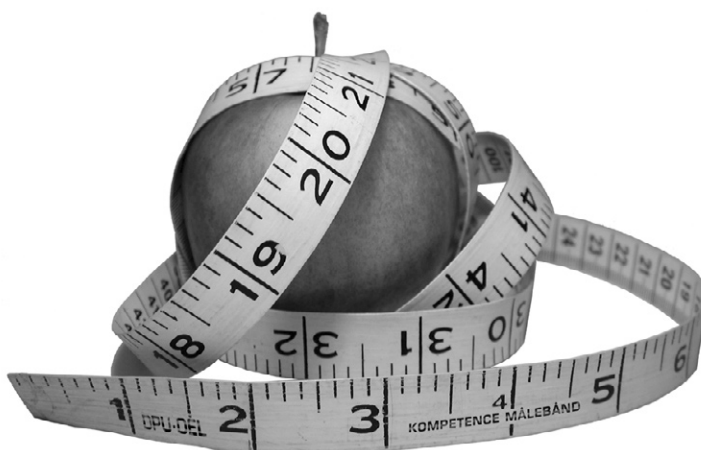


KOMPETENCE OG LIVSLANG LÆRING – OM BEGREBERNES OPRINDELSE OG UDVIKLING I INTERNATIONALE ORGANISATIONER OG DOKUMENTER

v/ Thyge Winther-Jensen, DPU



PROJEKT
KOMPETENCE *måling*

Den nationale uddannelsespolitik er i disse år under forvandling. Selvom de formelle beslutninger i overvejende grad stadig træffes på det nationale plan, så er de nationale økonomier ikke desto mindre ved at blive bundet sammen i et afhængighedsforhold, der ikke kan undgå også at få konsekvenser for uddannelsespolitikken. Skelnes der mellem uddannelsespolitiske beslutninger truffet på:

det *institutionelle* plan (den enkelte individuelle uddannelsesinstitution),
det *nationale* plan (stat, amter og kommuner) og
det *overnationale* plan (internationale organisationer),

så er vi på den ene side vidner til, at et stigende antal beslutninger af politisk karakter (profilering, uddannelsesbeskrivelser, markedsføring etc.) lægges ud til de enkelte uddannelsesinstitutioner efter principperne for mål - og ram-mestyling. Men på den anden side er vi også vidner til, at væsentlige nytiltag og uddannelsespolitiske begreber bliver til og udmøntes gennem de over-nationale og/eller internationale organisationer for derefter at finde vej til beslutningstagere og beslutningsorganer på de to øvrige planer. Det var f.eks. tilfældet med begrebet *livslang læring*, der blev knæsat af OECD ministrene i 1996. Begrebet indgik siden som fast bestanddel i de enkelte OECD landes ud-dannelsespolitik - både på det nationale og det institutionelle plan. Vi er med andre ord vidner til en udvikling, hvor vi ikke længere - som tidligere - blot søger inspiration i andre lande og lærer af hinanden, men hvor vi gennem et formaliseret, internationalt samarbejde er med til at træffe uddannelsespoli-tiske beslutninger, der får stor indflydelse, ikke alene på vor egen, men også på andre landes nationale uddannelsespolitik. Det er en udvikling, der er ken-detegnet ved tre afgørende træk:

- Uddannelsespolitiske beslutninger bliver i dag til i et kompliceret samspil mellem lokale, nationale og internationale organer
- Uddannelsespolitiske studier kan derfor ikke begrænses til nationale studier
- Nationale forskelle i samspillet mellem de tre beslutningsplaner gør grundlæggende komparative og sammenlignende studier nødvendige i vurderingen af de enkelte løsningsmodeller.

Det er disse tre træk, der har været retningsgivende for kompetencemålings-gruppens undersøgelse af begreberne "kompetence" og "livslang læring" i forskellige nationale kontekster. Det er formålet med denne rapport at be-grænse undersøgelsen til de to begrebers oprindelse, udvikling og prioritering i forskellige dokumenter, der i de seneste år er udgået fra de internationale organisationer, først og fremmest OECD og EU, dvs. de organisationer, der i dag først og fremmest tegner dem. Af de to begreber er det primært "kom-petence" interessen samler sig om i det følgende, men da "kompetence" og "livslang læring" er stærkt indbyrdes forbundne i ovennævnte dokumenter, har det været nødvendigt også at inddrage den "livslange læring" i frem-stillingen for at få en fuldere forståelse af den rolle "kompetence" tænkes at skulle spille i uddannelsesplanlægningen.

OECD og EU

Af de to organisationer, OECD og EU, er det rimeligt at antage, at det i dag er OECD, der i overvejende grad øver indvirkning på den nationale, uddannelsespolitiske dagsorden. Det kan aflæses ikke alene i mængden af rapporter, der på det seneste er udgået fra OECD, men også i den indflydelse de har haft og stadig har på det nationale og institutionelle plan. Men antagelsen bør ikke tilsløre det faktum, at der finder et nært samarbejde sted mellem dem. Det er landenes undervisningsministre, der i begge organisationer tegner den overordnede politik, og samtidig deltager EU-kommissionen i OECD's arbejde. Det indebærer utvivlsomt, at de dokumenter, der udgår fra de to organisationer, i et vist omfang smitter af på hinanden, selvom opgaver og målgrupper ikke er identiske. Grunden til disse forskelle skal naturligvis søges i de to organisationers forskellige oprindelse, formål, opgaver og virkemidler.

De væsentligste forskelle på de to organisationer fremgår af efterfølgende skematiske oversigt:¹

Kriterium	OECD	EU
Formel kompetence på uddannelsesområdet	Ingen	Nogen på de faglige uddannelser, ellers ikke. Lavt samarbejdsniveau til midt i 1980'erne.
Overstatslige beføjelser på andre områder	Nej	Ja
Oprettet	1961. Organisationen omfatter i dag 29 lande (21 europæiske + Australien, Canada, Korea, Ny Zealand, Japan, Mexico, Tyrkiet og USA. EU-kommissionen deltager i OECD's arbejde.	Danmark indtræder i EF i 1972, fra 1993 EU. 15 medlemsstater i 2002. I uddannelsessamarbejdet deltager også EØS-landene: Norge, Island og Liechtenstein samt en række øst- og centraleuropæiske lande.
Organer	CERI (1968), Centre for Educational Research and Innovation. Under rekonstruktion. ENSI. Environment and School Initiatives. PEB. Programme on Educational Building.	Europa-parlamentet. Ministerrådet. Kommissionen. Domstolen. Revisionsretten.
Virkemidler	Indsamling og publikation af økonomisk og social statistik med politiske anbefalinger. PISA fra 1997 og 10 år frem – læsning, matematik, naturfag og personlige kompetencer.	Tilskuds- og udvekslingsprogrammer, f.eks. Comett 1986 – teknologi, Erasmus 1987 – studentermobilitet, Lingua 1989 – fremmedsprog; studierejser for lærere og udvekslingsrejser for elever, Leonardo 1994 + 2001 – erhvervsuddannelser, Socrates 1994 + 2001 med bl.a. Erasmus for de videregående uddannelser og Comenius for grundskole- og ungdomsuddannelser. ²

