

Stefan Hermann

Kompetenceudvikling og livslang læring som politik for den tredje vej

De senere års centrale og omfattende bestræbelser på at sikre kompetenceudvikling gennem livslang læring i vidensamfundet kan sammen med 1990'ernes toneangivende politiske strategier og pædagogiske nyskud i folkeskolen forstås i sammenhæng med den tredje vej i Anthony Giddens' delvis politiske og delvis socialvidenskabelige aftapning. Artiklen undersøger, hvordan centrale begreber, ideer og strategier i socialdemokratismen og velfærdsstaten programmatisk pensioneres i den tredje vej, kompetenceudvikling gennem livslang læring og i folkeskolen. Spørgsmålet er ikke blot, hvordan der herigennem viser sig en syntese af liberalismens frihed og socialismens retfærdighed i en ny socialliberalisme, men om der skabes et program, som potentielt er totaliserende og repræsenterer en ny paternalisme begrundet i "udviklingens" behov.

Om end den tredje vej som tankemåde, politisk-ideologisk konstrukt og gouvernemental ide primært er slået i gennem i England i starten af 1990'erne, cementeret med New Labours valgsejr i maj 1997 (Blair, 1998), socialvidenskabeligt kauderwals af Anthony Giddens i en række bøger og artikler (Giddens, 1994, 1996, 1999, 2000, 2002) og nu allerede afviklet som politisk-retorisk nøglebegreb, kan der i en dansk sammenhæng være god grund til at opholde sig ved en række grundlæggende programmatisk ideer i den tredje vej. I forbindelse med den omfattende interesse for den tredje vej i den engelske sammenhæng og *Die Neue Mitte* i tysk kontekst er der netop blevet peget på, at Danmark udgør en vellykket tredje vej (Bob Jessop i "Blair kunne lære af Danmark", *Politiken*, 08.11.1998), selvom den socialdemokratiske nyorientering i Danmark ikke har fået et udtryk med samme prægnans og rækkevidde.

Artiklen søger at demonstrere den tredje vej som et program, der i socialvidenskabelig forstand tematiserer det sociale gennem horisontale differentieringer frem for gennem vertikale og herigennem lægger vægt på synergi frem for kompromis, moralsk partnerskab frem for konflikt, ligeværd frem for lighed. Den centrale samfundsmæssige bestræbelse, der viser sig gennem og er forbundet med dette skift, er kapitaliseringen af det menneskelige og det sociale på den ene side og humaniseringen og socialiseringen af økonomien på den anden. Tesen er, at vi går fra balancering, afgrænsning af disse dimensioner til postuleret forsoning af dem, hvor samfundsmæssige konfliktualiteter (for eksempel stat og marked, privat og offentligt etc.) pensioneres.

Artiklen søger at vise dette ved at påvise en kongenialitet mellem centrale ideer og forestillinger i den tredje vej, projektet om kompetenceudvikling gennem livslang læring og 1990'ernes toneangivende folkeskolediskurs. Der ses for det første på, hvordan den tredje vej programmerer en ny forestilling om velfærdsstaten på baggrund af ny socialdemokratisk idepolitik, der har individet og friheden centralt

placeret frem for det sociale og ligheden. Dette indebærer en ny relation mellem stat og samfund. Til at analysere denne dimension tager jeg udgangspunkt i Giddens' analyser, om end jeg ikke kan yde deres bredde og spændstighed retfærdighed her. Materialet her er på et socialvidenskabeligt–diagnostisk niveau. For mere konkret at demonstrere dette nye grundforhold foretages i anden ombæring en vinkling og bestemmelse af den brede, men centrale samfundspolitiske bestræbelse på at sikre kompetenceudvikling og livslang læring for alle i vidensamfundet. Materialet her befinder sig på et programmatisk niveau, hvor strategier, missioner, mål mv. analyseres. Denne bestræbelse søges i tredje ombæring analyseret særligt med henblik på folkeskolen. Materialet læses her primært på det teknologiske–taktiske niveau, hvor praktikker, relationer og objekter identificeres og analyseres.

Fra emancipatorisk politik til livspolitik

Anthony Giddens har ikke blot været en markant inspirationskilde for den tredje vej, som den er søgt formuleret i England af New Labour, tænketanken *Demos* m.fl., men har også i den grad afstivet programmet socialvidenskabeligt og diagnostisk og siden hen bidraget med programmatisk skrifter. Dette er Giddens naturligtvis ikke ene om, men hans aktive involvering i grænselandet mellem politik og videnskab gør en række af hans arbejder til en nøgle til at forstå den tredje vej. Han har derudover den kvalitet i nærværende sammenhæng, at hans arbejder har præget ikke blot den danske offentlige debat via særligt dagbladet *Politiken* og DR's *PI*, men også lejlighedsvist har fundet vej til officielle politiske publikationer (for eksempel Erhvervsministeriet, 2001) og samtidig udgjort en stigende del af *common sense*–grundlaget i forskellige professioners omverdensforståelse.

Giddens' anbefalinger til socialdemokratismens fornyelse er nok et forsøg på at reformulere et distinkt socialdemokratisk idesæt, men samtidig et forsøg på at etablere et adækvat politisk svar på den reflektive modernisering (se Kaspersen i dette *Politica*), der udfordrer såvel velfærdsstat som socialdemokratisme.

Kritikken af velfærdsstaten

Giddens ser den "klassiske" velfærdsstat som en mekanisme til at håndtere risici (sundhed, arbejdsløshed mv.) og redistribuere goder (indkomst, uddannelse). Denne velfærdsstat har været designet til og af en emancipatorisk politik med sigte på at skabe autonomi gennem successive civile, politiske og sociale rettigheder (jf. Loftagers artikel i dette *Politica*). Ideologisk har den sigtet mod at skabe frihed fra undertrykkelse, udbytning og ulighed. For så vidt samfundet har været præget af en stabil, simpel modernisering, har dette ifølge Giddens været virksomt, og til en vis grad er den emancipatoriske politiks mål og løfter indfrie.

