin þjóðar, sögu Evrópu og almennri mannkynssögu. Hvað leikni og viðhorf áhrærir er það hæfni til samskipta við aðra í hinu opinbera lífi sem skiptir hér mestu máli. Það felur í sér að sýna öðrum samstöðu og vera bæði gagnrýnn og skapandi í hugsun.

Sjöundi hæfnipátturinn tengist frumkvæði og frumkvöðlamennt (e. entrepreneurship). Áherslan hér liggur á hæfni til að skapa eða umbreyta hugmyndum í ákveðna hugsmíð eða afurð. Það nægir ekki að hafa hugmyndir og ekki bara að vita. Það sem hér skiptir meginmáli er að umbreyta því sem einstaklingurinn hefur vitneskju um í athöfn, að skapa eitthvað. Undir þennan hæfnipátt fellur einnig hæfileikinn að þora að taka áhættu og leikni í að stýra og stjórna verkefnum (e. projects). Fram kemur að verkefnastjórnun er ekki eingöngu talin vera mikilvæg fyrir stjórnendur heldur einnig fyrir aðra starfsmenn og ekki bara í atvinnulífinu heldur í lífinu almennt. Einnig er meðvitund um siðferðileg gildi (e. awareness of ethical values) og ábyrgð talin mikilvæg. Það felur m.a. í sér að gera greinarmun á gildum og gildismati. Þegar fjallað er um leikni er lögð áhersla á hæfni til að geta stýrt verkefnavinnu og getu til að vinna sjálfsstætt og í hópi, auk hæfni til að greina sínar sterku og veiku hliðar.

Síðasti lykilhæfnipátturinn fjallar um menningu. Lögð er áhersla á þekkingu á þekktum listaverkum í listasögunni og samtíma poppmenningu. Auk þess er talið mikilvægt að skilja menningarlegan fjölbreytileika í Evrópu og þörfina á að varðveita hann. Áhersla er á sköpun og skilning á mikilvægi sköpunar og fagurfræði í hversdaglífinu. Hvað viðhorf áhrærir er undirstrikuð jákvæð afstaða til sköpunar og vilji til að tjá sig á skapandi hátt og til þátttöku í menningarlífinu.

Áhersla OECD á lykilhæfni

Fram kemur að við samningu á lykilhæfnipáttum innan DeSeCo-verkefnisins var gengið út frá þremur grundvallarþáttum. Þar skal fyrst telja þarfir einstaklinga fyrir fjölbreytileg verkfæri (e. tools) (þ.e.a.s. tungumál, tækni) til að geta á árangursríkan hátt verið í samskiptum við umhverfi sitt. Einstaklingurinn þarf að skilja hvernig þessi verkfæri virka til að geta lagað þau að eigin þörfum og til að geta beitt þeim á gagnvirkum hátt. Í öðru lagi þurfa einstaklingar að geta verið í gagnvirkum samskiptum við fjölbreytta (e. heterogen) hópa. Loks þurfa einstaklingar að geta á ábyrgan hátt stjórnað eigin lífi og geta athafnað sig í víðu félagslegu samhengi og verið sjálfráðir (e. autonom) (OECD, 2013, bls. 5). Í töflu 2 er að finna níu lykilhæfnipætti.

Tafla 2. Þrjú hæfniflokkar og hver með þrjú undirflokkar (Skýrsla: DeSoCo – The definition and selection of key competencies, 2005, bls. 10–15) (Þýðing höfundar).		
Samvinna í fjölbreytilegum hópum	Vinna sjálfstætt	Hæfni til að geta notað tæki á gagnvirkum hátt
Hæfni til að geta tengst öðrum á góðan hátt	Hæfni til að geta athafnað sig í stærra samhengi	Hæfni til að geta notað tungumál, tákni og texta á gagnvirkum hátt
Hæfni til að geta unnið í teymum/samvinna	Hæfni til að geta mótað og framkvæmt áætlun um eigið líf í framtíðinni	Hæfni til að geta notað þekkingu og upplýsingar á gagnvirkum hátt
Hæfni til að geta tekist á við og leyst úr ágreiningi	Hæfni til að geta varið sig og staðið á eigin réttindum og þörfum	Hæfni til að geta beitt tækni á gagnvirkum hátt