¹ *Lettere modificeret version af et tilsvarende skema i Steen Harbild, "Den internationale dimension i undervisningen" i Holm-Larsen, S., Wiborg, S, og Winther-Jensen, T (2001): Undervisning og Læring. Vejle: Kroghs forlag, s. 430-31.*

² *Socrates fremmer endvidere udviklingen af netværk med henblik på anerkendelse af eksamensbeviser (Naric-netværket), information på uddannelsesområdet (Eurydice) og erfaringsudveksling mellem beslutningstagere inden for uddannelsesområdet (Arion-Programmet).*

Udviklingen 1960-1996

UNESCO konferencen i Montreal i 1960 var den første internationale konference, der officielt stadfæstede ideen om livslang læring.³ Under ledelse af den franske politiker Edgar Faure nedsatte UNESCO en kommission, der i 1972 udsendte rapporten *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, hvor begrebet "lifelong learning" for alvor tematiseredes. Også UNESCO's traditionelle orientering mod udviklingslandenes problemer kom klart til udtryk i rapporten, der var præget af omtale af alfabetiseringsprogrammer for voksne og Paolo Freires "frigørelsespædagogik". I 1996 afgav *Den Internationale Kommission om Uddannelse i det 21. århundrede*, der havde den tidligere formand for EU-kommissionen Jacques Delors som formand (1985-95), en ny rapport til UNESCO med titlen *Learning: The Treasure Within*. I modsætning til *Learning to Be* blev alfabetisering næsten ikke behandlet i denne rapport. Derimod omtales "læring livet igennem" som "samfundets pulsslag". "Begrebet at lære livet igennem", hedder det, "fremstår ... som en af nøglerne til det 21. århundrede. Det rækker ud over den traditionelle sondring mellem førstegangssuddannelser (initial education) og efter- og videreuddannelse (continuing education). Det imødekommer kravene fra en verden under hurtig forandring" (s. 22).

Endvidere opregnede den fire "søjler" som grundlag for uddannelserne: 1) *learning to live together*, som rapporten lagde særlig vægt på, 2) *learning to know*, 3) *learning to do* og 4) *learning to be*. (s. 22-24).

Af særlig interesse i denne sammenhæng er afsnittet "From skill to competence" under omtalen af søjlen *learning to do*. På grund af "den stigende betydning af viden og information som faktorer i produktionssystemerne" beskrives de traditionelle, erhvervsmæssige færdigheder ("occupational skills") som forældede. I dag er kravet fra arbejdsgiverside de såkaldte "higher skills". I stedet for færdigheder, som er snævert relateret til praktisk know-how, går efterspørgselen i dag på "kompetence, et miks, særegent for det enkelte individ, af både færdighed i den strenge betydning af ordet, erhvervet gennem teknisk og faglig uddannelse, af social adfærd, af anlæg for teamwork og af initiativ og parathed til at vove" (s. 89).

Det kan være værd at notere sig denne relativt uskyldige første omgang med begrebet kompetence i et internationalt dokument. Kompetence beskrives: som noget der er nært forbundet med arbejdslivet, som noget der omfatter mere end summen af tekniske og erhvervs-specifikke færdigheder opnået gennem uddannelse, som noget, hvor dette mere består i en række sociale færdigheder, der kommer meget nær det, der på engelsk omtales som "life skills" og som noget, der er særegent for det enkelte individ, dvs. en helt personlig kvalitet.

Det er træk som disse, der i forarbejdet form går igen i senere EU-rapporter, men også da begrebet går hen og bliver et vigtigt element i OECD's strategi. I 1973 udgav OECD rapporten *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong*

³ Ove Korsgaard (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Kbh.: Gyldendal, s. 163.

Learning. Heri fremhævedes sammenhængen mellem tilbagevendende uddannelse og livslang læring i form af en vekselvirkning mellem arbejde og uddannelse livet igennem. Med denne rapport gik OECD for alvor ind i den uddannelsespolitiske debat, men det egentlige gennembrud skete på OECD-landenes fjerde møde på undervisningsministerniveau i Paris d. 16.- 17. januar 1996, der bar titlen *Making Lifelong Learning a Reality for All*. I den resulterende rapport *Lifelong Learning for All* knæsattes begrebet som grundlag for OECD's uddannelsespolitik. "Historisk set", siger Ove Korsgaard, " har UNESCO og OECD stået for to forskellige teoretiske og ideologiske positioner, når det gælder begrebet livslang uddannelse. Begrebet blev for alvor introduceret af UNESCO i 1960 og relateret til en humanistisk tradition med demokrati og personlig udvikling som nøgleord. Omkring 1980 blev UNESCO's position klart svækket, hvorimod OECD i stigende grad begyndte at sætte sit præg på uddannelsespolitikken, specielt i de vestlige lande. Den nye forståelse af livslang uddannelse var baseret på en neo-liberal filosofi, der anså uddannelse som en investering i "human capital".⁴ Fra UNESCO og OECD fandt begrebet i år 2000 vej til EU's uddannelsespolitik (Lissabonerklæringen).

Udviklingen fra 1996 til i dag

Samspelet mellem de to organisationer OECD og EU om begreberne livslang læring og kompetence vil gradvis fremgå af den efterfølgende omtale af de vigtigste rapporter og erklæringer, der i de seneste år er udgået fra dem.

OECD

Rapporten *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD/PISA fra 1999 bør ses i lyset af OECD-ministrenes beslutning i Paris i 1996. Med det såkaldte PISA program (Programme for International Student Achievement) forpligtede regeringerne i 32 lande (alle OECD landene (med undtagelse af Tyrkiet) + Brasilien, Kina, Letland og Den russiske Føderation) sig til at overvåge de implicerede landes uddannelsessystemer gennem måling af elevpræstationer inden for rammer, som alle er enige om. Den primære årsag til at gennemføre sådanne målinger i stor stil var at tilvejebringe empirisk funderet information, der kunne indgå i grundlaget for de politiske beslutninger. "Regeringerne og den almene offentlighed", hedder det i indledningen, "behøver grundige og internationalt sammenlignelige vidnesbyrd om uddannelsesresultater.... OECD/PISA vil regelmæssigt og rettidigt udvikle policy-orienterede og internationalt sammenlignelige indikatorer for elevpræstationer.