For Giddens må velfærdsstaten i dag radikalt nyorientere sig i forhold til globalisering, aftraditionalisering og social refleksivitet. Ideologisk er svaret livspolitik. Hvor emancipatorisk politik er centreret mod at skabe *frihed fra*, dvs. en livsmulighedernes politik, er livspolitik en livsstilens politik. Med andre ord en politik, der er orienteret mod at facilitere og dirigere *friheden til*, en politik der angiver retning for og form til forvaltningen af den frihed, individer ifølge Giddens på grund af de ovennævnte moderniseringsprocesser er frisat til at nyde (Giddens, 2000: 49). Hvor

arbejdsløshed i den simple modernisering kunne betragtes som et tilfælde af eks-terne risici og udløse en rettighedsbaseret social compensation, må vi nu ifølge Giddens erkende, at risici er menneskeskabte og i stedet for en passiv ydelse sætte en positiv velfærd og en generativ politik. I det givne tilfælde pligt til jobtræning, aktivering, uddannelse mv. Giddens søger her at forene en profylaktisk strategi med en mere positiveret livsstilspolitik.

For Giddens kan dette generaliseres til, at det er regeringers opgave at facilitere individers refleksive projekter og stræbe mod produktionen af "det autoteliske selv", der har selvrespekt og selvrealisering som de ledende holdepunkter i tilværelsen, og som herigennem kan tage ansvar for deres liv, ressourcer og frihed. Det betyder, at velfærdsstaten på en og samme gang må renoncere på sine passive og klientgørende ydelser, rettighedsbaserede politik og sin interventionistiske redistribution. Passive ydelser må erstattes af aktive indsatser, rettigheder suppleres med pligter og den interventionisme, som har sigtet mod at afbøde markedets ulige ressourceallokering og fremme en mere lige fordeling af goderne, udskiftes af en udbudsside-egalitarianisme, der søger at skabe lige udgangspunkter frem for at korrigere resultatet af markedsmæssige processer. Eller rettere sagt: Som tænker lighed som inklusion, som et spørgsmål om at være inde eller ude og ikke som et spørgsmål om lige relationer mellem aktørerne i samfundet. Som i så megen samtidig sociologi og politiske programmer erstatter in- og eksklusion begrebsparret lighed-ulighed. Denne rustning af individerne er naturligvis ikke gjort *once and for all*, men er en fortløbende bestræbelse, hvad de senere års markant forøgede uddannelsespolitiske og arbejdsmarkedspolitiske foranstaltninger tyder på. Dette får ganske markante implikationer for statens rolle. Staten bør i stigende grad forstås som en social investor og må som sådan altid (som enhver anden investor!) underlægge sine handlinger en afvejning af sikkerhed og risiko (Giddens, 1999: 120, 104; 2000: 52f.). Staten står ikke længere i et potentielt modsætningsforhold til markedet, men skal netop aktivt promovere forudsætningerne for markedets vækst. Ikke blot ved deregulation og lempelse af restriktioner, men frem for alt ved at sikre markedsmæssige rammebetingelser, der samtidig kan være led i nye velfærdspolitiske foranstaltninger.

Som vi så det herhjemme i SR-regeringens tid, er en proaktiv erhvervsstrategi en forudsætning for "det holdbare samfund" (Regeringen, 2000). Det handler selvfølgelig først og fremmest om i samme greb at styrke velfærden og udbuddet af arbejdskraft (*workfare*). For Giddens indebærer det en investering i human og social kapital, der samtidig stiller individerne styrket i den konkurrence, der ikke skal lettes på arbejdsmarkedet. Men denne investering i menneskelig kapital gælder ikke blot i forhold til markedet, men har som "rød tråd" en mere generel karakter. Staten som social investor står også i et nyt forhold til det civile samfund. Staten skal ikke overtage, men derimod promovere det civile samfunds konflikt-løsningsmekanismer og dets evne til at sikre integration og sammenhængskraft. Som nævnt ovenfor skal staten tillige sikre en ansvars- og pligtorienteret *empowerment* af det enkelte individ.

Det er således ikke nogen tilbagetrukket og mindre stat, men derimod en stat, der udvider den offentlige sfæres rolle (Giddens og Pierson, 1998: 78). Det er altså

en interventionistisk stat, der opererer på flere områder, og som frem for at tage ansvaret som formynder giver muligheder for, at individerne kan tage ansvaret, dvs. skaber forudsætninger for deres frihedsforvaltning (Giddens og Pierson, 1998: 135). Det er ikke den politiske, sociale eller økonomiske frihed eller uafhængighed, der her har Giddens' interesse, men den realiserede og dermed substantialiserede frihed. Med andre ord den frihed, som er til for at blive brugt, omsat til ansvarlig livsførelse. Hermed kan rettigheder knyttes sammen med pligter og ansvar.

Som det turde fremgå, er det ikke interessekamp, sociale klasser og kapitalismekritik, der dominerer Giddens' samfundsbeskrivelse og hans reprogrammering af staten som social investor og velfærdsprojektet som et velfærdssamfund. Ikke overraskende har han høstet en del kritik på denne konto (Hall, 1998; Mouffe, 1999; Giddens og Hutton, 2000; Fairclough, 2000; Rose, 1999). Det interessante i denne sammenhæng er ikke, om Giddens' anbefalinger er et knæfald for en neoliberal økonomisk politik, men snarere hvordan vi programmatisk kan aflæse de mange forsoninger mellem ideer, tankeformer og koncepter i politikker på andre niveauer. Kompetenceudvikling og livslang læring er et centralt felt for et sådant studie.

Kompetenceudvikling gennem livslang læring

"Third way policy needs to concern itself ... with education, incentives, entrepreneurial culture, flexibility, devolution and the cultivation of social capital ... Education needs to be redefined to focus on capabilities that individuals will be able to develop through life" (Giddens, 2000: 73-74).