Hér á eftir verður gerð frekari grein fyrir hverjum af þessum níu hæfnipáttum fyrir sig. Þegar talað

er um að nota verkfæri á gagnvirkan hátt er áherslan ekki eingöngu lögð á notkun heldur ekki síður á skapandi þætti og tileinkun á nýrri þekkingu og leikni. Ekki ber að líta á verkfæri sem óvirkan hlut, heldur sem tæki sem er í virku samspili milli einstaklings og umhverfis. Að nota verkfæri á gagnvirkan hátt skapar nýja möguleika fyrir einstaklinginn til að tengjast umheiminum.

Í skýrslu DeSeCo-verkefnisins er lögð áhersla á hæfni til að geta nýtt tungumálið og ritun, tölvutækni og stærðfræðilega hæfni í fjölbreytilegum aðstæðum. Þættir eins og samskiptahæfni og læsi (e. literacy) tengjast einnig þessum hæfniflokki. Hæfni til að nýta þekkingu og upplýsingar á gagnvirkan hátt krefst gagnrýnnar ígrundunar um bæði eðli og gæði upplýsinga. Auk þess er talið mikilvægt að hafa innsýn í þau áhrif sem stafræn tækni getur haft bæði á hið félagslega og menningarlega í samfélaginu.

Tölvutæknin og þróun hennar hefur skapað auknar kröfur um tölvuþekkingu bæði utan og innan skólans. Þessi gagnvirka tækni hefur um leið opnað nýja möguleika fyrir einstaklinga í þeirra daglega lífi. Þegar fjallað er um gagnvirkni í fjölbreytilegum hópum er undirstrikað mikilvægi þess að vera í góðum tengslum við aðra, til að lifa af bæði efnislega og andlega. Góð tengsl eru talin skapa góða félagslega sjálfsmynd og því séu þau mikilvæg fyrir einstaklinginn. Að byggja upp félagsauð (e. social capital) er mikilvægt og forsenda þess er hæfni til að skapa sterk félagsleg net. Til að lýsa nánar þessum hæfnipætti eru notuð hugtök eins og félagshæfni (e. social competence), félagsfærni (e. social skills) og hæfni til að geta unnið í fjölmenningslegu umhverfi (e. intercultural competence). Það að geta unnið í teyrum og í samvinnu við aðra krefst ákveðinnar hæfni. Einstaklingur getur ekki alltaf á eigin spýtur náð markmiðum sínum án samvinnu við aðra, t.d. í gegnum félagasamtök, pólitíska hópa eða aðra hagsmunahópa. Það þarf ákveðna hæfni til að geta tekið þátt í samræðum, samningagerð og ákvarðanatöku þar sem sjónarmið eru ólík. Ágreiningur kemur stöðugt upp í lífinu, jafnt á heimilum, vinnustöðum og í samfélaginu almennt. Átök eru hluti af félagslegum veruleika og því er það mikilvægt fyrir fólk að geta tekist á við og leyst úr ágreiningi. Til að þetta sé mögulegt þarf hæfni til að greina vanda og getu til að beita rökum. Auk þess þarf getu til að endurskilgreina vanda með hliðsjón af þörfum og markmiðum.

Það að vera sjálfráður (e. autonom) gerist ekki í félagslegri einangrun heldur í samskiptum við aðra, við fjölskylduna, á vinnustað og í samfélaginu almennt. Þetta er mikilvægt þar sem einstaklingurinn hefur þörf fyrir að skapa persónulega sjálfsmynd til að lífið fái merkingu og til að vera samþykktur. Hér skipta einnig máli hugtök eins og hæfni til ákvarðanatöku og geta til að velja og bregðast við í mismunandi aðstæðum.