Vurderingerne vil rette sig mod de 15-årige, og indikatorerne er udformede med henblik på at belyse i hvilket omfang de deltagende landes uddannelsessystemer forbereder deres elever til at blive livslangt lærende og til at spille konstruktive roller som borgere i samfundet".

⁴ Ibid, s. 166.

Resultaterne fra målingerne, der offentliggøres hvert tredje år, "giver uddannelsespolitikere mulighed for at sammenligne det egne lands præstationer på uddannelsesområdet med de øvrige. De vil også kunne bidrage og motivere til reform og skoleforbedringer, specielt hvor skoler eller uddannelsessystemer med samme ressourcetilførsel opnår markant forskellige resultater" (s.7).

Når rapporten og de politiske beslutninger, der ligger bag, må betegnes som et vendepunkt i det internationale uddannelsessamarbejde, beror det for det første på, at det denne gang er regeringerne, der har forpligtet sig, og ikke en frivillig forskergruppe. Det giver programmet en helt usædvanlig økonomisk og politisk tyngde.

For det andet repræsenterer de implicerede lande mere end en fjerdedel af verdens befolkning. Ingen tidligere komparative undersøgelser har haft mulighed for at dække så omfattende et materiale.

Selvom de områder undersøgelsen i første omgang er rettet mod - læsning, matematik og naturfag – også optræder som egentlige skolefag, så sigter programmet for det tredje alligevel mod både at måle/vurdere, i hvilket omfang eleverne har tilegnet sig disse bestemte skolefag og mod i hvilket omfang, de har tilegnet sig "forudsætninger for en vellykket læring i det fremtidige liv" (s. 9). Vurderingen/målingen af tværfaglige kompetencer er derfor blevet en integreret del af programmet. Som en af grundene hertil anføres, "at der er brede almene færdigheder, som det er væsentlig for eleverne at udvikle. Disse omfatter kommunikation, tilpasningsevne (adaptability), fleksibilitet, problemløsning og brug af informationsteknologi. Disse færdigheder udvikles på tværs af fagene og vurderingen/målingen af dem kræver en tværfaglig tilgang." (s.9)

Endelig for det fjerde er der grund til endnu engang at understrege, at der lægges vægt på at vurdere de kompetencer, som det fremtidige voksenliv især formodes at efterspørge. I så henseende ligger OECD/PISA i smuk forlængelse af dels Jacques Delors rapportens krav om læring livet igennem" og dels OECD ministrenes vedtagelse af princippet om "livslang læring"; samtidig med at Delors rapportens "higher skills" er nu blevet specificeret ud i en række tværfaglige kompetencer.

En af styrkerne ved OECD/PISA er, at de tværfaglige kompetencer afprøves i relation til helt konkrete stofområder og derfor ikke behandles som frit svævende og abstrakte. En anden, at de afprøves med regelmæssige mellemrum, der gør internationale sammenligninger over tid mulige i et hidtil uset omfang. En svaghed kunne være, at der egentlig kun kan gættes om de kompetencer, som voksenlivet kræver, og det uanset hvor plausible de i den aktuelle situation måtte forekomme at være. Meget taler for, at det var betænkeligheder af denne art, der foranledigede iværksættelsen af det såkaldte DeSeCo program, der omtales senere i denne artikel.

Det følgende er en oversigt over hovedtrækkene ved OECD/PISA:

Grundlæggende principper

- En internationalt standardiseret måling/vurdering (assessment), udviklet i fællesskab af de implicerede lande og anvendt på 15-årige i grupper i deres skoler.
- Anvendes i 32 lande, af hvilke 28 er medlemmer af OECD
- Typisk afprøves mellem 4.500 og 10.000 elever i hvert land

Indhold

- PISA afprøver tre områder: læsefærdighed, matematisk og naturvidenskabelig færdighed.
- PISA sigter mod at definere hvert område ikke blot gennem beherskelse af bestemte skolefag, men også gennem viden og færdigheder, *der er vigtig i voksenlivet* (min kursivering, TWJ). Vurderingen/målingen af tværfaglige kompetencer er en integreret del af PISA.
- Der lægges vægt på beherskelse af processer, forståelse af begreber og evne til at fungere i forskellige situationer inden for hvert område.

Metoder

- Der anvendes papir og blyantprøver af to timers varighed for hver elev.
- Prøveelementerne er en blanding af multiple-choice prøver og spørgsmål, der opfordrer eleven til at konstruere egne svar.
- Prøver af i alt syv timers varighed, hvor forskellige elever prøves i forskellige kombinationer af prøveelementer.
- Eleverne besvarer et baggrundsspørgeskema, som det tager 20-30 minutter at udfylde. Skolelederne får 30 minutter til at udfylde et spørgeskema om deres skole.

Vurderingscyklus

- Den første vurdering fandt sted i 2000, og de første resultater blev offentliggjort i 2001. Der fortsættes derefter i 3-årige cykler.
- For hver cyklus går der i dybden med et af de tre hovedområder, som to tredjedele af prøvetiden anvendes på. For de to øvrige områders vedkommende tilvejebringes mere summariske færdighedsprofiler. I 2000 var hovedområdet læsefærdighed⁵. I 2003 og 2006 er det henholdsvis matematik og naturfag.

Resultater

- En grundlæggende profil af viden og færdigheder blandt eleverne ved afslutningen af den skolepligtige alder.
- Kontekstuelle indikatorer, der sætter resultaterne i relation til elever og skolekarakteristika.
- Indikatorer for udviklingstendenser, der viser, hvordan resultaterne forandrer sig over tid.

En medvirkende årsag til igangsætningen af OECD/PISA projektet var utvivlsomt den kritik, der fulgte i kølvandet på de sidste 40 års komparative undersøgelser, især dem der blev taget initiativ til af The International Asso-

⁵ Knowledge and Skills for Life. First Results from Pisa 2000.

ciation for the Evaluation of Educational Achievement, de såkaldte IEA-undersøgelser. Skønt kvaliteten og rammerne for disse forbedredes betydeligt gennem årene, så kritiseredes de alligevel for kun at tilvejebringe partiel og sporadisk information om elevpræstationer inden for begrænsede fagområder. De tre undersøgelser i matematik og naturfag tilvejebragte nok nogen information om, hvordan tingene har ændret sig gennem de ca. 30 år undersøgelserne stod på, men udsynet begrænsedes af de relativt få lande, der deltog i de tidlige undersøgelser og af de begrænsede sammenligningsmuligheder, der lå i prøverne.