Kompetenceudvikling og læring udgør to af tidens mest anvendte begreber. Deres omfattende udbredelse vidner ligesom de bestræbelser, de betegner, om det enorme strategiske potentiale, den vilje til kompetenceudvikling, som de seneste fem til ti år har præget store dele af den politiske debat og nye politiske tiltag. Jeg skal ikke her gøre rede for disse to begrebers temmelig sammensatte tilblivelseshistorie, men kort antyde deres opkomst og spredning til de væsentligste velfærdspolitiske dagsordener.¹ Jeg skal samtidig gøre opmærksom på, at jeg her af pladmæssige grunde primært analyserer på et strategisk og programmatisk niveau og ikke i nævneværdig grad omtaler det efterhånden omfattende og gennemgribende praktisk-tekniske *set-up* (pædagogisk, administrativt, forvaltningspolitisk, overenskomst-mæssigt, institutionelt etc.), som gennem de senere år har gjort kompetenceudvikling og livslang læring til meget mere end blot politiske koncepter eller varm luft for jakkesæt.

Begrebet om livslang læring kommer for alvor på den internationale dagsorden med UNESCOs rapport *Learning to Be* i 1972 under ledelse af den franske kulturminister Edgar Fauré. Rapportens hovedærinde er at slå til lyd for voksne menneskers livslange udvikling. Her gøres opmærksom på, at udvikling ikke stopper med opdragelsen, skolegangens undervisning og kvalificeringen til arbejdslivet via uddannelsessystemet, men at voksenalderen hinsides disse processer rummer potentiale for en fri, livslang læreproces. På baggrund af humanistisk psykologi fokuseres der på selvrealisering og personlig vækst som eksistentielle fordringer

og ikke på en opdragelse hvor barnet ledes pædagogisk, skolegang hvor eleven undervises af en lærer, eller uddannelse hvor studenten/lærlingen kvalificeres gennem oplæring eller studier. Her er tale om en bestræbelse, som har sit telos i det enkelte menneskes udvikling, og som ikke er tænkt i en økonomisk endsige decideret pædagogisk horisont (jf. Korsgaard, 1999).

UNESCOs rapport fra 1972 bliver reaktualiseret i 1996, hvor Jacques Delors som formand for UNESCOs uddannelseskommision præsenterer rapporten med den symptomatiske titel *Learning The Treasure Within*. Rapporten beskriver fire grundprincipper, som bør være ledende for al uddannelse og dermed bidrage til den globale sikring af civilisationen: *Learning to know, learning to do, learning to be* og *learning to live together*. Læringsbegrebet er her udspændt til stort set at beskrive totaliteten af sociologisk iagttagelige udviklings- og reproduktionsprocesser. Ikke blot de personlige, men også de sociale og opdragelsesmæssige, de civilisatoriske og myndighedsfremmende og de mere handlings- og markedsorienterede. Delors gør dog opmærksom på, at det humanistiske udviklingssyn stadig spiller en hovedrolle for UNESCO: "None of the talents which are hidden like buried treasure in every person must be left untapped" (Delors, 1996). Talenterne kommer indefra som potentialer i hin enkeltes subjektivitet.

Kompetencebegrebet dukker i sin nye betydning for alvor op i en dansk kontekst i starten af 1990'erne i *Human Resource Management*-tænkningen, hvor det tænkes i en virksomhedsøkonomisk horisont (Bramming og Larsen, 1995). Begrebet udfordrer kvalifikationsbegrebet, der bliver opfattet som statisk, snævert og knyttet til den faglige segmentering af videns- og arbejdsprocesser og ikke i overensstemmelse med arbejdsmarkedets nye behov og krav til arbejdskraften som følge af en stigende international konkurrence og mere fluktuerende markedsvilkår. Kvalifikationer knytter sig til faglighed, hvorimod erhvervslivet og *HRM*-tænkningen i stigende grad begynder at interessere sig for de faktorer, der skaber innovation, fleksibilitet, ansvarlighed, samarbejdsevne, og som ikke garanteres med eksamensbevis eller svendeproeve. I et stigende antal projekter op gennem 1990'erne peges der på disse faktorer som afgørende for den økonomiske ydeevne og samtidig på disse som løsenet for den menneskelige frigørelse og selvrealisering (Andersen et al., 1993; Illeris, 1995). Arbejdskraften overgår fra at kunne bestemmes instrumentelt til at finde sin værdi i det menneskelige. Hermed kan kompetenceudvikling meningsfuldt forbindes med livslang læring.

Kompetencebegrebet bliver almenækvivalenten for egenskaber, evner og træk ved det enkelte menneske og udstrækker sig som oversættelsesmatrice for helheden af de grundlæggende træk ved individet (følelser, kærlighed, sociale behov, kreativitet, drifter, identitet, meninger, dispositioner etc.), der bliver uddifferentieret som kompetencer. Det er altså ikke de "snævre", faglige evner, der skal fremmes, men brede, menneskelige faktorer. Hermed fremstår undervisningsbegrebet som snævert, og det kan da suspenderes til fordel for et læringsbegreb, inden for hvilket vi kan tænke brede, menneskelige kompetencer (jf. Hermansen, 1996). De skal på den ene side altså optimere den økonomiske ydeevne og samtidig sikre et bedre arbejdsliv, nemlig "det udviklende arbejde", som LO allerede barslede med i 1991 (Hvid og Møller, 1992). Socialisationsteorien og erfaringspædagogikken

møder her en kvalifikationsforskning, der har forladt en tayloristisk og industri-sociologisk tænkning, der ikke tillagde subjektiviteten tilstrækkelig betydning. Eksistentielle og pædagogiske tanker kommer til at fikse med nye økonomiske fordringer og personalepolitiske koncepter. Det er altså her et uddannelsespolitisk koncept i traditionen omkring folkeoplysning, der konvergerer med en arbejdsmarkedspolitisk dagsorden. Personlig udvikling gennem livslang læring får en arbejdsmarkedspolitisk relevans, da netop de personlige egenskaber bliver en ny nøgle i økonomien. Som det hedder i Undervisningsministeriets rapport, *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* fra 1997, er udviklingen af personlige kvalifikationer et *must* i videnssamfundet. Fra at være et internt virksomhedsøkonomisk begreb er dagsordenen blevet ikke blot en generel erhvervspolitisk, men tillige en national udfordring. Erhvervspolitisk spiller kompetenceudvikling siden hen en nøglerolle i SR-regeringens erhvervsstrategi.dk21., hvori det hedder, at det "bliver de menneskelige kompetencer, viden og kreativitet, der kommer til at afgøre, hvilke virksomheder og hvilke samfund, der klarer sig bedst" (Regeringen, 2000: 10).

