

---

# Kompetencer

## – i skole og uddannelse

Peter Hougaard Madsen, lektor.

Læreruddannelsen VIA UC. [phma@via.dk](mailto:phma@via.dk)

---

### Resumé

Skoler og uddannelser er pædagogiske institutioner. De ord, der introduceres og gøres til begreber i skoler og uddannelser, må derfor have noget med pædagogik at gøre. Når ordet 'kompetence' således er blevet et begreb, der anvendes i skoler og uddannelser, må det nødvendigvis kunne forstås som et pædagogisk begreb. I en bestræbelse på at undersøge kompetencebegrebets pædagogiske kvaliteter og muligheder i skole og uddannelse, introducerer artiklen til fem forskellige og aktuelle udlægninger af kompetencer. Alle fem udlægninger er vægtige bidrag i den aktuelle diskurs om skole og uddannelse.

### Nøgleord

Kompetence. pædagogik. pædagogisk refleksion. læring. didaktik. dannelse.

### Artikel inden for tema. Vejledt

## Indledning

'Kompetence' er et af tidens hotte begreber, og i et par årtier har det været et begreb, der satte dagsordenen i det danske skole- og uddannelsessystem. Men det er også et begreb, der ofte anvendes ukritisk og i et væld af forskellige betydninger. Der er ganske vist gjort utallige forsøg på at definere, hvad vi kan forstå ved en kompetence. Simple konsensusdefinitioner kredser om, at kompetence er viden i aktion i konkrete situationer: Kompetence beskrives eksempelvis som en integration af faglig viden og personlige egenskaber, der kan anvendes i mere eller mindre komplekse og forudsigelige situationer (Ulriksen, 2014, s. 98) – og som evne og beredskab til gennem handling at møde udfordringer, der som oftest er kontekstafhængige og har åbne udfald (Herman, 2005, s. 9). Helt så enkelt er det imidlertid ikke.

Denne artikel tilsigter at invitere til overvejelser over begrebet 'kompetence' som pædagogisk begreb. Til trods for alle relative enigheder om

---

simple definitioner er der flere forskellige fortolkninger og udlægninger af kompetencebegrebet – og spørgsmålet om, hvilken pædagogisk status og betydning kompetencebegrebet skal tillægges, udestår stadig.

Artiklen koncentrerer sig om fem grundlæggende forståelser af begrebet kompetence, der hver har nok så forskellige afsæt, ærinder og pointer:

- Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb
- Et didaktisk kompetencebegreb
- Et læringsteoretisk kompetencebegreb
- Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb
- Et politisk dannende kompetencebegreb.

De fem kompetencebegreber er ingenlunde dækkende for alt, hvad der kan siges om kompetencer i skole og uddannelse. Men hver på sin måde bidrager de til den aktuelle pædagogiske og skole- og uddannelsespolitiske diskurs. Artiklen introducerer og behandler de fem kompetencebegreber i ovennævnte rækkefølge og i en samlet bestræbelse på at kvalificere 'kompetence' som pædagogisk begreb.

## Skole og uddannelse beror på pædagogisk refleksion

I bestræbelsen på at reflektere over kompetence som pædagogisk begreb er artiklen inspireret af Émile Durkheims begreb om pædagogisk refleksion (Durkheim, 2014). I sin bestemmelse af pædagogikken skelner Durkheim mellem 'pædagogik' og 'opdragelse': Ifølge Durkheim er pædagogikken periodisk og opdragelsen kontinuerlig og uophørlig. Opdragelsen er udtryk for det, at vi - forældre, pædagoger, lærere og andre voksne – gennem vores gøren og laden uafbrudt former vore børn og unge. Opdragelsen kan være tilsigtet eller utilsigtet, bevidst eller ubevidst. Pædagogikken derimod er altid tilsigtet, intentionel og refleksiv: *"Den består ikke af handlinger, men af teorier. Disse teorier er måder at opfatte opdragelsen på, ikke måder at udøve den på"* (Durkheim, 2014, s. 78). Pædagogik er i Durkheims forståelse et udtryk for, at institutioner, der arbejder med pædagogiske aktiviteter (skoler og uddannelser), må forholde sig til begreber og handlinger på grundlag af 'måder at opfatte opdragelsen på', dvs. pædagogisk teori.

I forlængelse af denne skelnen og pointe udreder Durkheim tre kundskabsformer eller refleksionstyper, der hver på deres måde leverer koblinger mellem opdragelse og pædagogik: den videnskabelige kundskabsform, den praktisk-pædagogiske teori og lærerens kunst (Durkheim, 2014, s. 79ff).

Artiklen tager afsæt i følgende parafrase<sup>1</sup> over Durkheims refleksionstyper med den pointe, at pædagogisk refleksion må betjene sig af dem alle i gensidig og forbunden dialektik:

For det første udgøres pædagogikken af *professionssociologiske refleksioner* knyttet til et grundforhold mellem skolers og uddannelsers forpligtethed på et formål og en særlig sag (offentlig myndighed og advokat for elever og studerende) – og samtidig fastholdelse og oparbejdelse af den magt, autoritet, legitimitet etc., der er nødvendig for at holde skole og uddanne aspiranter i fag og discipliner.

Pædagogikken omfatter for det andet *didaktisk refleksion og modellering* knyttet til skole-, uddannelses- og undervisningsdesign og *-iscenesættelse*. Didaktisk refleksion og modellering er et syntesearbejde mellem det entydige, det generelle og det unikke, det kontekstnære i det pædagogiske arbejde: På én og samme tid empirisk og erfaringsbaseret forankring i skole- og uddannelsesvirkelighed på den ene side (dokumentation, iagttagelser, samtaler, konflikter etc.) og på den anden side optaget af åbninger for endnu ikke eksisterende skole- og uddannelsesvirkeligheder (fantasi, fabulering, utopier etc.).

For det tredje udgøres pædagogikken af *praktisk-poetisk refleksion* knyttet til nærvær og tilstedeværelse og til intuition, professionelle skøn og (situations-)fornemmelse. Praktisk-poetisk refleksion omhandler et kropsligt handleberedskab (handle- og dømmekraft i nu'et) og kan betragtes som etisk-æstetisk virksomhed: Ansvar, varetagelse og håndtering af forhold, der principielt ikke, endnu ikke eller ikke længere kan sættes ord på i asymmetriske relationer.

Både hver for sig og i indbyrdes dialektik består de tre refleksionstyper af overvejelser knyttet til et væld af modsætningsforhold, dilemmaer og værdikonflikter.<sup>2</sup> Det er et grundlæggende forhold ved den pædagogiske opgave, som kan illustreres med udgangspunkt Alexander von Oettingens

---

1 Parafrasen bygger på en kritisk hermeneutik og er udfoldet og beskrevet i (Madsen, 2004), (Madsen, 2005).

2 Det kan eksempelvis være professionssociologiske refleksioner knyttet til modsætningsforholdet mellem pædagogisk begrundede hensigter om medbestemmelse for elever og studerende og politisk begrundede målkrav. I den didaktiske refleksion kan planlægningsdilemmaer mellem faglig progression og elevs eller studerendes differentierede læringsforudsætninger være et eksempel. Endelig – og som eksempel på praktisk-poetisk refleksion – kan lærerens fornemmelse eller intuitive viden om, at det netop nu er vigtigt at lytte til og tale med eleven eller den studerende, der har det svært, være i konflikt med viden om, at den samlede klasse nødvendigvis må have den næste faglige udfordring, hvis undervisningen skal hænge sammen.

pointe om, at pædagogik er en antinomisk praksis: *"Pædagogiske antinomier er grundlæggende modsætninger i den pædagogiske praksis. Modsætninger som ikke løses eller opløses, men som afkræver stillingtagen"* (Oettingen, 2011, s. 14). Pædagogisk refleksion over en tilsyneladende modsætning handler derfor om at *"lede efter svar, der ikke blot tillader forskellige svar, men i besvarelsen synliggør og bibeholder de grundlæggende pædagogiske modsætninger"* (Oettingen, 2011, s. 15f.).