Mere alvorlig var dog den kritik, der anklagede undersøgelserne for at koncentrere sig om elevpræstationer, der lå tæt op ad fagplanernes krav og tilmed kun de dele af fagplanerne, der var grundlæggende ens på tværs af de implicerede lande. De sider af uddannelsen, der er unik for et land eller en gruppe af lande, blev ikke inddraget, uanset hvor betydningsfuld denne del af uddannelsen vurderes til at være af de implicerede lande. Det er kritikpunkter af denne art, etableringen af OECD/PISA projektet skulle forsøge at tage højde for.

Mens begrebet kompetence spiller en relativt tilbagetrukket rolle i ovennævnte dokument, er det til gengæld sat helt i forgrunden i de dokumenter, der siden 1997 er udsendt under OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*

Mens OECD i 1980'erne var indstillet på at gå mere pragmatisk til værks ved f.eks. fortrinsvis at gøre brug af allerede foreliggende output-relaterede data om uddannelse, så har OECD-landene i de senere år – som PISA-programmet tydeligt viser – bevæget sig mod en mere systematisk og langtidbaseret strategi for indsamling af data efter egne indikatorprogrammer. Dette førte imidlertid også til en voksende erkendelse af, at udvikling og fortolkning af sådanne programmer kunne drage stor fordel af yderligere teoretisk og begrebsmæssig behandling. Det blev derfor DeSeCo programmets opgave at:

1. styrke den teoretiske baggrund for nøglekompetencer
2. tilvejebringe et referencepunkt for udvikling af indikatorer og fortolkning af empiriske resultater
3. opmuntre til samspil mellem teoretisk og empirisk arbejde og i sidste instans at give feedback til uddannelsespolitikken.

Dette omfattende arbejde har resulteret i en lang række DeSeCo-dokumenter. I denne sammenhæng er der grund til især at omtale det diskussionspapir fra januar 2002, der blev fremlagt på DeSeCo-symposiet i Geneve 11.-13. februar 2002. Heri defineres kompetence på grundlag af bl.a. en landebidragsproces (CCP)⁶ og forskellige faglige indfaldsvinkler som "evnen til at møde et komplekst krav med succes eller at udføre en kompleks aktivitet eller opgave" (s. 5). Kompetence betragtes med andre ord som mere end viden og færdigheder, idet begrebet refererer til de nødvendige eller ønskværdige forudsætning-

6 Trier U. P. (2001, oktober) *Twelve Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. In Country Contribution Process, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss federal Statistics Office.*

ger, der skal til for at kunne opfylde kravene fra en bestemt profession, en social rolle eller et personligt projekt. Det er endvidere kravet, opgaven eller aktiviteten, der definerer kompetencens indre struktur, idet den indbyrdes forbinder de holdninger, værdier, den viden og de færdigheder, der tilsammen gør effektiv handling mulig. Kompetencen er kontekstafhængig og kan ikke fastlægges én gang for alle.

Alligevel var der så meget, der var fælles i de bidrag, der indkom fra enkeltlandene i landebidragsprocessen, at DeSeCo vovede at formulere tre såkaldt generiske (og universelle?) metakompetencer:

- at kunne handle selvstændigt og reflektivt
- at kunne anvende redskaber (der skal forstås meget bredt) interaktivt og
- at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper.

Om disse metakompetencer hedder det i *Introduktion til det danske nationale kompetenceregnskab samt opgavedisposition* (NKR), at de "opfattes som de empirisk udpegede nøglekompetencers (i alt 10) konceptuelle ophav, hvilket er fastholdt af DeSeCo efter studier af deltagerlandenes udredning af egen kompetencesatsning."

I den videre bearbejdning fandt NKR projektgruppen det hensigtsmæssigt at bygge videre på DeSeCo's 10 nøglekompetencer,⁷ idet den dog reducerede antallet af nøglekompetencer med én (Værdikompetence) og lagde en anden (Kreativ og innovativ kompetence) til.⁸

I modsætning til de tre metakompetencer lider de ti nøglekompetencer i NKR dog af den svaghed, at de ikke er formuleret som noget, den enkelte skal "kunne". En omformulering i denne retning må betragtes som en nødvendig forudsætning for at kunne opstille et egentligt "regnskab".

Den betydning, som OECD-landene tillagde den livslange læring og udviklingen af de nødvendige kompetencer i et meningsfuldt voksenliv understregedes endvidere i kommunikéet *Investing in Competencies for All*, der blev udsendt af OECD undervisningsministrene efter et møde i Paris d. 3.- 4. april 2001. Heri knyttedes endnu engang forbindelsen mellem livslang læring, kompetenceudvikling og videnssamfund til styrkelse af human og social capital.

I 2001 udsendte OECD tillige det uddannelsespolitiske dokument *Education Policy Analysis*. Dokumentet betoner de samme elementer som *Investing in Competencies for All*, men understreger i højere grad end dette kompetencernes betydning for netop vidensøkonomien. Der tales om de såkaldte "workplace competencies", hvor der skelnes mellem:

Inter-personlige færdigheder

- team work og evne til at samarbejde mod et fælles mål
- evner for lederskab

⁷ *Ibid.*, s. 17

⁸ De ti kompetencer er herefter: Social kompetence, literacy, læringskompetence, kommunikationskompetence, selvledelseskompentence, kreativ og innovativ kompetence, demokratisk kompetence, miljø- og naturkompetence, kulturel kompetence og helbreds- og fysisk kompetence

Intra-personlige færdigheder

- motivation og holdning
- læreevne
- problemløsningsfærdigheder
- effektiv kommunikation med kolleger og klienter
- analytiske færdigheder.

Disse "workplace competencies" skal ikke erstatte uddannelse og literacy, men snarere supplere dem. Betydning nok inddrages erfaringerne fra DeSeCo-programmet ikke i beskrivelsen af dem. Begrundelsen for dem er i overvejende grad hentet i litteratur af økonomisk observans.