Forestillingen om kompetenceudvikling gennem livslang læring generaliseres sideløbende til også at omfatte pædagogiske opgaver (vuggestue og børnehave), folkeskolen, uddannelsessystemet i sin helhed, ældreomsorg, sundhedsomsorg mv. Vi har hermed at gøre med en national velfærdspolitisk dagsorden, der tages op af det indflydelsesrige Kompetenceråd under *Mandag Morgen*. Dette selvbestaltede kompetenceråds rapporter for 1998, 1999 og 2000 kommer til at spille en stor rolle. Kompetencerådet ønsker at bringe Danmark over i videnssamfundet (der "kommer ... under alle omstændigheder") ved at investere bedre i de menneskelige ressourcer inden for alle samfundssektorer, end det gøres i dag, hvor man finder, at "... det er bemærkelsesværdigt, at samfundets langsigtede formueopbygning er blevet afsondret fra den investering, som er vigtigst og mest rentabel på lang sigt – investeringen i mennesket" (Kompetencerådet, 1999: 47). Det er en vision om "udvikling af alle mennesker, på alle niveauer gennem hele livet" samt på "alle samfundsniveauer" (1999: 6, 90) (min kursivering).

Til at forløse denne transformation skal Danmark – på et aggregeret nationalt makroniveau, for virksomheder og på det individuelle mikroniveau – præstere bedre på fire kernekompetencer: forandringskompetence, læringskompetence, relationskompetence og meningskompetence. Som UNESCOs læringsbegreber er Kompetencerådets kompetencebegreb parallelt udspændt over helheden af det samfundsmæssige felt og knytter sig således både til staten, markedet, civilsamfundet og personlig udvikling. Det daværende Kompetenceråd stopper med udgangen af 2000 og testamenterer fire forslag til det politiske etablissement: en kompetencepolitisk dagsorden skal sættes og være ledende frem for blot en traditionel velfærdøkonomisk dagsorden, der lægger vægt på tryghed, sikkerhed og stabilitet. Fremtiden og udviklingen og ikke fortiden skal være et nyt politisk archimedespunkt. For det andet skal arbejdsmarkedets parter (eller partnere) tage konflikter med udgangspunkt i kompetenceproblemstillingen og ikke med udgangspunkt i tryghed, økonomi, faggrænser mv. For det tredje skal der oprettes en forskningsinstitution, der skal forske i kompetenceudvikling, læring og vidensproduktion, fordi øget

evne til at lære og udvikle kompetence gennem hele livet fremstår som den mest centrale udfordring for det danske samfund i videnssamfundet (Vestager, 1999: 2). Hermed oprettes Learning Lab Denmark i 2000.

For det fjerde foreslår Kompetencerådet, at opgaven med at videreudvikle og præcisere det kompetenceregnskab, rådet selv havde igangsat, overtages af regeringen. Dette sker efterfølgende i 2001, hvor der etableres en mindre enhed forankret i Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet, 2000). Sideløbende hermed laver LO et kompetenceregnskab, og OECD iværksætter DeSeCo-projektet (1998–2002). Mange flere initiativer kunne nævnes.

Der er næppe nogen tvivl om, at kompetencetænkningen udspringer af en økonomisk dagsorden, men det vil være forkert at reducere de ovennævnte programmer til udslag af praktiseret – om end ubevidst – kapitallogik og økonomisk determinisme. Begrebets vage konceptuelle kerne og efterfølgende udspaltning i en lang række underbegreber formuleret i pædagogiske, psykologiske, sociologiske vidensformer vidner om en meget stor taktisk åbenhed og reversibilitet. "Gevinsten" ved denne åbenhed eller elasticitet er, at konceptet om kompetenceudvikling formår at sammenføje processer, fornuftsformer, interesser og funktionaliteter, vi tidligere tænkte som distinkt adskilte og i mange tilfælde modsatrettede. Politisk kan man bygge bro over kløfter, og sociologisk–idehistorisk set er kompetenceudviklingens programmatisk særkende i teori og forestillet praksis at overskride den arbejdsdeling eller differentiering, som den kritiske tanke i vesterlandet siden Rousseau har tænkt som fremmedgørelsens kilde. Mere herom senere. Jeg skal forsøge at demonstrere, hvordan kompetenceudvikling gennem livslang læring som generativt politisk projekt og livspolitisk promovning af individet går hånd i hånd med oprustning af den menneskelige kapital på arbejdsmarkedet. Markedet bliver en arena for selvrealisering og selv et en afgørende produktivkraft og produktionsfaktor i den ny økonomi. Kompetenceudvikling gennem livslang læring bliver et columbusæg.

Hvad er kompetence?

At definere kompetencer kan sammenlignes med at tage førergreb på et stykke håndsæbe, hvis man ikke blot tænker kompetencebegrebet i den klassiske juridisk–diskursive forstand. En række træk synes dog at være fællesnævner i den videnskabelige omgang med det og i den mere programmatisk og politiske anvendelse af begrebet. Jeg skal her give en lille håndfuld eksempler:

Per Schultz Jørgensen (1999)² definerer kompetencer som kendetegn, der tilskrives et individ i en omverdensrelation. Kompetence består af at vide, kunne (gøre, anvende) og være (ville, værdsætte). Den første dimension peger på kendskab til et sagsforhold, den anden dimension på at kunne anvende dette kendskab i en konkret problematik i en bestemt kontekst og situation. Den tredje dimension handler om, at det kompetente individ så at sige må omsætte og forbinde en vilje, holdninger, motivationer og identitet til sin gerning – elementer, der for Jørgensen knytter sig til personligheden. Kompetenceudvikling fremstår som en måde at realisere personlige og demokratiske værdier på, som på den ene side er forenelig med den moderne individualisering og aftraditionalisering og på den anden side

imødekommer samfundets komplekse forandringer og stigende krav om mobilitet, fleksibilitet etc. Tæt op ad Jørgensens social-psykologiske tilgang definerer Personalestyrelsen og Centralorganisationernes Fællesudvalg kompetence som viden, færdigheder og holdninger, der er rettet mod handling (2000: 11). Det OECD-forankrede DeSeCo-projekt udvider nok engang bestemmelsen, og kompetencer bliver her til

”evnen til at møde krav af høj grad af kompleksitet. Kompetencer omfatter ikke blot viden og færdigheder, men også strategier og rutiner, der er nødvendige for at anvende viden og færdigheder såvel som egnede følelser og holdninger samt effektiv selvstyring af disse komponenter. Kompetencer læres. At tilegne sig kompetencer betragtes som en fortløbende, livslang læreproces” (OECD, 2000: 8).