Med parafrasen over Durkheims refleksionstyper og forudsætningen om, at pædagogik er en antinomisk praksis er det artiklens udgangspunkt, at fundamentale skole- og uddannelsesfagligheder (og dermed pædagogiske institutioner a priori) beror på pædagogisk refleksion. Det er med dette afsæt, at artiklen retter opmærksomheden mod kompetencebegrebet.

## Et uddannelsespolitisk kompetencebegreb

Lad os som det første se på et uddannelsespolitisk kompetencebegreb. I Danmark findes et statsligt introduceret kompetencebegreb. Der er et kompetencebegreb, der danner ramme og forskrift for store dele af det aktuelle skole- og uddannelsespolitiske lovapparat, og som sådan har fået ganske stor betydning for skoler og uddannelser. Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb, som her skal fremhæves, refererer til *Kvalifikationsrammen for livslang læring* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016).

Kvalifikationsrammen er et redskab til dokumentation af uddannelse og kompetencer. Det er et redskab, der står i nær sammenhæng med Bologna-processen<sup>3</sup> – dvs. et EU-projekt med sigte på sammenlignelighed, transparens og mobilitet på tværs af landegrænser og institutioner.

Kvalifikationsrammen bygger på en forestilling om styring af skoler og uddannelser ved hjælp af et stærkt fokus på læringsudbytte: *"I kvalifikationsrammen anvendes begrebet læringsudbyttet i tilknytning til en kvalifikation. En kvalifikations læringsudbytte er, hvad en person med en given kvalifikation forventes at vide og kunne."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016) Ministeriet fremhæver, at kvalifikationsrammen forskyder fokus fra *'hvad der skal undervises i'* (indhold) til resultater af skole- og uddannelsesprocesser, *'hvad kom der ud af undervisningen'* (læringsudbytte). Det er dokumentation af resultater af deltagelse i skole- og uddannelsesaktiviteter, der er det centrale.

3 Bologna-processen – se: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/qf.asp>

Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb fungerer grundlæggende som et politisk styringsinstrument: Skoler og uddannelser (institutioner og aktører) forsøges styret af både politiske, juridiske og økonomiske krav om og incitamenter til at leve op til og dokumentere væsentlige skole- og uddannelsesaktiviteter i overensstemmelse med kvalifikationsrammen.<sup>4</sup> Kvalifikationsrammen og kompetencebegrebet er således en juridisk bindende ramme, der med en vis succes<sup>5</sup> er lagt ned over skoler og uddannelser med sigte på dokumentation af resultater ved deltagelse (læringsudbytte).

Den politiske styringsmodel inddrager imidlertid i ringe grad fundamentale skole- og uddannelsesfagligheder, som de er skitseret ovenfor. For det første synes det stærke fokus på mål og læringsudbytte for en professionssociologisk betragtning at overskygge refleksioner over skole- og uddannelsesopgaven. Det er pædagogisk relevant at reflektere over mål og læringsudbytte, men forskydningen kan også indebære, at pædagogiske refleksioner reduceres til spørgsmål om målopfyldelse. Det kan få den betydning, at skoler og uddannelser fremfor at fastholde og udvikle legitimitet gennem orientering mod et formål og forpligtethed på en særlig sag alene kan hente legitimitet gennem dokumenteret læringsudbytte.

For det andet er der med kvalifikationsrammen risiko for, at grundlaget for didaktisk refleksion og modellering fragmenteres. I kvalifikationsrammen opgøres læringsudbytte ved en tredeling mellem viden, færdigheder og kompetencer. *"Viden angiver viden om et emne samt forståelse. ... Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. ... Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdssituation eller i studiemæssig sammenhæng. ..."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Tredelingen er illustreret i figur 1. Det kan være en pointe ved tredelingen, at det er lettere at kommunikere, hvilke elementer de studerende skal tilegne sig. Omvendt er der risiko for, at opdelingen didak-

---

4 Den politiske styring udmøntes eksempelvis i form af lovkrav om akkreditering af alle videregående uddannelsesinstitutioner: *"For at blive akkrediteret skal de videregående uddannelsesinstitutioner blandt andet sikre, at deres uddannelser har et niveau, der svarer til de relevante typebeskrivelser i kvalifikationsrammen for videregående uddannelser."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

5 I en nylig evaluering af kompetencemålstyringen i læreruddannelsen konkluderes det, at styringskæden ser ud til at fungere: *"Således udgør kompetencemålene i bekendtgørelsen et styringsgrundlag, der systematisk udmøntes gennem alle led – lige fra de nationale faggruppers modulbeskrivelser og sektorens fælles studieordninger til de lokale studieordningers modulbeskrivelser og den enkelte undervisers planlægning og gennemførelse af undervisningen"* (Andersen, Tine; Hansen, Martin Eggert, 2016, s. 7).

VIDEN	FÆRDIGHEDER	KOMPETENCER
<p><b>Typer og kompleksitet:</b> Er der tale om teori eller praksis? Er der tale om viden indenfor et fag, et fagområde eller et erhverv? Hvor kompleks er denne viden?</p> <p><b>Forståelse:</b> I hvor stort omfang kan man sætte sin viden i sammenhæng?</p>	<p><b>Typer:</b> Er der tale om kognitive, praktiske, kreative eller kommunikerende færdigheder?</p> <p><b>Opgaveløsning:</b> Hvor komplekse er de opgaver, som kan håndteres på niveauet med hensyn til at vurdere og udvælge viden?</p> <p><b>Kommunikation:</b> Hvilke målgrupper kan der kommunikeres til, med hvor stor kompleksitet og med hvilke virkemidler?</p>	<p><b>Handlingsrummet:</b> I hvilke type arbejds- eller studiemæssige sammenhænge kan viden og færdigheder binges i spil? Med hvilken grad af uforudsigelighed og foranderlighed?</p> <p><b>Samarbejde og ansvar:</b> I hvor høj grad kan man varetage ansvaret for sit eget og andres arbejde? Hvor komplekse samarbejdssituationer kan man indgå i?</p> <p><b>Læring:</b> I hvor høj grad kan man tage ansvar for sin egen læring og kompetenceudvikling?</p>

Figur 1: Kvalifikationsrammens kompetencebegreb (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016)

tiske modellering munder ud i en opfattelse af isolerede dele, der netop ikke er forbundet med hinanden:

”Viden, forståelse og færdigheder risikerer dermed at blive adskilt fra kompetencerne og på den måde få en selvstændig status som noget, der har værdi i sig selv. Mens kompetencemålene kan gøre det svært at gennemskue, hvordan de forskellige uddannelseselementer er forbundet med hinanden, og hvorfor man skal lære det, man skal lære – og hvordan det, man skal undervise i, hænger sammen med uddannelsens øvrige elementer” (Ulriksen, 2014, s. 103).

For det tredje er der tendens til, at professionelle skøn og praktisk-poetisk refleksion undermineres. Til eksempel vidner læreruddannelsesbekendtgørelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015) om, at detaljeringsgraden af viden, færdigheder og kompetencer er ganske omfattende, når det udmøntes i lovgivning for fag og discipliner i en konkret uddannelse. Det er

med Gert Biestas formulering problematisk, at man med dette kompetencebegreb:

”... forsøger at få det til at omspænde alle mulige uddannelsesmæssige eventualiteter, hvilket fører til latterligt lange lister over alt, som lærere bør være kompetente i forhold til, hvorved man igen er tilbøjelig til at glemme den rolle, som en professionel dømmekraft spiller. Ambitionen om at dække alle undervisningens aspekter fokuserer desuden i vidt omfang diskursen om kompetencer på fortiden – idet man forsøger at redegøre for alt, hvad vi indtil nu ved om, hvad der kan ske, og hvad der kan være relevant i uddannelsesmæssige situationer – hvorved diskursen gøres langt mindre åben for fremtiden” (Biesta, 2014, s. 162).