EU

I sammenligning med UNESCO og OECD var EF/EU relativt længe om at sætte ind på uddannelsesområdet. Det skyldtes bl.a. hensynet til medlemsstaternes ret til at bestemme suverænt på uddannelsesområdet, et hensyn der senere kom til udtryk i det såkaldte subsidiaritetsprincip. Det er dog ikke ensbetydende med at EF/EU var ganske inaktiv på området.⁹

CEDEFOP oprettedes i 1976 (med sæde i Berlin, nu i Thessaloniki) og uddannelsesprogrammerne (bl.a. ERASMUS) etableredes fra anden halvdel af 80'erne. I 1989 og 1992 udsendtes to direktiver om gensidig anerkendelse inden for regulerede erhverv. Direktiverne var et led i det indre markeds retskrav om fri bevægelighed og dermed en traktatfæstnet ret til at arbejde og studere overalt i Fællesskabet. I samme tiår begyndte begreberne *transparens*, dvs. kvalifikationernes synlighed, og *information*, om f.eks. jobmuligheder, at fremstå som nøgleordene i EU's uddannelsespolitik. Under Jacques Delors' formandsskab (1985-95) udsendte Kommissionen tillige de to hvidbøger *Growth, Competitiveness and Employment* (1993) og *Towards the Learning Society* (1995).

I den sidste af disse, der i realiteten er et handlingsprogram for medlemsstaterne, opstilledes følgende retningslinier for fremtidige beslutninger på uddannelsesområdet:

1. at opmuntre til ny viden
2. at bringe skole og erhvervssektor tættere sammen
3. at bekæmpe udelukkelse (exclusion)
4. at udvikle talefærdighed (proficiency) i tre europæiske sprog
5. at behandle kapitalinvesteringer og investeringer i (erhvervs)uddannelse (training) på lige fod.

Hvidbogen blev endvidere til under den forudsætning, at kravene om social integration, om styrkelse af beskæftigelsen og af den personlige tilfredsstillelse (fulfillment) ikke er uforligelige.

Især det første af de 5 punkter er interessant i denne sammenhæng, idet etableringen af det lærende samfund ifølge hvidbogen stiller krav om:

⁹ Det var først med Maastrichttraktaten (1993), at der blev skabt et specifikt retsgrundlag for EU's aktioner inden for områder som uddannelse og erhvervsuddannelse med artiklerne 149 og 150 (tidligere 126 og 127). Dette forhold ændredes der ikke nævneværdigt på med Amsterdamtraktaten (1998).

- at den ny viden, det enkelte individ erhverver sig livet igennem, følges op af nye metoder til anerkendelse af de færdigheder, der rækker ud over eksamenspapirer og førstegangsuddannelser
- at opmuntringen til ny viden også bør spille en rolle som støtte for mobiliteten og
- at uddannelserne må trække på den nye informationsteknologi.

“Alle europæiske lande”, hedder det i rapporten, “forsøger at identificere “nøglefærdigheder” og at finde de bedste måder til at erhverve, vurdere og certificere dem på. Det foreslås derfor at opstille *et europæisk system til sammenligning og udbredelse af sådanne definitioner, metoder og fremgangsmåder*” (s.34). Systemet indebærer for det første en præcis angivelse af et antal veldefinerede vidensområder af generel eller mere specialiseret art (matematik, informatik, sprog, bogholderi, finansiering, ledelse etc.), for det andet valideringsystemer for hvert af dem og endelig for det tredje mere fleksible måder at anerkende ikke-formelt erhvervede færdigheder på. For at opnå dette bør systemet derfor munde ud i et “personal skills card”, der gør det muligt for den enkelte at få sin viden og generelle know-how anerkendt. Der går en lige linie fra hvidbogens “personal skills card” til det senere udviklede europæiske cv (se note 9).

Lægger man betoningen af den livslange læring i Jacques Delors rapporten *Learning: A Treasure Within* sammen med betoningen i de to hvidbøger - der også blev til under Jacques Delors’ formandskab - af hensynet til konkurrence-dygtigheden, beskæftigelsen, mobiliteten og den sociale samhørighed, har man hovedelementerne i de efterfølgende års europæiske uddannelsespolitik. En vigtig forudsætning for at kunne føre denne politik ud i livet var tillige at få udviklet nye redskaber til måling og validering af formelt, men især informelt erhvervede kvalifikationer, færdigheder, erfaringer og kompetencer, der efter så vidt muligt fælles standarder kunne overføres til et “personal skills card” eller et europæisk cv.

Det første skridt efter retningslinierne i denne politik blev gjort med *Bologna-erklæringen* af 19. juni 1999, der blev underskrevet af 29 europæiske lande. Erklæringen, der ikke var et EU-dokument, men dog et dokument, der blev støttet af EU, satte en ny kurs for merit og anerkendelse inden for de højere uddannelser, bl.a. med opfordring til landene om indførelse af et system af letlæselige og sammenlignelige kandidatgrader (degrees), indførelse af et system inden for de højere uddannelser, bestående af to cykler: undergraduate (bachelor) og graduate (kandidatuddannelser) og opfordring til indførelse af et credit system - i stil med ECTS-systemet - til fremme af mobiliteten blandt de studerende. Det understregedes i erklæringen, at det ikke er en reform, der pålægges de nationale regeringer oppefra, men en frivilligt påtaget forpligtelse til selv at reformere egne højere uddannelser eller uddannelsessystemer for at opnå en tilnærmelse (convergence¹⁰) systemerne imellem; der var med andre ord stadig tale om en nedefra-og-op model.

¹⁰ Oprindeligt om to linier, der sigter mod samme punkt

Med årtusindeskiftet begynder Det Europæiske Råd¹¹ imidlertid mere aktivt at involvere sig i uddannelsespolitikken. Med en vis ret kan man udpege formandskabets konklusioner efter Det Europæiske Råds møde i Lissabon d. 23.-24. marts 2000 (Lissabonerklæringen) som lidt af et vendepunkt i EU's forhold til uddannelsespolitikken, ikke mindst fordi det nu var selve formandskabet, og ikke Kommissionen alene, der tog initiativet.

Erklæringen gjorde for det første uddannelse til et vigtigt instrument for beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken, idet den ifølge sit nye, strategiske mål sigtede mod at gøre EU til *den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensbaserede økonomi i verden, en økonomi der kan skabe en holdbar vækst med flere og bedre job og større social samhørighed* (afsnit 5). Den samtidige betoning i erklæringen af en konkurrencedygtig, vidensbaseret økonomi og af social samhørighed er helt i Jacques Delors' ånd.