Kendetegnende er, at forståelsen af kompetencer knyttes til at imødegå krav, dvs. til at handle på omverdenens udfordringer, men at det også knyttes til holdninger, vilje, lyst mv. Kompetencebegrebet knytter sig således dels til subjektive fordringer og dels til objektive krav, der hos det kompetente individ giver sig udtryk i en handling. Med denne indkredsede bestemmelse er det klart, at kompetencer knytter sig til stort set alle aspekter af livsforløbet og ikke blot et afmålt uddannelsesforløb, til samtlige arenaer i samfundet og ikke blot uddannelsesmæssige og til samtlige aspekter af et individ og ikke blot til faglige evner. Hermed er det også klart, at kompetenceudvikling knytter sig til læring og ikke blot undervisning, og at det bliver relevant at måle og bedømme pædagogiske institutioner (daginstitutioner, familier), skoler, uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser, offentlige forvaltninger, frivillige organisationer mv. på deres kvalitet som lærings- og kompetencemiljøer og siden hen omdøbe dem til lærende organisationer. På den ene side lægger kompetenceudvikling op til skabelsen af det hele menneske, hvor samtlige træk ved individet er led i kompetenceudviklingen. Her er ikke blot tale om en generaliseret dannelsesstrategi, der har til hensigt at hele mennesket i en splittet, instrumentel og aftraditionaliseret verden, men tillige at udruste det med ressourcer, der kan forvaltes i mere instrumentelle samfundsmæssige sammenhænge. Her er tale om i livspolitisk forstand at investere i den enkeltes menneskelige ressourcer for at sikre selvværd, selvrealisering og ansvar. På den anden side er kompetenceudvikling på arbejdspladsen investeret i konceptet om den hele medarbejder, da det ikke blot er faglig opkvalificering, der efterspørges, men netop de omtalte personlige egenskaber. Arbejdspladserne vil ligesom pædagogerne også – med Danfoss-direktøren Jørgen Clausens ord – udvikle hele mennesker (se Träger, 1999), da den relevante arbejdskraft er hel og i metaforisk forstand ikke blot et par hænder underlagt dispositionsretten. Kapitalen er blevet menneskelig og mennesket underlagt kapitalisering, deraf begrebet humankapital.

Inderlighed, engagement og villighed til at give noget af sig selv er blevet nøgleord i det moderne ansættelsesforhold (jf. Andersen og Born, 2001). Her udveksles ikke længere løn og arbejdskraft, men engagement, identitet og omstillingsvillighed byttes med muligheder for personlig selvrealisering gennem kompetenceudvikling, som sikrer fortsat *employability*. Tryghed i ansættelsen er ikke fast ansættelse længere, men mulighed for personlig udvikling som kompetence-

udvikling, hvilket i den grad vender marginaliseringsproblematikken på hovedet. Den klassiske og kollektivt regulerede ansættelseskontrakt erstattes/suppleres af en psykologisk kontrakt. På den ene side synes disse udviklinger motiveret af virksomhedsøkonomiske strategier, men på den anden side er der næppe nogen tvivl om, at nye typer af medarbejdere ser arbejdspladsen som en arena for deres personlige (kompetence)udvikling og stiller krav herom (jf. Bramming og Larsen, 1995; Undervisningsministeriet et al., 1997; *Mandag Morgen*, 2001; Hildebrandt og Brandi (red.), 2000). Den socialdemokratiske opgave her bliver da ikke at sætte retlige grænser for anvendelsen af arbejdskraften eller demokratisere udbyttet af merværdien (jf. 1970'ernes ide om Økonomisk Demokrati), men snarere at promovere (kompetence)udvikling gennem arbejdet.

Fra det sociale til fællesskaber

Personer forankret i en subjektivitet, der er underlagt samtidigheden af udviklings-
trang og udviklingstvang, indgår således ikke forskelsløst i sociale sammenhænge. Selvrefleksive individer indgår i valgfrie fællesskaber som bærere af indre værdier. Vi indgår ikke i sociale sammenhænge på grund af sociale strukturer, forudgivne normer, der i durkheimsk forstand virker udefra og tvingende. Det sociale, som i sin herkomst har været bundet til velfærdsstatens politiske projektion af samfundsstyringen og knyttet til sociologiens videnskabelige hypostasering af det sociale (Donzelot, 1995; Rose, 1996), afløses af fællesskaber (*communities*), der ikke kan politiseres på samme måde, fordi de altid er partikulære og defineret ved værdier og kultur og ikke ved objektive lovmæssigheder. Det sociale spørgsmål, der har været et adgangspas for generaliseret politisk intervention og retliggørelse, individualiseres og bliver et komunitært spørgsmål om tilknytning. I stedet for fattigdomsbekæmpelse, ulighedsreduktion etc. er det nu den indre fattigdom og eksklusionen, der finder dagsordenen. Her handler det om at være inde eller ude, medlem eller ikke medlem af et fællesskab og ikke oppe eller nede på en social rangstige eller tynget af en social arv. Det civile samfund genopfindes som politisk ide på grund af sine moralske regulationsformer og etiske fordringer, som med en quasi-religiøs aura skal sikre socialpolitiske mål og samfundsmæssig sammenhængskraft, der samtidig kan være med til at forøge udbuddet af arbejdskraft (Socialministeriet, 2001). Det kan man ikke som sådan lovgive om og ikke styre gennem love og regler, men netop gennem værdier (Jespersen, 1996, 1999; Mogensen og Overgaard). Derfor tager vi moralsk-etske debatter og ikke politiske diskussioner om den slags (jf. Dam Kristensen, 2001).

