

# Kompetencer i skolen – og udenfor



Jens Christian Jacobsen, UCC

– En kommentar til “Kompetencemål i praksis – foranalysen bag projektet KOMPIS”, MONA, 2010(3)

Jeg har haft en del problemer med at læse “Kompetencemål i praksis – foranalysen bag projektet KOMPIS” af Højgaard, Bundgaard, Sølberg & Elmose. Artiklen er indforstået skrevet og vanskelig tilgængelig for folk der som jeg kommer med andre faglige traditioner. Efter en del gennemlæsninger mener jeg at have fattet budskabet, eller rettere budskaberne. Dem er der flere af, og de er bestemt ikke uinteressante.

Jeg synes overordnet at den fremstillede didaktikmodellering som flerfaglighedsmodel er relevant som tiltrængt tilskud til en hensygnende grundskoledidaktisk diskussion blandt lærere og forskere. Jeg er skeptisk over for modellens rækkevidde (formål – mål) og savner i tilknytning hertil en redegørelse for progressionen i kompetenceudviklingen i skolen. Jeg foreslår at indtænke transfer- og portability-begreberne som efter min mening kan dynamisere et flerfagligt kompetenceperspektiv. Endelig har jeg svært ved at se en fælles opfattelse af kompetencer, modellering og situationer bag de tre fag der leverer undervisningspraksis til artiklen. Det bliver ikke helt nemt at opstille “tværgående perspektiver” (s. 21) som en del af forskningsperspektivet i projektet.

Artiklen beskriver hvordan faglige kompetencebeskrivelser kan udgøre et grundlag for en ny undervisningspraksis i grundskolen. Inspirationen er tydeligst fra Mogens Niss m. fl.s matematiske “modellering” som er beskrevet i KOM-projektet (2000-2002), og i artiklen nævnes flere andre inspirationer, blandt andet fra DeSeCo, Per Schultz Jørgensen og andre.

Der er ikke tvivl om at forfatterne – selvom det ikke nævnes direkte – ser det beskrevne forsknings- og udviklingsprojekt KOMPIS i forlængelse af nogle historiske positioner i forskning i kompetencebegrebet i uddannelse og undervisning. En af forfatterne har andetsteds (Højgaard Jensen, 2009) beskrevet denne udvikling. Den går fra a) indsigtfuld parathed over b) indsigtfuld parathed til at leve op til bestemte

faglige (matematiske) udfordringer i en given situation. Jeg ser KOMPIS-projektet som det tredje trin i udviklingen af fagkompetencer, og her kan opfattelsen af kompetencer beskrives som et sæt af grundlæggende (matematiske) kompetencer der uafhængigt af disse kompetencers oprindelse i matematikken kan udspændes over andre dimensioner og andre fag. Det vil så være punkt c i udviklingen. Forfatterne opfatter kompetenceudviklingen i skolen som noget der begynder med en uspecifik kvalificering som udvikler sig til fagspecifikke kompetencer, og som ender med flerfaglige kompetencer. Kompetencernes historiske udvikling gælder formodentlig ikke kun for grundskolen (folkeskolen), men også for gymnasiet? Denne udlægning af teksten er rimelig, for det fremgår at den didaktiske modelleringsfigur (s. 11) er identisk med den matematiske modelleringsfigur (Højgaard Jensen, op.cit.). Det må i mit hoved betyde at den matematiske fagkompetencetænkning – punkt b i udviklingen – afløses af en flerfaglig kompetencetænkning der dækker alle skolens fag.

Forfatterne nævner den klassiske, men kunstige modsætning mellem at "leve op til" formålsbestemmelser i fagene og uddannelsen og så lærerens daglige arbejde med at nå fagmålene. Ifølge en tidlig, fagretlig afgørelse i Danmarks Lærerforening, der i sin tid blev tiltrådt af undervisningsministeriet, kan en lærer ikke begrunde undervisningens indhold ved at henvise til fagets endsige til uddannelsens formål, men skal udelukkende arbejde efter at opfylde de gældende fagmål. Så måske forsøger forfatterne at slå åbne døre ind når de problematiserer forholdet mellem formål og fagmål. Først afskrives det de kalder "holistiske" formålsorienteringer (DeSeCo, Schultz Jørgensen), til fordel for de faglige kompetencemål. Men så hævder de at deres flerfaglige model alligevel omfatter både for- og fagmål i undervisningen.

Men det er ikke og har aldrig været meningen, i hvert fald ikke i folkeskolen, at faglæreren gennem en slags additivt regnskab kan stille sig selv spørgsmålet ved slutningen af fagundervisningen: Har jeg så levet op til formålsbestemmelserne – eller mangler jeg at opfylde nogle af fagmålene? På den måde hænger fagmål og formål ikke sammen; faktisk er forbindelsen ganske uklar og vanskelig at indarbejde i en og samme undervisningspraksis.

Formålsbestemmelser er komplementært diskursive, det vil sige at formålet indeholder både et faglighedssigte og en dannelsesorientering der tilsammen giver et billede af den borger som landets uddannelser sigter mod at skabe. Altså en rammesætning og en retningsangivelse for etiske og politiske kundskabsorienteringer.

Disse intentioner i didaktikken fravælger forfatterne at inddrage. Det er i overensstemmelse med fagkompetencetænkningen i den tredimensionelle kassemodel på side 14. Jeg er dog ikke sikker på at fravalget er særlig hensigtsmæssigt. Derom længere fremme.