Samtidig knæsatte erklæringen begrebet livslang læring i EU sammenhæng ved som det andet af i alt 4 nøgleområder til udvikling af en aktiv beskæftigelsespolitik at opfordre til en "højere prioritering af livslang uddannelse som en grundlæggende komponent i den europæiske sociale model, blandt andet ved at fremme aftaler mellem arbejdsmarkedets parter om innovation og livslang uddannelse, ved at udnytte komplementariteten mellem livslang uddannelse og tilpasningsevne gennem en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdstiden og jobrotation og ved at indføre en europæisk pris for særligt fremskridtsvenlige firmaer (afsnit 29)"

Ønsket om at tilpasse Europas uddannelses- og erhvervsuddannelsessystemer til såvel kravene i det vidensbaserede samfund som behovet for et bedre beskæftigelsesniveau (afsnit 25) resulterede for det tredje i en opfordring til medlemsstaterne om at opfylde en række nærmere specificerede mål. Til disse hørte bl.a. at:

- en europæisk ramme bør fastlægge, hvilke grundlæggende færdigheder, der skal erhverves gennem livslang uddannelse: IT-færdigheder, fremmedsprog, teknologikultur, iværksætterånd og gode sociale færdigheder; der bør indføres et europæisk bevis for grundlæggende IT-færdigheder med decentraliserede certificeringsprocedurer til fremme af digital alfabetisme i hele EU
- en fælles europæisk formular for *curricula vitæ*¹² bør udvikles for på frivilligt grundlag at lette mobiliteten ved at bidrage til både uddannelsesin-

11 Det Europæiske Råd er EU's øverste myndighed. I 1974 besluttede stats- og regeringscheferne at om-danne de hidtidige topmøder til institutionen Det Europæiske Råd. Kommissionsformanden sidder i det Europæiske Råd. Rådet stadfæstede i Maastricht-traktaten (1993)

12 Senere fulgt op i Kommissionens henstilling af 11. marts 2002 om en fælles europæisk formular for *Curricula vitæ* (cv'er). Henstillingen indeholder et eksempel på et sådant cv. Cv'et, der til forveksling ligner minder om de cv'ere, som normalt anvendes i Europa til præsentation af kvalifikationer og kompetencer, omfatter: 1) erhvervs erfaring (virksomhed eller sektor – inkl. - arbejdsgivers navn og adresse – beskæftigelse eller stilling, vigtigste aktiviteter og ansvarsområder), 2) uddannelse (almen og erhvervsrettet), 3) modersmål og niveau for andre sprog, 4) sociale færdigheder og kompetencer (f.eks. beskrevet gennem arbejde i flerkulturelle sammenhænge, job byggende på teamwork eller kommunikation som et væsentligt element), 5) tekniske færdigheder og kompetencer (inden for computere, maskiner i øvrigt m.m.), 6) kunstneriske færdigheder og kompetencer (musik, forfattervirksomhed m.m.), 7) andre færdigheder og kompetencer, som ikke er beskrevet i de øvrige kompetenceprofiler, 8) kørekort og hvilken slags, 9) yderligere informationer og bilag. (Her efter Svend Erik Poulsen: "Godkendelse af og gennemførelse af kvalifikationer og kompetencer i EU" af 3. december 2002.

stitutionernes og arbejdsgivernes vurdering af de erhvervede kundskaber (afsnit 26).

Endelig som det fjerde anmodede Det Europæiske Råd Rådet (uddannelse) om – med henblik på ... at forelægge Det Europæiske Råd en generel rapport i foråret 2001 – mere overordnet at overveje de konkrete fremtidige mål for uddannelsessystemerne, idet der fokuseres på fælles problemer og prioriteter, samtidig med at den nationale mangfoldighed respekteres (afsnit 27).

Lissabonerklæringen blev fulgt op af en række EF-foranstaltninger,¹³ bl.a. et *Memorandum om livslang uddannelse* af 30. oktober 2000 (udsendt i nov.) og Kommissionens meddelelse om "e-learning". Endvidere afgav Kommissionen d. 31. januar 2001 en rapport om *Uddannelsessystemernes konkrete fremtidige mål*. Rapporten, der blev til på grundlag af en høringsrunde i medlemsstaterne, er et langsigtet arbejdsprogram, hvor medlemsstaterne med støtte fra Kommissionen opfordres til at samarbejde om fem hovedområder¹⁴.

Rapporten blev endeligt antaget på Det Europæiske Råds møde i Stockholm i marts 2001. Rådet fremhævede i sine konklusioner "forbedring af de grundlæggende faglige og almene kvalifikationer, især IT-kvalifikationer, som de vigtigste prioriteter til at gøre EU til den mest konkurrencedygtige og dynamiske vidensøkonomi i verden". Som forbedringer understregedes tillige en styrkelse af de uddannelsespolitiske initiativer på områder som livslang læring samt videnskabelig og teknisk arbejdskraft.

Det mest interessante dokument fra EU-kommissionens side er dog meddelelsen (communication) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, der blev udsendt d. 21. november 2001, og som også bygger på de oplysninger og erfaringer, der blev indsamlet i forbindelse med Memorandum'et om livslang læring. Meddelelsen ligger stadig klart i forlængelse af Lissabonerklæringen, men adskiller sig alligevel på flere måder fra de i den mellemliggende tid udsendte dokumenter. For det første søger den at sammenfatte de spredte uddannelsespolitiske initiativer efter Lissabon under én hat, for det andet omtaler den udtrykkeligt samarbejdet med andre internationale organisationer som f.eks. Europarådet, OECD og UNESCO, for det tredje lægger den (om end forsigtigt) afstand til EU-uddannelsespolitikens hidtidige nære tilknytning til beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken (afsnit 1.4), for det fjerde er den mere omhyggelig med at forklare de centrale begreber, der bruges, og endelig for det femte afsluttes den med et omfattende og nyttigt noteapparat og glossar.

De nævnte forskelle viser sig allerede ved bestemmelsen af begrebet livslang læring. Resultaterne af høringen i medlemsstaterne efter Memorandumet fra 2000 opfordrede til en bredere udlægning af livslang læring, der ikke begrænser sig til et rent økonomisk syn på læring eller til voksne alene. Foruden den vægt Memorandumet lægger på læring fra førskolen til pensionsalderen,

¹³ Se om disse i bilag 2 til Rapport fra Kommissionen om uddannelsessystemernes konkrete fremtidige mål af 31. januar 2001.