Men fællesskaber findes ikke blot i civilsamfundet, men lader sig også tænke i virksomheder, hvor fællesskabstænkningen leger sig med virksomhedsøkonomiske fordringer. Vi får en lønsom næstekærlighed³ gennem koncepter som etiske regnskaber, social-etske *guidelines*, social kapital, social ansvarlighed etc., hvor økonomiske koder finder moralske.

Med "afpolitiseringen" af det sociale skal det ikke længere blot tjene en politisk målsætning om frigørelse – evt. indskrevet i retfærdighedens store fortælling garanteret og omsat af en rettighedsskabende og interventionistisk velfærdsstat – men løfte nye dagsordener. Det sociale bliver vektor for selvopretholdelsen – dvs.

for den generaliserede konkurrenceevne hos individer, organisationer og samfund. Individer udrustes med sociale kompetencer, der er en art navigationsevner og ikke de sociale egenskabers internaliserede moralske fordringer; organisationer får sociale regnskaber, hvor netværk og tillidsrelationer internt og eksternt kan opgøres som social kapital, der kan kapitaliseres og omsættes i produktive forbindelser, og nationen får et indeks for sin sociale sammenhængskraft, der ifølge Kompetencerådet er afgørende for Danmarks overlevelse i det globaliserede viden-samfunds konkurrence. Solidariteten er blevet kompetitiv. Ligesom sociale kompetencer er social kapital og national social sammenhængskraft ikke defineret via retlige sikringer eller fordringer om social retfærdighed, men som aktiver, der nødvendiggør vores investering i hinanden som venner, kolleger og medborgere. Som sådan er vi ikke defineret via sociale uligheder, der skal gøres op med, men via forskelle, der skal skabe synergi. Forskelligheden lægger op til ligeværdighed og ikke lighed. Med andre ord ligeværdige relationer, der styres af værdier og etiske regulationer og ikke (u)lighed defineret gennem fordeling af ressourcer og rettigheder. Etiske koncepter erstatter politiske, eller solidaritetsformen overgår fra et politisk til et etisk register. Hermed også antydning, at denne etiske refleksionsform imødekommer individualiseringstrangen og -tvangen, der sætter sig igennem operativt i forvaltningsstrategier: Hver mand sin kompetenceprofil, uddannelsesforløb, aktiveringsplan etc. Her bliver enhver gennemsnitlig afviger.

Den tidligere socialdemokratisme, som Giddens hudfletter, og den "gamle" velfærdsstat, som udgør baggrundskonstruktionen for det hjemlige argument om et moderniseret velfærdssamfund, ville netop ikke blot sikre den sociale sammenhængskraft, men ændre den i politisk egalitær og frigørende retning. Her var ikke tale om at ophæve skellene mellem stat, marked og civilsamfund, men snarere om at understrege dem (jf. Det Centrale Uddannelsesråd, 1978). I dag er der tale om et plussumspil, hvor partnerskabet er den foretrukne beskrivelsesform. Anvendelsen af sportens og krigskunstens metaforer signalerer, at det for individer, organisationer og nationer handler om at vinde. Individens hele kompetenceprofil signalerer ikke blot deres personlige, hele menneskelighed, men er deres rustning, deres *marketability*, og nationens kompetenceregnskab viser, at nationen spiller i konkurrencen på alle parametre. Selv vor grundtvigianske arv, der ifølge Kompetencerådet har bidraget til at gøre danskerne til fleksible og antiautoritære netværksarbejdere, lader sig på forunderlig vis forstå som fremme af konkurrenceevnen.

Folkeskolen

Kompetenceudvikling og livslang læring er som beskrevet omfattende koncepter og programmer, der stræber mod udvikling fra foster til grav, men finder dog en række arenaer, der har en privilegeret status. Her indtager de pædagogiske institutioner (familien, daginstitutionen) naturligvis en oplagt rolle, men særligt folkeskolens gerning påkalder sig interesse. Af flere grunde. En moderne stat kan næppe fungere uden et pædagogisk opdrag, der kan tilvejebringe grundlaget for realisering af den politiske vilje. Statsborger er nok noget, man bliver gennem rettighe-der, men det er også noget, man i bred forstand bliver gennem socialisering. Denne dobbelthed eller sammenhæng mellem politik og pædagogik er ikke tilfældig eller

ny, men har præget store dele af tænkningen fra Platon over Rousseau, Kant og Stuart Mill til sociologiens Durkheim og – kunne vi i denne anledning tilføje – T.H. Marshall, der nævner uddannelse som "the right of the adult citizen to have been educated" (1949: 37). Men det er ikke blot en ret, også en pligt. Vi har om ikke skolepligt, så undervisningspligt. Folkeskolen udgør derfor en uomgængelig seismologisk nøgle, hvis man vil forstå retningerne i de overordnede politiske bestræbelser på at ændre eller bevare (forny, restaurere, udvikle) samfundet.

Programmet om kompetenceudvikling og livslang læring indskrives sig i de senere års nye politiske og pædagogiske målsætninger for folkeskolen. Det centrale her er, at den livslange læring og hangen til kompetenceudvikling grundlægges i folkeskolen som en lyst. Ikke en pligt eller en ret, men som et begær, der skal installeres, fremkaldes eller endda forløses i eleverne. Derfor bliver det subjektivitet, elevernes personlige eksistensforvaltning, der kommer i højsædet, og som åbner op for, at kompetencebegrebet i sin udvidede bestemmelse kan gøre sig gældende i folkeskolen. Dette forhold lader sig bedst anskueliggøre med historiske paralleller.