Þegar talað er um að athafna sig í stærra samhengi er átt við það að skilja og meta viðbrögð og ákvarðanir í sínu rétta samhengi. Í því felst að taka mið af félagslegum normum, félagslegum og efnahagslegum stofnunum og að læra af sögunni, auk þess að geta valið á milli athafna með því að geta ígrundað mögulegar afleiðingar af valinu.

Að móta áætlun fyrir eigið líf krefst ákveðinnar hæfni, eins og að setja sér markmið, meta möguleika (eins og tíma og peninga), forgangsraða og endurmeta sett markmið. Einnig þarf getu til að læra af fyrri reynslu og hafa framtíðarsýn.

Einstaklingum eru tryggð ýmiss konar réttindi sem þeir þurfa að þekkja til og geta staðið á í ýmsum aðstæðum. Þessi réttindamál snúa ekki eingöngu að einstaklingnum sjálfum heldur samfélaginu í heild. Í þessu felst að vera virkur í lýðræðislegum stofnunum og stuðla að viðhaldi þessara réttinda. Til þess að svo megi verða þarf ákveðna hæfni, eins og að þekkja skráðar reglur og þau atriði sem liggja þeim til grundvallar og geta myndað sér skoðanir og tekið þátt í kosningum, auk þess að geta rökstutt eigin skoðanir og lagt til lausnir í álitamálum.

Lykilhæfni í Aðalnámskrá grunnskóla

Í núgildandi aðalnámskrá fyrir grunnskóla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011) er fjallað um hæfni-hugtakið og það skilgreint á eftirfarandi hátt: „Hugtakið hæfni felur í sér þekkingu og leikni og er samofið siðferðilegum viðhorfum nemenda“ (bls. 37). Hér er það undirstrikað að viðhorf fléttist saman við bæði þekkingu og leikni. Í flokkunarkerfi Blooms og félaga (1956) og Mayers (1962) er aftur gengið út frá þremur þáttum við flokkun á markmiðum en þau eru þekking, leikni og viðhorf. Í báðum skýrslunum sem hér eru til umfjöllunar er gengið út frá flokkunarkerfi þeirra félaga. Í

Íslensku námskránni er undirstrikað að grunnþættir menntunar og hæfnihugtökin séu ekki hugsuð sem hluti af flokkunarkerfi. Í námskránni segir: „Grunnþættirnir eru þó ekki nýtt flokkunarkerfi námsþátta heldur skilgreindir til þess að skerpa markmið skólanna og tengja þau saman“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 16). Lykilhugtökin eru því þekking, leikni og hæfni. Þessi hugtök eru síðan skilgreind nánar. „Þekking er safn staðreynda, lögmála, kenninga og aðferða. Hún er bæði fræðileg og hagnýt.“ Síðar segir: „Leikni er bæði vitsmunaleg og verkleg. Hún felur í sér að geta beitt aðferðum, verklagi og rökrænni hugsun.“ Til að tengja síðan saman þekkingu og leikni er talað um hæfni: „Hæfni felur í sér yfirsýn og getu til að hagnýta þekkingu og leikni“ (bls. 53). Við námsmat í grunnskóla skal leggja mat á hæfni nemenda innan hvers námssviðs og það jafnt í bóklegu og verklegu námi. „Einnig skal innan hvers námssviðs leggja mat á hæfni nemenda sem byggist á grunnþáttum í menntun og áhersluþáttum grunnskólalaga“ (bls. 53). Hér er lögð áhersla á að flétta grunnþættina saman við þá hæfni sem keppt er að í skólastarfinu. Lögð er áhersla á að skólarnir sjálfir skuli finna leiðir til að meta lykilhæfni. Það er síðan viðurkennt að vissu hæfniþætti sé erfitt að meta. Viðmið við mat á lykilhæfni eru í fimm liðum. Hér í töflu 3 er að finna þessa fimm hæfniþætti.