Problemet med det uddannelsespolitiske kompetencebegreb opstår, når vi forveksler pædagogik med politisk styring. Kvalifikationsrammens kompetencebegreb er netop et politisk styringsredskab og ikke et udtryk for pædagogisk refleksion. Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb er lineært og bagudskuende i forsøget på at gøre status over læringsudbytte. Men pædagogik er antinomisk – fyldt med modsætninger, dilemmaer og værdikonflikter – og fremadskuende i forsøget på at åbne mennesker og verden gennem læreprocesser om noget væsentligt. Pædagogik fordrer og inviterer i den forstand konsekvent til overskridelse af de eksisterende rammer og erkendelser. I pædagogisk optik kan det uddannelsespolitiske kompetencebegreb derfor ikke være bindende norm og retning for alle aktiviteter og processer i skole og uddannelse.

## Et didaktisk kompetencebegreb

I bogen *God undervisning på de videregående uddannelser* (Ulriksen, 2014) udfolder Lars Ulriksen en anden forståelse af kompetencebegrebet. Også hos Ulriksen synes resultater af undervisningen at være betydningsfulde. Men hvor fokus i det uddannelsespolitiske kompetencebegreb er på politisk styring, er Ulriksen med sit fokus på relationen mellem undervisning og læring didaktisk i tilgangen til kompetencebegrebet:

- *”Undervisning er en **intentionel aktivitet**, hvor man tilrettelægger aktiviteter for andre, med henblik på at disse andre skal lære noget.*

- *Undervisning handler derfor om at skabe betingelser for de studerendes læring.*
- *Fokus skal derfor være på læringsmålene, dvs. hvad den studerende skal have ud af undervisningen, og på betingelser for, at det kan opnås” (Ulriksen, 2014, s. 30).*

Særligt tre forhold er værd at hæfte sig ved. For det første knytter han kompetencer sammen med mål og spørgsmålet om, hvad der skal læres i forbindelse med undervisningen. Formulering af kompetencemål hænger i Ulriksens optik sammen med *begrundelser* for det, der skal læres, og perspektivet er den lærendes (eleven, den studerende):

”Hvis man skal beskrive, hvad de studerende skal lære ved at bruge denne forståelse af kompetencer, så vil man altså lægge vægten på det funktionelle – på det, den studerende kan. Overvejselsen over, hvad de studerende skal kunne, når de er færdige med den uddannelse eller det kursus, man er involveret i, kan samtidig være en tilskyndelse til at spørge til, hvorfor de studerende skal igennem det uddannelseselement: Hvad skal det gøre dem i stand til at forstå eller gøre? Hvad er begrundelsen for dette uddannelseselement?” (Ulriksen, 2014, s. 98).

I det andet forhold, der her skal fremhæves, differentierer Ulriksen den didaktiske målkategori: Det er ikke *”tilstrækkeligt at sige hvad de studerende skal kunne; man skal også overveje hvordan de skal kunne det”* (Ulriksen, 2014, s. 109). Pointen er, at kompetencemål har fokus på udvikling af kompetencer, og at mål i uddannelse og undervisning derfor må tilstræbe at reflektere, hvordan, hvornår og i hvilke sammenhænge elever og studerende skal bruge de kompetencer, de skal udvikle. Ulriksen henviser til eksempler på taksonomier (Blooms taksonomi, SOLO-taksonomien, KOM-rapporten), der kan inspirere og understøtte didaktisk reflekterede målovervejselser (Ulriksen, 2014, s. 114). Ud over henvisningen til taksonomisk reflekterede kompetencemål fremhæver Ulriksen endvidere spørgsmålet om progression i undervisning og uddannelse: *”Progression handler om, hvad der kommer i forlængelse af hvad og dermed om rækkefølge og sammenhæng”* (Ulriksen, 2014, s. 178). Han fremhæver følgende kategorier for overvejselser over progression: 1) At bygge ovenpå (niveau), 2) at bygge ved siden af (temaer), 3) at forstå



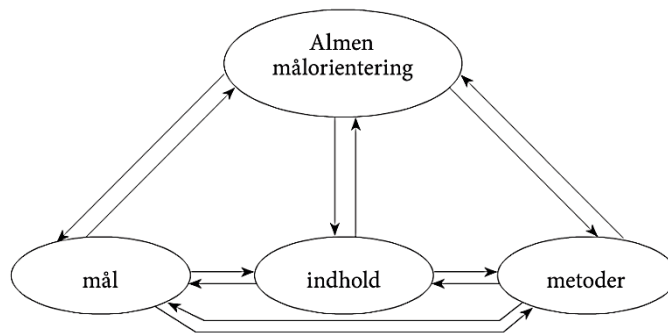
noget mere komplekst, 4) at forstå det, man har lært dybere, 5) at lære noget radikalt nyt (Ulriksen, 2014, s. 178f.).

Det tredje forhold, som skal fremhæves fra Ulriksens argumentation, handler om, at kompetencebegrebet udlægges som et *alternativ til pensum* som tilgang til undervisningens indhold. Hvor pensum traditionelt er en betegnelse for noget, "*man skal præsenteres for og bearbejde i løbet af et undervisningsforløb*" (Ulriksen, 2014, s. 93), handler kompetence mere om "*at se på, hvad de studerende faktisk lærer*" (Ulriksen, 2014, s. 96). På den måde handler kompetencebegrebet for Ulriksen om sammenhænge mellem læringsmål og undervisningsindhold:

"Besvarelsen af spørgsmålet [hvad, der skal læres? – red.] handler om **stofudvælgelse**, dvs. udvælgelsen af hvilket stof, hvilket indhold, som skal indgå i undervisningen, og som de studerende dermed skal lære noget om. Men det handler også om spørgsmålet om, **hvordan** de studerende skal kunne det, man gerne vil have, de skal kunne. Og det hænger igen sammen med hvilken **funktion**, det valgte indhold har: Er det f.eks. relevant i sig selv, eller er det valgt, fordi det kan føre til at lære noget andet, som det er et eksempel på eller giver adgang til" (Ulriksen, 2014, s. 91).

Som det fremgår, lader Ulriksen kompetencebegrebet spænde over en række didaktiske overvejelser. Ulriksen udfolder ikke en specifik og nuanceret didaktisk model, men henviser til en række centrale didaktiske spørgsmål om indhold, lærer- og studenterforudsætninger, arbejdsmetoder, relationer mellem lærer og studerende, tilrettelæggelse af indhold etc. (Ulriksen, 2014, s. 33).

Ulriksen udfolder et didaktisk kompetencebegreb, der åbner for relevante didaktiske overvejelser knyttet til undervisning med fokus på kompetencemål. Det har pædagogisk værdi og betydning, at kompetencebegrebet anvendes som invitation til refleksion over grundlæggende didaktiske sammenhænge og kategorier. Særligt har Ulriksen fokus på forholdet mellem undervisningens mål, indhold og metoder. Det er et vigtigt fokus, der underbygges af de to tyske didaktikere, Werner Jank og Hilbert Meyers tese om, at "*undervisningens kvalitet vokser ud af afstemtheden mellem mål-, indholds- og metodeafgørelser og deres omsætning i praksis*" (Jank & Meyer, 2012, s. 60). Jank og Meyer bygger tesen på, at det netop er den afstemte sammenhæng mellem de didaktiske delelementer, der er kvaliteten:



Figur 2: Relationer mellem mål, indhold og metoder (Jank & Meyer, 2012, s. 58)

”Der findes ikke mål ‘som sådan’, men kun mål i forbindelse med bestemte indhold og bestemte metoder. Der findes ikke indhold ‘som sådan’, men kun med henblik på de mål, der arbejdes hen imod, og de metoder, der anvendes i undervisningsprocessen. Der findes heller ikke metoder ‘som sådan’, det er altid ‘viklet ind i’ bestemte opgaver, som læreren og eleverne vil eller skal løse” (Jank & Meyer, 2012, s. 56).