Fra barneskole over samfundsskole til kompetencemiljø⁴

De senere års tematisering af folkeskolen markerer et tydeligt opgør med 1970'erne og en drejning af 1950'ernes reformpædagogiske diskurs. På det *retoriske* plan er 1990'erne frem for alt forbundet med en omfattende fobi for betydninger og begreber fra 1970'ernes folkeskole. Italesættelser af størrelser som klasse og klasse-samfund, det sociale, solidaritet erstattes af henholdsvis informationssamfund/videnssamfund og livsstil, personlighed og indlevelse.

I dag er den personlige eksistens kommet i centrum som en variant af den reformpædagogiske *Von kinde aus* i en ny kontekst og på et nyt samfundsmæssigt grundlag. Med andre ord er mottoet ikke 1950'ernes "barnet i centrum", men "mig i centrum". Tidligere rektor for Statens pædagogiske forsøgscenter Svend E. Pedersen udtrykte sig meget symptomatisk i 1997: "Ovre i videnssamfundet går vi efter det individuelle, der går vi efter at dyrke det særegne. Vi går også efter fællesskabet" (Pedersen, 1997: 20). Individets personlighed er blevet omdrejningspunkt for folkeskolens gerning, der påkalder sig en ny organisering og en ny pædagogik.

Herfra udløber en dobbelt problematisering med en inderside og en yderside. På den ene side bliver skolens målsætning og praksis, selve undervisningen og relationen mellem lærer og elev, genstand for en etisk problematisering. Her bliver eleven tænkt som autonomt subjekt – ikke som den lille natur eller aftryk af det kapitalistiske samfunds produktionsmåde, som var henholdsvis 1950'erne og 1970'ernes problematiseringsformer. Dets eksistensforvaltning kommer i centrum for skolens praksis. Den ydre problematisering angår skolen som institution i velfærdsstaten, de ydelser, den producerer, og den effektivitet og produktivitet, hvormed den gør det. Den indre problematisering peger mod personlig udvikling, der diagnostisk kan beskrives som en neoeksistentialistisk selvrealisering, og den ydre kan beskrives som en økonomisk optimeringsstrategi rettet mod effektiviseringen og moderniseringen af den offentlige sektor og forædlingen af nationens ressourcer som indgangspas til videnssamfundet. Sagen er dog, at disse to problematiseringsformer

fordobler sig i hinanden. Den personlige selvrealisering er på ingen måde antagonistisk til (som vi ville have tænkt for 20–30 år siden) økonomiske rationaliteter, og den økonomiske optimeringsstrategi, der vil effektivisere velfærdsstaten og sikre nationens overgang til vidensamfundet, er ingenlunde rene økonomiske funktionalteter, men reflekteres tillige som strategier, der kan sikre hver enkelts selvrealisering præget af frit valg og brugerindflydelse i forhold til den offentlige sektor og af kreativitet, viden og skabertrang i det globaliserede vidensamfund.

1950'ernes problematisering var trods sit stærke fokus på børnene, deres følelser, selvvirksomhed mv., ganske anderledes: I *Den Blå Betænkning* hed det, at det først og fremmest "er skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som *harmoniske, lykkelige og gode mennesker*" (Læseplansudvalget, 1960: I, 29) (min kursivering). Et bestemt ideal om menneskelighed lader sig her formulere i et romantisk–moralsk register, som gives en art fortrinsret begrundet i børnenes naturlige menneskelighed. Derfor bliver folkeskolen i 1950'erne tematiseret som en barneskole, mens den i 1970'erne med børnenes participation og objektivering som samfundsmæssige agenter trækker betydningen i retning af en samfundsskole. I dag er den derimod et læringsmiljø blandt andre.

Jeg skal kortfattet demonstrere disse tendenser i disponeringen af skolens konkrete praksis, fag, nøglerelationer, nye pædagogiske koncepter og politiske visioner.⁵

Målsætninger: fra naturlig udvikling over demokrati til selvudvikling

På trods af at det hidtidig mest grundige forarbejde til en skolelov i 1992 var en realitet, blev lovens formålsbestemmelse kun justeret – blot "nødvendige præciseringer og tilføjelser", som det hedder i lovforslagets bemærkninger.

En af disse tilsyneladende marginale ændringer er opkomsten af det "personlige". Den enkelte elev skal nu ikke blot udvikles alsidigt, men også personligt. Den personlige dannelse markeres som en individualiseret og partikulariseret helhedsdannelse, som kanoniseres med 1993 loven (Korsgaard, 1999: 131). I forlængelse heraf er skolen lovgivningsmæssigt forpligtet til at skabe sådanne rammer, at eleverne opnår "tillid til egne muligheder" (§1, stk. 2). I Knud Heinesens forslag til ny folkeskolelov i 1972 var sigtet desuden, at eleverne skulle opnå "tillid ... til fællesskabets muligheder". I forlængelse af dette fokus på selvtilid indføres ligeværd som del af skolens værdigrundlag. Lighed var en central del af 1970'ernes almene forståelse af skolens formål og grundlæggende demokratiske ideologi (jf. Det Centrale Uddannelsesråd, 1978) og bærer andre betydninger end ligeværd. Ligeværd indebærer grundlæggende respekt for det forskellige og legitimerer ikke indgreb, mens lighedsbegrebet i 1970'ernes folkeskole var knyttet til at mindske bestemte forskelle, nemlig uligheder. Ligeværd rummer et etisk rationale, hvor lighed har en politisk kerne. Ligheden knytter sig til en emancipatorisk politik, medens ligeværdigheden forbinder sig til en livspolitik.