¹⁴ Øge kvaliteten af undervisningen i EU, lette adgangen til uddannelse i alle faser af livet, tilpasse definitionen af grundlæggende færdigheder til det vidensbaserede samfund, gøre almen og faglig uddannelse åben over for det lokale miljø, EU og resten af verden samt anvende af ressourcerne bedst muligt

bør den livslange læring således tillige omfatte hele spektret af formel, non-formel og informel læring. Under målene for læringen betones foruden de beskæftigelsesmæssige aspekter tillige aspekter som aktivt medborgerskab, personlig tilfredsstillelse og social inklusion. Principperne, der bør lægges til grund, er den lærende i centrum, lige muligheder og vigtigheden af høj kvalitet og relevans. Principperne afspejler bredt de punkter, som også OECD publikationen *Education Policy Analysis* fra 2001 satte op som de karakteristiske kendetegn ved den livslange læring. På denne baggrund giver Meddelelsen følgende definition af livslang læring:

Al læreaktivitet foretaget livet igennem med det mål for øje at forbedre viden, færdigheder og kompetencer inden for et personligt, medborgerligt (civic), socialt og/eller beskæftigelsesrelateret perspektiv.

Den såkaldte "lifewide learning", forstået som al læreaktivitet af enten formel, non-formel eller informel art, er i Meddelelsen udlagt som – ikke noget forskelligt fra – men som en dimension af den livslange læring.

Begrebet kompetence, der indgår i ovennævnte definition af livslang læring, defineres som "evnen til effektivt at anvende erfaring, viden og kvalifikationer".

"At skabe en lærende kultur", hedder det i Meddelelsen, "kræver, at spørgsmålet om hvordan læring i formelle, non-formelle og informelle sammenhænge vurderes, angribes i en sammenhængende strategi. At sætte borgerne i stand til at kombinere og bygge på læring fra skole, universiteter, erhvervsskoler, arbejde, fritid og familieaktiviteter forudsætter, at alle former for læring kan identificeres, vurderes og anerkendes. En sammenhængende og omfattende ny tilnærmelse til vurdering af viden behøves for at bygge bro mellem forskellige lærekontekster og læreformer og for at fremme adgangen til individuelle læringsveje" (afsnit 3.1).

Nøgleordet i denne strategi er "transparency" (synlighed, gennemsigtighed, tydelighed). I bestræbelserne på at skabe synlighed skelnes der i Meddelelsen mellem de tiltag, der påtænkes iværksat i henseende til dels den formelle (diplomer og certifikater) og dels den non-formelle/informelle læring (afsnit 3.1). Som nye instrumenter til støtte for evalueringen på europæisk niveau nævnes, at Kommissionen:

1. mod slutningen af 2002 vil udvikle et "portfolio" system, som sætter alle borgere i stand til på ethvert stadium i deres uddannelse (education and training) at gruppere deres kvalifikationer og kompetencer samt præsentere dem. Systemet bygger videre på den allerede indvundne erfaring, herunder det europæiske cv (der tjener som et "summary" af kvalifikationer og kompetencer)
2. i løbet af 2003 i samarbejde med medlemsstaterne vil udvikle et modul ("modular") system for akkumulering af kvalifikationer, der gør det muligt for borgerne at kombinere uddannelse og træning fra forskellige institu-

tioner og lande. Dette system vil bygge videre på European Credit Transfer System (ECTS) og Europass.

Som det er fremgået, er den udvikling, der blev sat i gang af UNESCO i 1960 (Montreal), fulgt op af OECD i 1996 (Paris) og senere af EU i 2000 (Lissabon), i det store og hele blevet fortsat og udbygget. Men for EU's vedkommende blev grundlaget for Lissabonerklæringen allerede lagt under Jacques Delors' formandskab (1985-95).

Barcelona-konklusionerne i 2002 byggede videre på Bolognaerklæringen fra 1999, idet de satte som mål "at bringe erhvervsuddannelserne i fokus og indføre samme principper som i Bologna-processen inden for de erhvervsrettede uddannelser". D. 12. november 2002 vedtog Ministerrådet (uddannelse) under det danske EU-formandskab en resolution om erhvervsuddannelserne efter disse principper. Det er endvidere hensigten at lade det danske formandskab munde ud i en Københavnererklæring med temaet: Education and participation, der forelægges Det Europæiske Råd til underskrift d. 30. november 2002.

Konklusion

Der er sammenfald, men også en del forskelle i den uddannelsespolitik, som OECD og EU står for. Sammenfaldet gør sig især gældende i forbindelse med begrebet livslang læring. Det var UNESCO, der lancerede begrebet i 1960, og senere i Edgar Faure rapporten *Learning to Be* (1972). OECD overtog begrebet i rapporten *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* (1973), selvom det egentlige gennembrud først skete med OECD-rapporten *Lifelong Learning for All* i 1996. Det var i øvrigt samme år, at Den Internationale Kommission med Jacques Delors som formand afgav rapporten *Learning: A Treasure Within* til UNESCO. Men forud for denne havde EF/EU under Jacques Delors' formandskab udsendt de to hvidbøger *Growth, Competiveness and Employment* (1993) samt *Towards the Learning Society* (1995), et forhold, der fik indflydelse på den senere udlægning af begrebet livslang læring i EU-sammenhæng i kølvandet på Det Europæiske Råds Lissabonerklæring i 2000.

Netop den skiftende udlægning af begrebet i dets vandring gennem organisationerne er vigtig at iagttage, hvis nuancerne i opfattelsen skal med. I den oprindelige UNESCO-sammenhæng var begrebet nært forbundet med uddannelsesforholdene i den tredje verden, alfabetiseringsprogrammer for voksne etc. I OECD-sammenhæng betonedes snarere sammenhængen mellem tilbagevendende uddannelse og livslang læring i form af en vekselvirkning mellem arbejde og uddannelse livet igennem, men stadig kun i forhold til voksne. Samtidig rettedes begrebet i overvejende grad ind efter vestlig-økonomisk tankegang. Dette træk blev naturligt nok endnu mere fremtrædende i EU-versionen, hvor det i første omgang blev til et udtrykkeligt redskab i beskæftigelses- og arbejdsmarkedspolitikken i en konkurrencedygtig vidensøkonomi, senere tillige et redskab i den europæiske "sociale model". Det medførte en betydelig udvidelse af begrebet ikke alene i vertikal betydning, dvs. gældende

for hele livsforløbet fra førskole- til pensionsalder, men også i horisontal betydning, idet begrebet nu kom til at omfatte alle former for læring, både den formelle, non-formelle og informelle (lifewide learning). Man kan sige, at i EU-versionen er livslang læring blevet et næsten "totalt" (eller totalitært?) begreb. Samtidig har der gradvis fundet en tilnærmelse sted mellem OECD's og EU's opfattelse.