Vekselvirkning og afstemthed mellem de tre didaktiske kategorier er således afgørende. Modellen (figur 2) angiver de vekselvirkende relationer mellem de tre didaktiske kategorier – mål, indhold og metoder. Modellen angiver tillige et udtryk for den didaktiske afstemthed, der fordres – Jank og Meyer har kaldt det ‘almen målorientering’. I Ulriksens didaktik er kompetencemål et udtryk for denne almene målorientering.

Ovennævnte overvejelser og pointer gør tilsammen kompetence til et didaktisk begreb. Ulriksens kompetencedidaktik er et udtryk for den afgrænsede del af didaktikken, der omhandler det konkrete og funktionelle i og omkring undervisning. Ulriksens kompetencebegreb koncentrerer sig i særlig grad om den pædagogiske refleksion, der ovenfor er skitseret som didaktisk refleksion og modellering – og fokuserer med det på undervisningsdesign – og iscenesættelse af kompetencemål, undervisningsmetoder og fagligt indhold. Det er tiltrængt og relevant.

Ulriksens didaktik inviterer imidlertid ikke til professionssociologiske refleksioner over grundlag og formål med skole- og uddannelse – og heller ikke til overvejelser over kontekst og ophav for undervisningens og læringens indhold. Tilsvarende inviterer kompetencedidaktikken i ringe grad til praktisk-poetiske refleksioner knyttet til dømmekraft og professionelle skøn.

Konklusionen på denne artikels korte analyse er derfor, at Ulriksens kompetencedidaktik er et vægtigt bidrag til didaktisk refleksion og modellering af et kompetencebegreb, der knytter sig til funktionel undervisningspraksis. Men for en samlet pædagogisk betragtning kan det ikke stå alene.

## Et læringsteoretisk kompetencebegreb

Hvor Ulriksen anskuer og udfolder kompetence som et didaktisk begreb, anlægger Knud Illeris i bogen *"Kompetence"* et psykosocialt læringsperspektiv på kompetencebegrebet. Illeris udvikler og plæderer for det, han kalder *det udvidede kompetencebegreb*. Det udvidede kompetencebegreb beskæftiger sig ifølge Illeris med kompetencer, som kan være af væsentlig betydning *"ud fra mere humanistisk prægede synsvinkler – f.eks. i retning af, hvordan de mennesker, der indgår i forskellige praksissammenhænge, kan opleve det, og hvad der er vigtigt for dem"* (Illeris, 2013, s. 53). Det udvidede kompetencebegreb er i den forstand en bred psykosocial betegnelse, der søger at omfatte og kortlægge menneskets læringsmuligheder, -potentialer og begrænsninger.

Det er et afgørende udgangspunkt for det udvidede kompetencebegreb, at Illeris kobler kompetence tæt til læring og læreprocesser. Læring definerer han ganske bredt – i udgangspunktet som *"enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"* (Illeris, 2015, s. 20). Illeris beskriver endvidere, at der indgår tre dimensioner i al læring: Læring er til enhver tid spændt ud mellem *indhold, drivkraft og samspil*. De tre dimensioner konstituerer to grundlæggende delprocesser, som skal være aktive, for at læring finder sted: En samspilsproces mellem individ og omverden og en intern tilegnelsesproces (Illeris, 2013, s. 87ff).<sup>6</sup> Illeris' pointe er den, at disse tre læringsdimensioner konstituerer og genfindes i begrebet kompetence: Indholdsdimensionen omhandler mening, mestring og udvikling af vores *funktionalitet* – drivkraftdimensionen omhandler psykisk balance og udvikling af vores *sensitivitet* – samspilsdimensionen omhandler integration og udvikling af vores *socialitet*.

*"Disse tre områder – funktionaliteten, sensitiviteten og socialiteten – er således de generelle områder for resultaterne af alle læreprocesser. De indgår altid, også selvom vi ikke tilsigter det*

6 Se også Illeris' mere fyldestgørende udredning i (Illeris, Læring, 2015).

eller er opmærksomme på det. Samtidig udgør de dimensioner i vores kompetencer på den måde, at kompetencerne i princippet altid spænder over disse tre områder, og at det er afgørende for kompetencernes kvalitet, at alle tre områder er veludviklede i forhold til det, den pågældende kompetence handler om" (Illeris, 2013, s. 90).

I et forsøg på at indholdsbestemme kompetencebegrebet fremkommer Illeris med en lang række elementer, der definerer det udvidede kompetencebegreb (Illeris, 2013, s. 37-63) – og samler alle forhold i en model, han kalder "kompetenceblomsten" (figur 3).

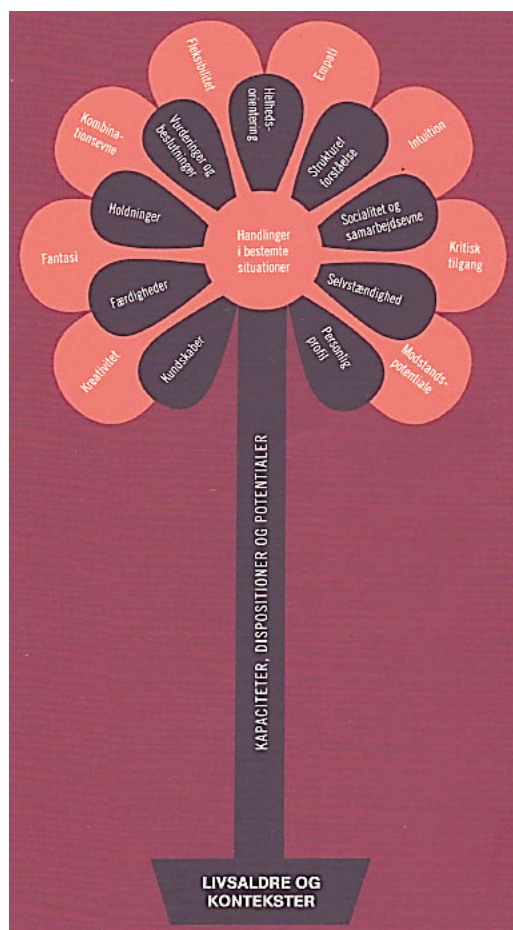
Med kompetenceblomsten som ramme angiver det udvidede kompetencebegreb en kompleks rammebeskrivelse af kompleksiteter for menneskets handlinger, læring og potentialer mv. Illeris sammenfatter det udvidede kompetencebegreb med følgende definition:

"Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer" (Illeris, 2013, s. 68).

Ifølge Illeris er det udvidede kompetencebegreb mere tidssvarende og hensigtsmæssigt end andre tilsvarende begreber, først og fremmest fordi *"det giver mulighed at inkludere hele spektret af det, man har brug for, hvis man skal være i stand til at klare tilværelsen i det aktuelle samfund både i og uden for arbejdslivet"* (Illeris, 2013, s. 149).

Kompetencebegrebet bliver med Illeris en omfattende kortlægning af mennesket, hvor vi praktisk talt gør ethvert psykosocialt hjørne af mennesket til genstand for læring og udvikling. Ifølge Illeris inviterer det til en overskridelse og udfordring af traditionel pædagogisk tænkning:

"Heri ligger klart nok en perspektivforandring af dimensioner, som ikke bare mange lærere og andre skole- og uddannelsesfolk, men også administratorer, politikere, forældre, elever og studerende kan have svært ved helt at tage til sig, acceptere og kaste sig ud i. Det er et skift fra spørgsmålet 'hvad skal vi lære?' til spørgsmålet 'hvad skal vi kunne?', og det rummer naturligvis en



Figur 3: Kompetenceblomsten (Illeris, 2013, s. 66)

åbenbar risiko for en uacceptabel instrumentalisme, hvis ikke det sidste spørgsmål bliver anvendt og forstået bredt, så det inkluderer både et 'hvad skal vi vide for at kunne?' og 'hvordan skal vi fungere for at kunne?'" (Illeris, 2013, s. 149).