Tafla 3. Viðmið við mat á lykilhæfni (Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, 2011, bls. 53).	
Tjáning og miðlun	Hæfni nemenda til að tjá hugsanir sínar, tilfinningar og skoðanir munnlega, skriflega og á annan hátt. Hæfni til að miðla þekkingu og leikni sinni og flytja mál sitt skýrt og áheyrilega og taka þátt í samræðum og rökræðum.
Skapandi og gagnrýnin hugsun	Skapandi hugsun og frumkvæði í efnistöðum og úrvinnslu. Hæfni nemenda til að nota þekkingu og leikni, draga ályktanir, áræðni til að leita nýrra lausna og beita gagnrýnni hugsun og röksemdafærslu.
Sjálfstæði og samvinna	Hæfni nemenda til að vinna sjálfstætt, í samstarfi við aðra og undir leiðsögn.
Nýting miðla og upplýsinga	Hæfni nemenda til að nýta margvíslega miðla í þekkingarleit, úrvinnslu og miðlun og nýta upplýsingar á ábyrgan, skapandi og gagnrýnn hátt.
Ábyrgð og mat á eigin námi	Hæfni nemenda til að bera ábyrgð á eigin námi og leggja mat á eigin vinnubrögð og frammistöðu.

Hér á eftir verður gerð frekari grein fyrir helstu áhersluþáttum hvað varðar lykilhæfni í aðalnámskránni. Þegar hæfniþættirnir eru skoðaðir nánar kemur í ljós að þeir eru ekki eins ítarlegir og hæfniþættirnir í skýrslu ESB og OECD. Það kemur m.a. til af því að íslenska námskráin sem greind er tekur eingöngu mið af grunnskólastiginu. Í aðalnámskránni er áhersla lögð á tjáningu, bæði skriflega og munnlega, og getu til að taka þátt í samræðum og rökræðum. Til þess að geta tjáð sig þarf tungumál þó það sé ekki nefnt í þessu samhengi. Sköpun og frumkvæði eru nefnd sem mikilvægir hæfniþættir. Frumkvöðlamennt og sköpun eru þættir sem í menntamálaumræðunni eru taldir vera mikilvægir þættir fyrir framtíðina. Því fylgir að vera lausnamiðaður, sýna áræðni og leita nýrra leiða og lausna. Í þessu samhengi er talið mikilvægt að hafa hæfni til að beita gagnrýnni hugsun og röksemdafærslu sem er mikilvægur hæfniþáttur í menntun til lýðræðis. Í þekkingarsamfélagi er nauðsynlegt að geta nýtt ólíka miðla í þekkingarleit og til að nýta upplýsingar á ábyrgan, skapandi og gagnrýnn hátt. Hér blandast inn siðferðilegir þættir sem mikilvægt er að hafa í huga í tengslum við alla samfélagsmiðla.

Niðurstaða

Til að mæta nýjum hæfnikröfum hafa bæði OECD og ESB tekið saman mikilvæga lykilhæfniþætti. Í OECD-skýrslunni er talað um þrjú grundvallarhæfniþætti, þ.e.a.s. getu til að nota þekkingu á árangursríkan hátt, að geta unnið í fjölbreyttum (e. heterogen) hópum og loks getu til að vinna sjálfstætt (DeSeCo). ESB hefur hins vegar tekið saman átta lykilhæfniþætti sem sameiginlegan ramma fyrir menntun í ESB-löndum (ESB, 2006). Fjórir hæfniþættir, að geta tjáð sig á móðurmálinu og öðrum tungumálum, stærðfræðileg þekking og stafræn hæfni eiga skylt við DeSeCo-hæfni-