Hensynet til mobiliteten, der altid har vejet tungt i EU's uddannelsespolitik, førte i første omgang til krav om transparens, information og gensidig anerkendelse af de formelle kvalifikationer, jf. f.eks. Bologna-processen. I anden omgang skabte udvidelsen af begrebet livslang læring til også at omfatte non-formel og informel læring behovet for et begreb, der tillige kunne indfange kvalifikationer erhvervet gennem disse to former for læring. Til opfyldelse af dette behov meldte begrebet kompetence sig. Også dette stillede krav om transparens, information og gensidig anerkendelse samt nye former for validering. Dermed var grunden lagt til det europæiske cv, det europæiske portefolium, Europass osv.

Som det fremgår, er der en nær sammenhæng mellem det udvidede begreb om livslang læring og kompetencebegrebet. For det sidstes vedkommende er der grund til at trække følgende mere markante definitioner frem, som undersøgelsen har afdækket:

- et miks, særegent for det enkelte individ, af både færdighed i den strenge betydning af ordet, erhvervet gennem teknisk og faglig uddannelse, og af social adfærd, af anlæg for teamwork og af initiativ og parathed til at vove (Learning: *The Treasure Within*, 1996)
- der er brede almene færdigheder, som det er væsentlig for eleverne at udvikle. Disse omfatter kommunikation, tilpasningsevne (adaptability), fleksibilitet, problemløsning og brug af informationsteknologi. Disse færdigheder udvikles på tværs af fagene og vurderingen/målingen af dem kræver en tværfaglig tilgang (*Measuring Student Knowledge and Skills*, OECD/PISA 1999)
- evnen til at møde et komplekst krav med succes eller at udføre en kompleks aktivitet eller opgave (*DeSeCo* 2002)
- DeSeCo formulerede tillige tre såkaldt generiske (og universelle?) meta-kompetencer: 1) at kunne handle selvstændigt og reflektivt, 2) at kunne anvende redskaber (der skal forstås meget bredt) interaktivt og 3) at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper. Opfattes ifølge *Introduktion til det danske nationale kompetenceregnskab samt opgavedisposition* (NKR), "som de empirisk udpegede nøglekompetencers (i alt 10) konceptuelle ophav, hvilket er fastholdt af DeSeCo efter studier af deltagerlandenes udredning af egen kompetencesatsning."
- OECD-dokumentet *Education Policy Analysis* (2001) taler om særlige "workplace competencies", hvor der skelnes mellem:

Inter-personlige færdigheder

- team work og evne til at samarbejde mod et fælles mål
- evner for lederskab

Intra-personlige færdigheder

- motivation og holdning
- læreevne
- problemløsningsfærdigheder
- effektiv kommunikation med kolleger og klienter
- analytiske færdigheder
- evnen til effektivt at anvende erfaring, viden og kvalifikationer (*Making Europe an Area of Lifelong Learning a Reality*, 2001).

Det fremgår af ovennævnte eksempler og dokumenterne i øvrigt, at

1. kompetence er noget, der er særegent for det enkelte individ, dvs. en helt personlig kvalitet
2. kompetence bruges som samlende betegnelse for både de formelt, non-formelt og informelt erhvervede kvalifikationer
3. den non-formelt og informelt erhvervede kompetence er karakteriseret ved bestemte færdigheder, der undertiden omtales som "life skills"
4. den non-formelt og informelt erhvervede kompetence eksemplificeres ved (tværfaglige) færdigheder, som f.eks. anlæg for teamwork, initiativ, parathed til at vove, problemløsningsfærdigheder, læreevne, kommunikationsevne, analytiske færdigheder
5. der er gjort forsøg på at identificere tre generiske metakompetencer: at kunne handle selvstændigt og reflektivt, at kunne anvende redskaber interaktivt og at kunne tilhøre og fungere i socialt heterogene grupper
6. metakompetencerne betragtes som det konceptuelle ophav til de ti nøglekompetencer i det danske nationale kompetenceregnskab (NKR)
7. der er gjort forsøg på at give en sammenfattende definition af, hvad der skal forstås ved kompetence
8. transparensen, synliggørelsen af de kompetencer, der er erhvervet gennem non-formel og informel læring, anses for en væsentlig uddannelsespolitisk opgave, dels af hensyn til den personlige tilfredsstillelse, dels af hensyn til den horisontale (på tværs af landegrænser) og den vertikale (dvs. den opadgående, virksomhedsinterne) mobilitet
9. det er EU's ambition, at medlemslandene når frem til enighed om fælles normer for beskrivelse af både den formelt, non-formelt og informelt erhvervede kompetence i et europæisk cv. eller portefolium.

Referencer

- Confederation of EU Rectors' Conferences & the Association of European Universities (1999) *Bologna-erklæringen*.
- Delors, J. (1996) *Learning: The Treasure Within*. Unesco.
- EU kommissionen (1993) *Growth, Competitiveness and Employment*. Bruxelles.
- EU kommissionen (1995) *Towards the Learning Society*.
- EU's formandskab (2000) *Lissabon-erklæringen*.
- EU kommissionen (2000) *Memorandum om livslang uddannelse*.
- EU kommissionen (2001) *Uddannelsessystemernes konkrete fremtidige mål* (Rapport).
- EU kommissionen (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Meddelelse).
- EU kommissionen (2002) *Henstilling om en fælles europæisk formular for curricula vitæ*.
- Faure, E. (1972) *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: Unesco. London: Harrap.
- Steen Harbild (2001) "Den internationale dimension i undervisningen" i Holm-Larsen, Wiborg, S. & Winther-Jensen, T. *Undervisning og læring*. Vejle: Kroghs forlag, s. 420-33.
- Introduktion til det danske nationale kompetenceregnskab samt opgave disposition. Kbh.: Undervisningsministeriet. NKR's hjemmeside er: www.nkr.dk
- Korsgaard, O. (1999) *Kundskabsløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Kbh.: Gyldendal
- OECD (1996) *Lifelong Learning for All*. Paris.
- OECD 2001 *Education Policy Analysis*. Paris.
- OECD (1999) *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris.
- Poulsen, S. E. (2002) *Godkendelse af og gennemsigtighed af kvalifikationer og kompetencer*. Undervisningsministeriet.

- Swiss Federal Statistical Office (1999) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo), Background Paper, 2nd revision*, Neuchatel
DeSeCo dokumenter kan downloades fra adressen www.deseco.admin.ch

Udgivet af



Danmarks
The Danish **Pædagogiske Universitet**
University of Education

Med støtte fra

DE EUROPÆISKE FÆLLESSKABER

Den Europæiske Socialfond