Illeris' ærinde med det udvidede kompetencebegreb synes således at være at 'rokke' ved selvsamme pensumorientering, som vi har set ovenfor med Ulriksens kompetencedidaktik. Ulriksen fokuserer på netop det, der i situationen er didaktisk-funktionelt, men reflekterer mestendels over kompetencer som noget, der knytter sig relativt snævert til det, Illeris betegner med begrebet *funktionalitet*. Illeris udvider kompetencebegrebet til det, han selv forstår som 'hele spektret af det, mennesket har brug for': *Funktionalitet, sensitivitet og socialitet*.

Dermed nuancerer Illeris kompetencebegrebet med invitationer til refleksion over, hvad kompetencer i langt bredere forstand kan omhandle og indebære i skole og uddannelse.

Med udgangspunkt i det, han kalder "kompetenceformlen", hvor fokus sættes på 'engagement', 'praksis/problem' og 'refleksion', fremhæver Illeris følgende tre forhold, som han mener vil "øge mulighederne for at læringen kan få karakter af kompetenceudvikling" (Illeris, 2013, s. 150) i skole- og uddannelsespraksis:

"For det første må der lægges mere vægt på, at læringsaktiviteterne knytter an til de lærendes engagement. [...] Dernæst må der lægges mere vægt på læringsaktiviteternes praksistilknytning [...] Og endelig må der opbygges traditioner og en bred vifte af metoder og teknikker til at gennemføre både individuel

og fælles refleksion over, hvad man har arbejdet med i forskellige forløb og projekter, hvad man har lært af det, hvad det kan bruges til, og hvor og hvordan man kan komme videre” (Illeris, 2013, s. 150ff).

På dette grundlag inviterer Illeris med det udvidede kompetencebegreb til en større omkalfatring af det, han kalder ’den mere traditionelle skole- og uddannelsestækning’.<sup>7</sup>

I sin omsætning fra psykosocial kortlægning til didaktiske omkalfatring af det, han betegner som traditionel skole- og uddannelsestækning, synes Illeris imidlertid at springe de pædagogiske refleksioner over. Det er muligt, at alle elementer i kompetenceblomsten kan gøres til genstand for didaktisk refleksion og modellering. Men for såvel en professionssociologisk som en praktisk-poetisk betragtning må det være et nøglespørgsmål, om enhver af de mange didaktiske muligheder, som det udvidede kompetencebegreb åbner, er værd at forfølge. Den manglende pædagogiske refleksion og retning skæmmer det potentiale, Illeris’ kompetencebegreb åbner for. Eksempelvis omfatter kortlægningen kompetencer knyttet til kreativitet, fantasi, empati og fleksibilitet, som selvfølgelig bør indgå og have pædagogisk betydning og værdi i skole og uddannelse. Men det vil være en pædagogisk kortslutning at gøre elevernes kreativitet, fantasi, empati eller fleksibilitet til genstand for undervisning. Uden etiske overvejelser og ledetråde og uden substans eller i det mindste substantielle omveje, dvs. fagligt og materialt indhold, er der endog meget stor risiko for, at undervisning i så fald bliver til behandling og terapi og elever og studerende til klienter.

Det læringsteoretiske kompetencebegreb er med Illeris en tiltrængt åbning af kompetencebegrebet som pædagogisk begreb. Men uden pædagogisk refleksion som filter og omsætningsled mellem den psykosociale kortlægning og omkalfatring i skole- og uddannelsespraksis er der risiko for utilsigtet forvrængning af det didaktiske arbejde med kompetencer i skole og uddannelse.

---

7 Illeris refererer her bl.a. til OECD’s DeSeCo-projekt, som han fremhæver som ”et storstilet forsøg på virkelig at tage konsekvensen af dette perspektivskifte ved ikke alene at inkludere kategorier som læringskompetence og social kompetence, der ligger på kanten af den mere traditionelle skole- og uddannelsestækning, men også helt nye, overskridende og i øvrigt meget påtrængende behov for mere målrettet udvikling af områder som sundhedskompetence, miljøkompetence, demokratisk kompetence og interkulturel kompetence” (Illeris, 2013, s. 150).



## Et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb

”Hvis man skal foreslå et fællesbegreb for den aktivitet, der sker i samfundets virksomheder og organisationer, er det ikke arbejdsbaseret materialehåndtering, men vidensbaseret kompleksitetshåndtering, fordi denne sidste betegnelse både omfatter håndtering af materiel, psykologisk, organisatorisk og samfundsmæssig kompleksitet. Både for mennesker, for organisationer og for samfundssystemer er svaret på den voksende ydre kompleksitet at udvikle en indre kompleksitet, der matcher: For mennesker vil det sige at udvikle kompetencer. For organisationer drejer det sig om at udvikle procedurer, regler og – gerne fleksible og lærende – strategier. For samfundet vil det sige at udvikle en smidig struktur af funktionelt differentierede videnssystemer. Det betyder, at viden er et nøgleord” (Qvortrup, 2004, s. 15f).

Hvor Illeris er optaget af en læringsteoretisk begrebsliggørelse og en psykosocial kortlægning af kompetencebegrebet, anlægger Qvortrup en sociologisk betragtning, hvor spørgsmålet om, hvad viden er, bliver afgørende. Qvortrups afsæt bygger på, at vores verden med globaliseringen er blevet uhyre kompleks. Kompleksiteten har nået et omfang, der betyder, at både de produkter, vi omgiver os med og lever af, såvel som de liv, vi lever privat, på arbejdspladser og i samfundet som sådan, er videnstunge. Med ’videnstung’ refereres til det forhold, at vi med vore videnskabelige landvindinger har udviklet et samfund af specialister: Hver på vores felt er vi specialister i noget. Professioner er i sig selv et eksempel på specialisering. Men også inden for professionerne specialiserer vi os i mere og mere specifikke dele. Fx fra klasselærer til faglærer, fra dansklærer til læsevejleder, fra læsevejleder til lærer med speciale i faglig læsning etc. Enhver specialist har specialviden på et felt, men den fulde viden om feltet er der ingen, der har.

Ifølge Qvortrup er det kloge (menneske, organisation, samfund) at ’udvikle indre kompleksitet, der matcher’. Viden er:

”... et begreb for et individs (dvs. et menneske eller en organisations) måder at håndtere omverdenskompleksitet på, et individ er vel at mærke altid allerede inkorporeret i sin omverden. Viden er en kilde til at transformere usikkerhed til sikkerhed (fænomener kan kategoriseres i forhold til, hvad man allerede ved), men den

er ligeledes – og dette i stigende grad – en kilde til at kunne give usikkerhed form, dvs. opretholde usikkerhed om usikkerhed, men gøre den håndterbar, f.eks. ved at have evne til at identificere nyheder, forandringer osv. og udvikle strategier til at omgås dem. Den første form for viden kaldes i den almindelige faglige jargon for kvalifikationer, den anden kaldes kompetencer. Viden er altså ikke et 'lager' eller en 'essens', men et forhold mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet" (Qvortrup, 2004, s. 82f).

I forholdet mellem indrekompleksitet og omverdenskompleksitet bliver kompetence et centralt begreb. Kompetence indgår i det menneskelige beredskab til kompleksitetshåndtering. Det handler om at gøre usikkerhed håndterbar.

Kompetencebegrebet er i Qvortrups optik del af en videnssystematik. I systematikken opererer han med vidensbetegnelserne *kvalifikationer*, der omhandler det at have viden om noget, *kompetencer*, der drejer sig om at have viden om viden, *kreativitet*, som er en betegnelse for viden om videnssystemet, og *kultur*, der angiver det, som Qvortrup kalder kollektiv grundlagsviden. Som det fremgår af figur 4, refererer hver vidensbetegnelse til en specifik vidensform og et specifikt videnspotentiale.