flokkinn, að geta notað tungumál, tákni og texta á gagnvirkan hátt. Á sama hátt tengjast hæfnipættirnir tjáning og miðlun í íslensku aðalnámskránni vel þessum sömu þáttum. Hæfnipátturinn að læra að læra ásamt frumkvæði og frumkvöðlahæfni fellur vel að DeSeCo-lykilhæfniflokknum að geta unnið sjálfstætt. Það sama á við um hæfnipættina sjálfstæði og samvinnu og ábyrgð á eigin námi í íslensku aðalnámskránni; þeir falla vel að þessum sömu hæfnipáttum. Hæfnipættir ESB, félagsleg og borgaraleg hæfni ásamt menningarlegri vitund og menningarlegri tjáningu, tengjast mjög vel þeim hæfniflokki DeSeCo að geta unnið í fjölbreytilegum hópum. Í íslensku aðalnámskránni er talað um skapandi og gagnrýna hugsun sem fellur vel að síðastnefndu hæfnipáttunum hér að framan. Af þessum samanburði má ráða að hæfnipættirnir bæði hjá ESB og OECD og í íslensku aðalnámskránni eru mjög svipaðir. Að vísu er nokkur munur á útfærslu en áhersla er lögð á sömu þættina. Þetta gefur ákveðnar vísbendingar um að hugmyndafræðin á bak við evrópsku skýrslurnar hafi haft áhrif þegar lykilhæfnipættir íslensku aðalnámskrárinnar fyrir grunnskóla voru samdir. Ljóst er að í evrópsku skýrslunum er lögð áhersla á það að meginmarkmið menntunar eigi að vera að skapa og auka samkeppnishæfni Evrópu í anda hnattvæðingar. Ball (1998, 2007) bendir einnig á það í greiningum sínum að menntamálaorðræðan hafi verið gegnumsýrð af efnahagslegri hugsun og áherslum á markaðshyggju. Í framhaldi af þessu telur Bauman (2000) að sífellt erfiðara sé að sjá þessi markaðsöfl og að valdið sé sífellt að verða ósýnilegra.

Það er áhugavert að í skýrslum sínum ræða hvorki ESB né OECD sérstaklega um hæfnihugtakið. Það er heldur ekkert rætt um hvort hugtakið sé almennt brúklegt þegar fjallað er um menntun. Athygli vekur að þegar hæfnihugtakið er skilgreint bæði á Íslandi og hjá ESB og OEC er áherslan á akademískt nám en spyrja má hvers vegna ekki sé minnst á iðnnám né starfsnám. Hæfnihugtakið hefur lengi verið mest notað innan starfsmenntunargeirans; það er tiltölulega nýtt að nota það þegar fjallað er um almenna menntun. Hæfni er ekki sama og markmið. Markmið er alltaf tengt námsferlinu sjálfu meðan hæfni er spurning um það hvort einstaklingurinn geti unnið ákveðið verk á fullnægjandi hátt án þess að spurt sé hvernig hann hafi aflað sér þeirrar færni. Umfjöllun um hæfnihugtakið er mun skýrari í íslensku aðalnámskránni en í skýrslunum.

Heimspekingurinn M. Nussbaum (2010) hefur verið gagnrýninn á þróun menntahugmynda hin síðari ár og bendir á að gildi sem byggjast á auknum hagvexti hafi orðið ofan á í námskrám á Vesturlöndum. Þessi þróun hefur þegar haft þær afleiðingar að vægi námsgreina eins og sögu, heimspeki, lista, tungumála og bókmennta hafi minnkað.

Hugmyndin um ævimenntun grundvallast á því viðhorfi að breytingar á hinu félagslega, efnahagslega og menningarlega umhverfi mannsins komi til með að verða það stórstígar að skólinn verði í vanda með að mæta þeim kröfum sem gerðar verða um menntun til þess að nemendur geti lifað af í samfélagi framtíðar. Vinna við lykilhæfni var svar við spurningunni um það hvað nemendur ættu að læra til að geta mætt kröfum framtíðarinnar.