Som praktisk refleksionsmodel for læreren antages en tredimensionel model at kunne bygge bro mellem formål og fagmål. Modellen består af situationer hvor fag-

kompetencerne kan foldes ud gennem elevhandlinger hvor de anvender relevante begreber så situationerne begribes mens de leves. Grundlæggende en sympatisk tankegang. Forfatternes didaktikforståelse er hverken rent teoretisk eller praktisk/empirisk. De ser faget som et konstruktivt område hvor lærerne i et "professionelt fællesskab" søger efter løsninger på faglige udfordringer der opstår undervejs i undervisningen.

I modellen forekommer ordet situationer, der nogle steder i artiklen opfattes som (næsten) lig problemstillinger, men danskgruppen i artiklen (s. 17) opfatter situationer som livssituationer. Det er en opfattelse der ligger tæt op ad kompetenceopfattelsen hos DeSeCo og hos Schultz Jørgensen. Var det ikke netop deres opfattelse der blev afskrevet som holistisk tidligere i artiklen?

Modellen forestilles at kunne indtænkes i et ubestemt antal "situationer" hvor eleven folder fagkompetencen ud. Gælder det kun inden for skolens mure, eller inddrages også situationer "efter skoletid" hvor eleven så realiserer fagets formål gennem sin evne til selv at modellere sit liv (fag?)konstruktivt så han eller hun derved træder i karakter som kommende borger? Jeg læser artiklen som om forfatterne mener både-og, men jeg er ikke sikker. I så fald er modelleringskompetencen både fag- og skoleoverskridende. Hvis det er rigtigt, bruges kompetencemodellen som en flerfaglig dannelsesmodel der gennem fagene kan fagliggøre og af-fagliggøre (afmatematisere) situationer hvor det skønnes relevant. I skolen og efter skoletid.

Men hvordan man så kommer fra de fagligt definerede situationer i undervisningen til livssituationerne i tilværelsen, fortæller artiklen ikke noget om. Er der så alligevel en additionstænkning bag forfatternes kompetencetænkning? At formålene realiseres når fagmålene gradvis nås? At eleven er uddannet hvis læreren har nået sine mål?

For nogle år siden skrev filosofen Per Aage Brandt (Brandt, 1995) at erkendelsen har to dimensioner uanset genstand og metode: På den ene side iagttagelser gjort på et bestemt område der formaliseres (begrebsliggøres) ved logisk bearbejdning og modelleres ud fra matematiske regler, og på den anden side en komparativ dimension hvor en formalisering på ét område sammenlignes med en formalisering på et andet område. Fagene i skolen kan sammenlignes gennem den didaktiske modellering som forfatterne lægger op til. Fag er sådanne formaliseringer. Det kniber mere med at inddrage og sammenligne forhold uden for skolen – livssituationerne – der er af en anden karakter end fag og undervisning. Her er der ikke tale om at sammenligne tilsvarende forhold. Livssituationer er ikke formaliserbare, og hvis den didaktiske modellering er tænkt at kunne omfatte tilværelsens og uddannelsens formål i og med at fagenes mål nås, er den utilstrækkelig. Der mangler en beskrivelse af overgange mellem uddannelser og hverdagslivet (Leth Andersen et al., 2009). Modelleringen kunne med fordel inddrage transfer og portability som en forklaring på hvordan begreber og kompetencer i én situation kan transfereres til andre situationer (transfer) og "fø-

res ud i livet” som kompetencer (portability) der kan begribe tilværelsen (Kelly et al., 2004; Bransford et al., 2000). En anden mulighed er at antage at situationer besidder en generaliserbarhed så der kan arbejdes med eksemplariske situationer, såkaldte “exemplars” (Mishler, 1990). Det ville endvidere lette evaluering på tværs af fagene.

Det altoverskyggende problem med kompetencer i uddannelser uanset niveau eller system er at kompetencetænkningen kommer fra kursusøkonomien (Williamson, 1999) og derfor ikke uden videre kan indpasses i fagdiskurser og skolepædagogisk forskning. Vælger man alligevel at indtænke kompetencer i skolen, er man nødt til at gøre sig overvejelser over hvem der skal lære fag for at kunne hvad hvornår. Kompetencen er ikke beskrevet i og med at det slås fast hvad der skal kunnes i givne situationer i skolen. Det argumenterer artiklen overbevisende for. Der mangler så hvem der skal kunne, og hvornår. Det kunne en resterende del af forskningsprojektet handle om.

## Referencer

- Bransford, J.D. et al. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brandt, P.Aa. (1995). Om dannelsens væsen. I: J.C. Jacobsen (red.), *Spor – en antologi om almen- dannelse* (s. 229-236). Kroghs Forlag.
- Kelly, M. et al. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. EU-Kommissionen.
- Leth Andersen, H. et al. (2009). *Overgangsproblemer som udfordringer i uddannelsessystemet*. Forskningsrapport, ÅU.
- Højgaard Jensen, T. (2009). Modelling versus problemløsning – om kompetencebeskrivelser som kommunikationsværktøj. *MONA*, 2009(2), s. 38-54.
- Mishler, E.G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, 60(4).
- Williamson, O.E. (1999). Strategy Research: Governance and Competence Perspectives. *Strategic Management Journal*, 20(12).