Med denne videnssystematik som definitionsramme kan kompetence betegnes som det at være vidende om sin ikke-viden – eller som Qvortrup udtrykker det, "*evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt*" (Qvortrup, 2004, s. 86). Fra et mere ledelsesorienteret perspektiv foreslår Morten Knudsen en tilsvarende betragtning: "*Forslaget er at se intelligens som evnen til at forholde sig til den anden side af viden, til ikke-viden. Ifølge det forslag så er en organisation intelligent for så vidt, som den er vidende om sin ikke-viden og tager hensyn til denne ikke-viden i sine operatio-*

Vidensform	Vidensbetegnelse	Videnspotentialer
Faktuel viden	Kvalifikationer	Det, man ved, at man ved: Det induktive vidensforråd
Situativ viden	Kompetencer	Det, man ved, at man ikke ved: Det deduktive videnspotentiale
Systemisk viden	Kreativitet	Det, man ikke ved, at man ved: Det abduktive videnspotentiale
Verdensviden	Kultur	Det, man ikke ved, at man ikke ved: Ikke-viden, grænsen for mulig viden

Figur 4: Videnspotentialer (Qvortrup, 2004, s. 91)





ner” (Knudsen, 2015, s. 102). Måske kan man sige, at et kompleksitetshåndterende kompetencebegreb handler om en form for ydmyghed som grundlag for handling: At være vidende om sin ikke-viden indebærer en bevidsthed om og en anerkendelse af, at der er andre, der ved noget andet end jeg. Det er også en accept af ikke at kunne vide og overskue alt – eller som Rüdiger Safranski, der i en undersøgelse af menneskets handlemuligheder i en globaliseret verden lidt mere poetisk udtrykker det: *”At tage afsked med illusionen om, at der findes en lysning i form af en udkigspost, hvorfra hele historien kan styres”* (Safranski, 2004, s. 99).

I et forsøg på at lade sin videnssystematik danne grundlag for skole og uddannelse, tager Qvortrup afsæt i det, han betegner som pædagogikkens dilemma, en tilsyneladende selvmodsigelse i forholdet mellem undervisning og læring: *”Hvordan kan undervisning, der er en målrettet aktivitet, føre til læring, som er en selvdannende aktivitet? Hvordan kan man gennem påvirkning af en anden skabe et individ, som er selvberørende?”* (Qvortrup, 2004, s. 113). Ifølge Qvortrup kan dilemmaet besvares eller reduceres til en vanskelighed, der kan overkommes ved *”at foretage en klar, teoretisk begrundet adskillelse af undervisning og læring. Undervisning er en særlig form for kommunikation. Læring er et psykisk eller organisatorisk systems bevidste selvoformændring gennem konstruktion af viden”* (Qvortrup, 2004, s. 118). Med afsæt heri udvikler han en matrix over undervisnings- og læringsformer som illustreret i figur 5.

Læringsniveauer	Undervisningsformer	Læringsformer	Vidensbetegnelser
1. ordens læring	Direkte læringsstimulering (klasse-rums-undervisning, forelæsning, multiple-choice træning)	Læring som resultat af input	Faktuel viden
2. ordens læring	Tilrettelæggelse af situativ selvtilæggelse (gruppe- og projektarbejde)	Læring som refleksion over læringsadfærd	Situativ viden
3. ordens læring	Stimulering af paradigmebevidst selv frembringelse (konstruktions- og produktionsarbejde)	Læring som refleksion over forudsætningerne for læringsadfærd	Systemisk viden
4. ordens læring	Social og organisatorisk forandring (ændring af grundlæggende antagelser)	Læring som forandring af forudsætningerne for læring 1-3	Verdensviden

Figur 5: Undervisnings- og læringsformer (Qvortrup, 2004, s. 135)

Qvortrup inviterer med de skitserede videnssystematikker og skemaer til refleksion over, hvad skole og uddannelsesarbejde med kompetencer kan indebære og betyde. Han inviterer tillige til didaktiske overvejelser over, hvordan arbejdet med kompetencer adskiller sig fra og kan indplaceres i forhold til undervisnings- og læreprocesser, der tilsigter andre vidensformer og -potentialer end kompetencer. Som sådan er Qvortrups landskaber et bidrag til nuancering og refleksion over et kompetencebegreb, der kan inspirere i skole og uddannelse.

Qvortrups kompleksitetshåndterende kompetencebegreb lider imidlertid under en fatal reduktion af pædagogikken. Qvortrup tilstræber at løse eller opløse pædagogiske modsætninger og paradokser ved at gøre dem til vanskeligheder, der skal findes løsninger på. Derved misforstår eller undervurderer Qvortrup pædagogikken – ja, tilmed erstattes pædagogik med en noget teknisk og metodisk refleksion.

Skole og uddannelse handler om langt mere end den blotte håndtering af kompleksitet. Og til det kan pædagogikken ikke undværes eller reduceres! Hvis vi forstår pædagogik som en antinomisk praksis, hvor professionssociologiske, didaktiske og praktisk-poetiske refleksioner er afgørende, da må pædagogik,

*"... for at være pædagogik frem for teknik, bygge på et menneskebillede, hvor mennesket anses for at være i stand til at forstå og respondere på både frie og ufrie henvendelser. Som fysiologisk krop betragtet forholder mennesket sig ofte kausalt til verden, men som tænkende, følende og handlende væsen forholder mennesket sig fortolkende og selvstændigt til sine omgivelser, hvorved også kroppen tilføres et frihedsmoment. Hvis vi vil arbejde med menneskelig udvikling i pædagogisk forstand, kræver det derfor, at vi forstår de lokale, konkrete og praktiske forhold, som enhver meningsfuld aktivitet er indlejret i, samt hvordan mennesket tænker over og handler ind i og ud af disse indlejringer" (Tanggaard, Rømer, & Brinkmann, 2014, s. 12).*

Det kompleksitetshåndterende kompetencebegreb reducerer billedet af mennesket som et fortolkende og selvstændigt væsen. Dermed bliver Qvortrups kompetencebegreb en meget simpel betegnelse for kompetence. Det betyder ikke, at det kompleksitetshåndterende kompetencebegreb er pædagogisk uinteressant. Men de gode bidrag til vidensforståelser og -kortlæg-

ninger hæmmes væsentligt, og fraværet af pædagogisk refleksion gør os i ringe grad klogere på, hvordan kompetencebegrebet finder anvendelighed i skole og uddannelse.

## Et politisk dannende kompetencebegreb

Det sidste af de fem kompetencebegreber, der skitseres i denne artikel, er begrebet 'handlekompetence'. Handlekompetence er et kompetencebegreb, der er introduceret i pædagogiske kredse i Danmark i 1980'erne og 1990'erne. Begrebet er således ikke nyt. Når det er værd at genaktualisere begrebet, skyldes det, at det er et bud på et pædagogisk forankret kompetencebegreb.

Hen mod slutningen af 1990'erne sammenfatter Karsten Schnack følgende pointe om handlekompetence som pædagogisk kompetencebegreb:

*"Handlekompetence er et perspektiv inden for den nyere kritiske pædagogik. Det er udviklet i en tradition, hvor dannelse og demokrati tænkes tæt sammen. Demokrati uden dannelse er blot en tom skal, en procedure eller en styreform, der i øvrigt næppe ville kunne overleve ret længe. Omvendt reduceres dannelse uden demokrati til de for tiden herskendes patent på, hvad der er fin kultur og gode manerer. Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse" (Schnack, 1998, s. 15).*

Der er særligt to forhold, der kendetegner begrebet om handlekompetence. For det første er handlekompetence et dannelsesbegreb. Det er givet, at begreber om dannelse både historisk og aktuelt er mangetydige og udlagt på forskellig vis. Fælles for dannelsesstærkere er imidlertid en optagethed af skoler og uddannelsers formål og indhold – og dermed konsekvente angreb på det tilfældige og det vilkårlige. Niels Reinsholm udtrykker det på følgende måde:

*"At holde skole indebærer at have noget på sinde, noget man selv tillægger så stor betydning, at man finder det værd at gøre det til undervisningens indhold.*