Hugmyndafræðin á bak við lykilhæfnihugtakið var sú að hæfni þróaðist alla ævi. Maðurinn væri því að læra allt lífið og menntunarferlinu lyki aldrei. Í bók sinni *Den nya kapitalismens kultur* bendir Richard Sennet (2007) á að hinn hnattræni markaður muni í framtíðinni krefjast stöðugt nýrrar hæfni og jafnvel hæfni sem ekkert tengist fyrri reynslu einstaklingsins. Sökum þessa verði einstaklingurinn stöðugt að bæta við sig nýrri þekkingu. Sennet spyr hvernig skólinn geti brugðist við þessari þróun. Ef áherslur á lykilhæfni hjá ESB, OECD og í íslensku aðalnámskránni eru dregnar saman sem svar við þessari spurningu, þá væri svarið m.a. aukin áhersla á sveigjanleika og hæfni til að tileinka sér nýja þekkingu, auk þess að vera virkur og skapandi borgari, geta beitt sig sjálfsaga, vera lausnamiðaður, hætta aldrei að læra og geta unnið sjálfstætt. Þetta er í samræmi við umfjöllun Popkewitz (2000) um nýja manngerð/borgara eða hinn sveigjanlega mann (*The new Citizen, The new Man*). Samkvæmt Popkewitz er hin „nýi maður“ sveigjanlegur, virkur, sjálfstæður og lausnamiðaður. Bæði Ball (2006, 2007) og Bauman (2000) benda á að í stefnumarkandi gögnum sé alltaf vissum sjónarmiðum hampað á kostnað annarra. Þetta eigi sérstaklega við þegar talað sé um valmöguleika og hreyfanleika fólks. Þannig eru menntapólitískar ákvarðanir ekki alltaf til hagsbóta fyrir vissa einstaklinga eða hópa. Í þessu sambandi er vert að hafa í huga varnaðarorð Baumans (2000) þegar hann segir: „Allir eru dæmdir til að velja allt sitt líf en það eru ekki allir sem hafa tækifæri til að velja“ (bls. 82). Hér er Bauman að benda á að ýmsar hindranir geti staðið í veginum fyrir því að einstaklingar eða hópar geti haft áhrif á stöðu sína í samfélaginu og verið hreyfanlegir.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011.

Ball, S. J. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. London & New York: Routledge.

Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in educational policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.

Ball, S. J. (1993). What is policy? Text, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 13(2), 9–17.

Bauman, Z. (2000). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. og Boréus, K. (2005). Diskursanalys. Í G. Bergström og K. Boréus (ritstjórar), *Textens mening och makt* (bls. 305–362). Stockholm: Studentlitteratur.

Birna María Sveinbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson. (2013). Einstaklingsmiðun sem markmið lærdómssamfélags. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólasterfi* (bls. 55–76). Reykjavík: Háskólinn á Akureyri.

Bloom, B., Krathohl, D. og Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Vol. 1: Cognitive Domain*. London: Longman.

Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a methodology for comparative studies in religious education*. Münster: Waxmann Verlag.

Carlgren, I. (2012). Kunskap för bildning? Í T. Englund, E. Forsberg og D. Sundberg (ritstjórar), *Vad räknas som kunskap?* (bls. 118–139). Stockholm: Liber.

Carlgren, I. og Marton, F. (2004). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Dale, E. L. (2009). Læreplan – i et forskningsperspektiv. Í E. D. Dale (ritstjóri), *Læreplan – i ett forskningsperspektiv* (bls. 11–22). Oslo: Universitetsforlaget.

Delors, J. (1996). Learning: the treasure within. *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first*. Paris: Unesco.

Ecclestone, K. (1999). Empowering or Ensnaering?: The Implications of Outcome-based Assessment in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 1, 29–48.

ESB. (2006, 18. desember). Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18. december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande [Meðmæli Evrópuþingsins og ráðsins frá 18. desember 2006 um lykilhæfni fyrir símenntun]. Sótt af <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:sv:PDF>

Forsberg, E. (2012). Kunskapssyn i omvandling? Í T. Englund, E. Forsberg og D. Sundberg (ritstjórar), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblicker i lärarutbildningen och skola* (bls. 225–241). Stockholm: Liber.

Forsberg, E. (2009). Kompetensrelaterade kunskapsdiskurser – i inter/nationell policy om utbildning. Í I. Carlgren, E. Forsberg og V. Lindberg (ritstjórar), *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion* (bls. 39–76). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Foucault, M. (1991). Governmentality. Í G. Burchell, C. Gordon og P. Miller (ritstjórar), *The Foucault effect: Studies in governmentality: With two lectures by and an interview with Michel Foucault* (bls. 87–104). Chicago: University of Chicago Press.

- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Goncz, A. (2006). The OECD: Its role in the key competencies debate and in promotion of lifelong learning. Í P. Hager og S. Holland (ritstjórar) *Graduate Attributes, Learning and employability* (bls. 105–124). Holland: Springer.
- Gunnar E. Finnbogason. (2009, 15. desember). Að gera hæfni sýnilega. Mat á raunfærni. Netla – Vef tímarit um uppleði og menntun. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2009/008/index.htm>
- Hovdenak, S. S. (2014). Utdanningspolitikk, forskning og kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 395–409.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan* (2. útgáfa). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsen, G. E. (2006). Utdanning, styring og marknad. *Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. útgáfa). Oslo: Universitetsforlaget.
- Liedman, S. E. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv? – Om EU:s nyckelkompetenser*. Stockholm: Skolverket.
- Liedman, S. E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindensjö, B. og Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto: CA Fearon.
- Mertens, D. (1974). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Schlüsselqualifikation. Tesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Sótt af http://doku.iab.de/mit-tab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ.: Princeton: University Press.
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Olsson, U. (1999). Att läsa texter med en Foucaultinspirerad blik. Í C. A. Säfström og L. Östman (ritstjórar), *Textanalys* (bls. 222–236). Lund: Studentlitteratur.
- Pedersen, O. K. (2014). Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. – baggrund, intentioner og funktionsmåder. Í K. Illeris (ritstjóri), *Læring i konkurrencestaten. –Kapløb eller bæredygtighed*. (bls.13–33). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Popkewitz, T. S. (2000). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. Í I. Nicholas, C. Burbules og A. T. Carlos (ritstjórar), *Globalization of knowledge and education. Critical perspectives* (bls. 157–186). New York & London: Routledge.
- Sennet, R. (2007). *Den nya kapitalismens kultur*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Sjöberg, L. (2009). Skolan och den 'goda' utbildningen – för ett konkurrenskraftigt Europa. *Utbildning och demokrati*, 18, 33–58.
- DeSoCo. (2005, 27. maí). The definition and selection of key competencies. Sótt af <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- UNESCO. (2009). Review of contexts and structures for education for sustainable development: Learning for a sustainable world. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf>
- Wahlström, N. (2012). Den effektiva läraren. Om konstruktion av den goda läraren på en internationell utbildningsarena. Í Tomas Englund (ritstjóri) *Föreställningar om den goda läraren* (bls. 247-270). Stockholm: Daidalos.

Wahlström, N. (2014). Utbildningens villkor II – en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning & Demokrati*, 3, 77–94.

Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Wolfgang Edelstein. (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðánarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónsson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstjórar), *Menntaspor: Rit til heiðurs Lofti Guttormssyni* (bls. 65–78). Reykjavík: Sögufélagið.

Pórður Kristinsson. (2010). Bolognaferlið: Saga og tilgangur. *Uppeldi og menntun*, 19, 186–190.

Um höfund

Gunnar E. Finnbogason (gef@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk M.S.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskólanum í Uppsöllum í Svíþjóð árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1995. Rannsóknir hans hafa aðallega tengst menntapólitík/menntastefnum, hugmyndafræði menntunar, námskráfræðum, gildum/miðlun gilda, réttindum barna og Barnasáttmálanum.

Efnisorð

Menntapólitík – námskrá – lykilhæfni – hæfniviðmið.

About the author

Gunnar E. Finnbogason (gef@hi.is) is a Professor at the School of Education, University of Iceland. He completed his M.Sc. degree in pedagogy and educational studies from the University of Uppsala in 1984 and a Ph.D. degree from the same school in 1995. His research has primarily been in the field of educational politics/educational policies, the ideology of education, curriculum studies, values/sharing of values, children's rights and the Convention on the Rights of the Child.

Key words

policy making – curriculum – key competence – learning outcome.



Gunnar E. Finnbogason. (2016).

Lyklar framtíðar. Hugmyndir um lykilhæfni í menntamálum í Evrópu og á Íslandi.

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki. Greinar frá Menntakvikunni Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakvikunni/002.pdf