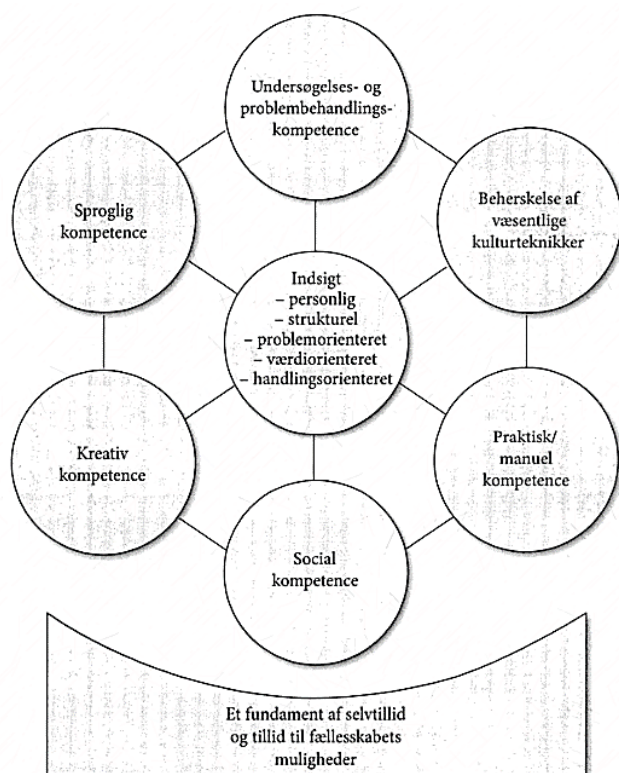
*Skolens værste krise er derfor, når lærernes tvivlrådighed med hensyn til undervisningens indhold slår over i, at det ene kan være lige så godt som det andet.*

Derved indtræffer en faglig tilfældighed, der mindsker muligheden for, at tidens børn kan møde noget, der bliver afgørende og derved får andet til at træde i baggrunden og blive ligegyldigt" (Reinsholm, 1998, s. 16).

For det andet bestemmes handlekompetence som et politisk og demokratisk begreb. Handlekompetence er en bestræbelse på at lade skole og uddannelse handle om at myndiggøre, dvs. at betragte elever og studerende som politiske aktører med sigte på aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Der er ikke tale om et individualistisk aktørperspektiv, der alene handler om egen dygtiggørelse og selvudfoldelse, men et aktørperspektiv, der er orienteret mod at blive del af et offentligt fællesskab. Handlekompetence bygger ifølge Hans Jørgen Kristensen *"på værdier, der kommer til syne i folkeskolens politisk bestemte formål og som i særlig grad er forbundet med demokrati og menneskerettigheder"* (Kristensen, 2007, s. 39f).

I et forsøg på at operationalisere det politisk dannende kompetencebegreb har Kristensen fremsat følgende syv kompetencemål for udvikling af handlekompetence:

1. *"Eleverne må lære at undersøge, analysere og forstå den nutidige verden og virkelighed*
2. *Eleverne må lære at undersøge og forstå væsentlige aktuelle udviklingstendenser.*
3. *Eleverne må lære at klargøre, diskutere og tage stilling til værdier*
4. *Eleverne må lære at forholde sig til udviklingen og alternativer til udviklingen i forhold til værdier og rådende magtforhold*
5. *Eleverne må lære at undersøge og forstå, hvilke muligheder der er for at gribe ind i forhold til de dominerende udviklingstendenser og i den forbindelse lære at samtale, forhandle og deltage i beslutninger*
6. *Den viden og de færdigheder eleverne må tilegne sig må først og fremmest bestemmes ud fra, hvad der er nødvendigt for at kunne klare de opgaver, der er skitseret i punkterne 1-5 ovenfor*
7. *Eleverne må udvikle nødvendig tillid til sig selv og til fællesskabets (samfundets) muligheder og lære at reflektere over egne valg og mulige konsekvenser af valg under de vilkår, der eksisterer i det senmoderne "* (Kristensen, 2007, s. 41).



Figur 6: Handlekompetence (Kristensen, *Didaktik & pædagogik; At navigere i skolen – teori i praksis*, 2007, s. 47)

Hvert af de syv kompetencemål er yderligere operationaliserede med anvisninger om, hvad lærere kan gøre, og elever bør arbejde med og møde i skolen jf. (Kristensen, 2007, s. 41f).

De syv kompetencemål korresponderer med en strukturmodel (figur 6). Strukturmodellen er et forsøg på at illustrere dels den viden og de færdigheder, der refereres til i kompetencemål nr. 6, (og som er formuleret i punkt 1-5) og det fundament, alle kompetencerne står på (punkt 7).

Ifølge Kristensen skal strukturmodellen "forstås som et hele, hvor både dette hele og delkompetencerne må ses i forhold til de overordnede kompetencemål" (Kristensen, 2007, s. 51). Kristensen sammenfatter handlekompetence med følgende præmis:

"Den bærende tankegang bag forestillingen om handlekompetence er, at eleverne må tilegne sig og udvikle et fremtidsberedskab til som unge og voksne at kunne håndtere en hverdag som husholdere og opdragere. De må kunne tage del i arbejdslivet i et

kompliceret pluralistisk og uddannelseskrævende samfund, hvor mange ting ændres i hastigt tempo. Eleverne må som borgere kunne tage del i diskussionen om de måder, vi indretter os med hinanden på ud fra en forståelse af samfundet som demokratisk. Elevernes fremtidsberedskab skal tænkes ind i en situation, hvor fremtiden er ukendt og usikker og hvor flere fremtider er mulige som resultat af forskellige menneskelige valg. Det er ønskeligt, at eleverne selv inden for rammerne af et demokratisk samfund får lyst til og mod på og kompetencer til at kunne være med til at forme fremtid, deres egen og fællesskabets. Dette må naturligvis forstås med de forbehold, der er nødvendige i en kompliceret og svært gennemskuelig verden" (Kristensen, 2007, s. 38f.).

Begrebet om handlekompetence spænder vidt i refleksionstyper og -niveauer: De professionssociologiske refleksioner over skolens formål, opgave og funktion, den didaktiske modellering og refleksion over det praktisk-poetiske møde med unge og voksne er udtryk for pædagogisk refleksion. Det er i sig selv et vægtigt bidrag til et kompetencebegreb i skole og uddannelse.

Det er et særegent kendetegn for begrebet om handlekompetence, at det er et forsøg på at gøre 'kompetence' til en del af et dannelsesbegreb. I et pluralistisk og globaliseret samfund, hvor konkurrencestat, præstation og flydende modernitet er det altdominerende mantra, kan man indvende, at flygtigheden gør det både umuligt og ligegyldigt at beskæftige sig med dannelsens og undervisningens indhold og sigte. Handlekompetence sætter med sit dannelsesærinde et andet perspektiv, nemlig at det netop i et samfund som vores er højaktuelt at tage udfordringen op.

Hvorvidt handlekompetence – og idealet om politisk og demokratisk dannelse – i substans og ærinde dermed er det rette udtryk for et tidssvarende dannelsesbegreb, er en anden sag. Her kan man indvende, at netop metaforer som konkurrencestat og flydende modernitet og tendenserne til fragmentering og pluralisme kalder på en dannelsesstænkning, der rækker ud over det, politisk og demokratisk dannelse er udtryk for. I det mindste bør begrebet om handlekompetence diskuteres med andre dannelsesforståelser. Der kan eksempelvis hentes et nærende kritisk korrektiv i K.E. Løgstrups formaning om, at demokrati blot er "*en skikkelig måde at være uenig på*" (Løgstrup, 1993, s. 52) – og at det vil være en overbelastning, hvis demokrati gøres til skoler og uddannelsers hovedopgave:

”Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer vi pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab” (Løgstrup, 1993, s. 51).

Dannelsesærinde er en pointe om, at vi netop ikke skal affinde os med pluralisme og sammenhængsløshed, men at skole og uddannelse til enhver tid handler om at søge retning og indhold: Hvad er vigtigt? Hvorfor? Hvad vil vi forsøge at videregive til den opvoksende generation og til dem, der skal leve, bygge og agere i en ukendt fremtid? Dannelse drejer sig i den forstand om at insistere på at gøre forsøget på at definere et tidssvarende ærinde og et tidssvarende indhold i skole og uddannelse. Begrebet om handlekompetence er på én gang opsøgende på dette og begrænset i sin koncentration om politisk og demokratisk dannelse.

Pointen her skal imidlertid være, at handlekompetence og det politisk dannende kompetencebegreb er et eksempel på et kompetencebegreb, der pædagogisk reflekterer – og at det derfor er særdeles relevant i arbejdet med kompetencer i skole og uddannelse.

## Hvad er kompetencer i skole og uddannelse?

Fra de indledende antydninger af simple konsensusdefinitioner har artiklen undersøgt konturerne til fem forskellige perspektiver på, hvad kompetencer i skole og uddannelse kan være. Hvor kompetence i sine mest simple definitioner handler om viden i aktion i konkrete situationer, har vi med artiklen set:

- *At kompetence kan være et instrument for politisk styring.*  
Det er legitimt. Men som pædagogisk professionelle bør vi være varsomme, søge overskridelse og minde hinanden om, at det ikke fritager os for pædagogisk refleksion, argumentation og stillingtagen.
- *At kompetence kan danne grundlag for en kompetencedidaktik, der åbner for didaktisk-funktionelle refleksioner.*  
Det er pædagogisk tiltrængt. Men som pædagogisk professionelle bør vi holde os for øje, at didaktik og pædagogik er andet og mere end

kompetencedidaktikkens snævre fokus på funktionel undervisningspraksis.

- *At kompetence kan være et udtryk for en psykosocial kortlægning af menneskets læringspotentiale.*

Det er pædagogisk åbnende. Men som pædagogisk professionelle bør vi ikke omsætte læringsteori til didaktik og pædagogisk praksis uden først at udsætte læringsteorierne for pædagogisk refleksion.

- *At kompetence kan knyttes sammen med og skrive sig ind i en videnssystematik.*

Det kan være pædagogisk relevant. Men som pædagogisk professionelle bør vi være opmærksomme på, at pædagogik er en antinomisk praksis, der hviler på grundlæggende modsætningsforhold, som ikke lader sig opløse eller reducere til tekniske opdelinger mellem undervisning og læring.

- *At kompetence kan reflekteres pædagogisk og knyttes til dannelse.*

Det er pædagogisk påtrængende og nødvendigt. Som pædagogisk professionelle bør vi lade os inspirere til den vanskelige opgave at knytte kompetencebegrebet til overvejelser over skolers og uddannelsers formål og dannelsens indhold. Vi bør tillige vedvarende og tilbagevendende diskutere et tidssvarende dannelsesideal.

Hvad er da kompetencer i skole og uddannelse? De i artiklen skitserede perspektiver illustrerer, at det ingenlunde er ligegyldigt, hvordan vi vælger at definere begrebet. Nogle kompetencebegreber kan være pædagogisk produktive og hensigtsmæssige. Andre kan være mindre interessante og måske endda reducerende, kontraproduktive eller misvisende for pædagogisk praksis i skole og uddannelse. Kompetencer i skole og uddannelser bør som minimum forholde sig til det, der med Oettingen kan beskrives som skolens etos:

”Skolens etos er at gøre ’verden’ tilgængelig for barnet gennem en fælles undervisning. Eleverne går derfor ikke kun i skole for at blive så dygtige, som de kan, eller for at få en karriere på arbejdsmarkedet. De går i skole for at blive del af et offentligt fællesskab, og det er her, skolens etos og formål ligger” (Oettingen, 2016, s. 156).



Væsentligt er det, at når et begreb som 'kompetence' introduceres og gives volumen i skole og uddannelse, da må det udsættes for pædagogisk refleksion: Hvilken pædagogisk mening og betydning kan vi tilskrive kompetencebegrebet? Hvad mener vi pædagogisk set, når vi taler om kompetence? Hvilke interesser er vi styret af i vores definition? Hvordan korresponderer kompetencebegrebet med skolens formål og etos? Til hvad kan vi bruge begreber om kompetence i skole og uddannelse? Tilfører kompetencebegrebet nye dimensioner til lærere og underviseres didaktiske modellering og den daglige etisk-æstetiske virksomhed? I givet fald hvad, hvordan, hvorfor? Etc.

Skoler og uddannelser lider i disse år af et ulykkeligt fravær af pædagogisk argumentation for de begreber og tiltag, der lanceres, introduceres og forsøges implementeret. Når de pædagogiske argumenter udebliver, er der risiko for, at også den nødvendige pædagogiske stillingtagen amputeres. I værste fald tømmes skoler og uddannelser for pædagogik. I stedet sniger et væld af trends og tendentiøse indslag sig ureflekteret ind i det pædagogiske vokabular og danner grundlag for vores skole- og uddannelses-tænkning og praksis. Det er fortvivlende for skole- og uddannelsesinstitutioner, det er nedslående og vanskeliggør arbejdet for lærere og uddannere – og ikke mindst frarøver det perspektiver og udbytte for de elever og studerende, der går i skole og uddanner sig.

Derfor bør vi – de professionelle lærere, studerende, undervisere og ledere i skoler og uddannelser – ihærdigt og tilbagevendende efterstræbe pædagogisk refleksion, søge pædagogiske argumenter og lade netop det være vores professionelle kompas og pejlemærke.

## Referencer

- Andersen, T., Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut. Aarhus: Styrelsen for Videregående Uddannelser. Hentet fra <http://ufm.dk/publikationer/2016/filer/evaluering-af-kompetencemalsstyring-af-laerer-uddannelsen.pdf>
- Biesta, G.J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Durkheim, E. (2014). Pædagogikkens væsen og metode. I: Durkheim, É., *Opdragelse, uddannelse og sociologi; En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet* (s. 78-102). København: Forlaget Mindspace.
- Herman, S. (Marts 2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie - mellem håndsæbe og stål. *KvaN*, 7-17.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence; Hvad, Hvorfor, Hvordan?* Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Knudsen, M. (2015). Fra evidens til ledelse af ikke-viden. *Gjallerhorn*, nr. 21, 96-106.

- Kristensen, H.J. (2007). *Didaktik & pædagogik; At navigere i skolen - teori i praksis*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. (1993). Skolens formål. I: Løgstrup, K.E., *Solidaritet og kærlighed* (s. 44-56). København: Gyldendal.
- Madsen, P.H. (2004). *I jagten på den gode lærer...* (Kandidatspeciale udg.). Aarhus: Danmarks Pædagogisk Universitet. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/files/13703528/I\\_jagten\\_p\\_den\\_gode\\_l\\_rer\\_2004.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/13703528/I_jagten_p_den_gode_l_rer_2004.pdf)
- Madsen, P.H. (2005). Lærerefaglighed. *Gjallerhorn nr. 2*, 50-65.
- Oettingen, A.v. (2011). *Almen pædagogik; Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- Oettingen, A.v. (2016). *Almen didaktik - mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund - mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget UP (Unge pædagoger).
- Reinsholm, N. (1998). Det didaktiske tigerspring. *Kvan*, 16-28.
- Safranski, R. (2004). *Hvor meget globalisering tåler mennesket?* København: Akademisk Forlag.
- Schnack, K. (1998). Handlekompetence. I: Bisgaard, N.J. (Red.), *Pædagogiske teorier* (s. 15-30). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Tanggaard, L., Rømer, T.A., & Brinkmann, S. (2014). Indledning: Uren pædagogik til debat. I: Tanggaard, L., Rømer, T.A., & Brinkmann, S. (Red.), *Uren pædagogik 2* (s. 7-19). Aarhus: Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Hentet fra BEK nr 1068: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=174218>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2016). *Kvalifikationsrammen for livslang læring*. Hentet fra Uddannelses- og forskningsministeriet: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.