Gennemslaget af det personlige udviklingsprojekt sætter også en række spor i faghæfterne. Fagene skal bidrage til den personlige udvikling og bliver således omfortolket. Danskfaget skal "fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse" (Undervisningsministeriet, 1995b: 9). Den konfliktorientering

og markering af sociale spørgsmål, som gennemstrømmede fagene i særligt 1970'erne, udfordres her af etiske og æstetiske dimensioner, og den redskabsorienterede og tekniske vidensforståelse i 1970'erne *screenes* af et mere personligt vidensforhold, et mere empatisk vidensbegreb. En sammenhæng, der bliver generaliseret med det generelle krav om integration af den praktisk-musiske dimension i alle skolens fag: det praktisk-musiske skal ikke ghettoriseres i bestemte fag (Undervisningsministeriet, 1995a: 7-8, jf. Undervisningsministeriet, 1996b), men løbe gennem fagrækken som en gennemgående dimension, der understreger, at det personlige udviklingsprojekt tænkes via kreativitet, skabertrang og selvbevidsthed i nye undervisningsformer. I samme moment mister 1970'ernes medborgerkursus samtidsorientering terræn til samfundsfag og bliver til færre timer og uden den politiserede konfliktorientering, der karakteriserede samtidsorientering i 1970'ernes udgave. Klassens time mister sin obligatoriske status og bliver til et valg. Den kollektive tematisering er nu valgfri. Kristendomsundervisningen tager afsked med 1970'ernes sociologisering. Udgangspunktet er, at den religiøse dimension har betydning for det enkelte menneskes livsopfattelse og for dets forhold til andre (Undervisningsministeriet, 1995a: 9, formål stk. 1). Denne livsopfattelse knyttes til vor kulturkreds' værdigrundlag, men grundlæggende gøres spørgsmål om holdninger og værdier til et personligt anliggende. Således hedder det, at "holdningsdimensionen betyder, at det [faget] har med det personlige at gøre" (Undervisningsministeriet, 1995a: 16). Holdninger formes, strides og valideres ikke længere i politisk samtale, men er et personligt valg.

Genbeskrivelsen af det sociale skal ses i lyset heraf. Således bliver den handlekraft, der pointeres i mange faghæfter, en handlekraft, der udspringer af elevernes æstetiske selvtilisering og etiske overbevisning og ikke som i 1970'erne en handlekraft informeret af viden om samfundet og fællesskabsøvelser i fagene. Hermed også antydning, at de pædagogiske metoder og teknologier må fornyes.

Praksis: fra lystbetonet undervisning over participation til læring

Om end man ikke helt har kunnet komme af med undervisningsbegrebet, er det i 1990'erne blevet udfordret på ny. Kritikken af den klassiske autoritetsbaserede undervisningsform er nærmest lige så gammel som skolen selv. I 1950'erne ofte tematiseret som formalistiske, kontraproduktive og umenneskelige og stærkt forbundet med eksamenstyranni. Livet skulle ind i skolen, som reformpædagogerne gjorde til deres credo, ikke for at blive betvunget af autoriteter og tynget af disciplin, men for at udvikle sig. For at gro i omsorgsfulde rammer (Rifbjerg, 1969: 14, passim).

I 1970'erne knyttes undervisning til fastholdelse af et kapitalistisk classesystem (jf. Bram, 1974; Taarup, 1977). Undertrykkelsen er ikke blot en knægtelse af børnenes natur, men tillige en fastholdelse af et bestemt samfundsmæssigt system, der virker gennem "skjulte læreplaner", og som generelt hindrer frigørelse. I stedet satte 1970'erne en demokratisering af undervisningen, der blev til en participatorisk praksis indløst gennem problemorienteret undervisning, emnedage og kollektive øvelser. De senere års kritik af undervisningsbegrebet formuleres på et andet grundlag og tænker undervisningen erstattet af læring.

Hvis projektet er personlig udvikling, er den relevante praksis ikke en lærerstyret undervisning, men derimod generaliseret læring. Et undervisningssyn, der bliver slået an i folkeskoleloven (jf. Cederstrøm, 1996). Hvor undervisning er en lærerbaseret aktivitet, hvor læreren er subjekt og eleven objekt, er de hyppigt systemteoretisk konciperede læringsforståelser baseret på elevernes egen aktivitet med sig selv som subjekt: "Man kan ikke lære andre noget", har været en trylleformular for de senere års konstruktivistiske pædagogik (se Rasmussen, 1996; jf. også Illeris, 1999). Som Griffin og Cole har sagt, er læring og udvikling en dialog mellem barnet og dets fremtid, og ikke en dialog mellem barnet og en voksens fortid. Lærerne skal således skabe læringsmiljøer, der faciliterer børnenes effektive læring og skaber gode læringsvaner: "Børn lærer selv" (*Folkeskolen*, 1995: nr. 29/30/31/32: 4ff.). Hvor en undervisningspraksis har som mål at lære børnene et bestemt fagligt indhold – klassisk bundet til pensum og fagets videnskabelige identitet – er læring en praksis med en bred vifte af udviklingsprocesser: nemlig personlige, sociale, intellektuelle, kropslige etc.

Undervisning forudsætter, at der er et mellemværende uafhængigt af de involverede, som man skal bearbejde, og som har til hensigt at flytte eleverne fra A til B, hvad enten det så er en fædrelandskærlig borger, et naturligt menneske eller en solidarisk medborger, der er målet. Det forudsætter med andre ord en overskridelse (transcendens), et mål uden for den enkelte, hvor den enkelte kun kan komme under en andens ledelse. Dette mål er gradvist blevet personaliseret og inderliggjort samtidig med, at det har fastholdt sin samfundsøkonomiske relevans i forlængelse af videnøkonomiens angivelige behov for særlige personlige kompetencer (jf. Undervisningsministeriet, 1997). Eleverne skal ikke længere blot lære *noget*, men de skal lære at blive *nogen*, som den svenske etnolog Jonas Frykman har formuleret det (Frykman, 1998).

Konkret er læring og fokus på det enkelte individ modellen for aktiviteterne i alle skolens fag. Elevernes selvstændige arbejde i klassen var også kraftigt betonet i 1970'erne, men selvstændigheden, de mange kreative og legende øvelser var med demokratiet for øje; i dag er det med den enkeltes selvomsorg i sigtekornet. Hvor 1970'ernes skole betonedede det kollektive subjekt, er det et alsidigt personligt udviklingsprojekt, der i dag er i centrum i 1990'ernes folkeskole. En sådan skole betegner man ikke som en enhedsskole med lighed og demokrati som dominerende idealer, men en helhedsskole med udvikling som ledetråd (jf. Folkeskolens Udviklingsråd, 1991).

Lærer-elev relationen

Med undervisningen som en læringspraksis med elevens alsidige og personlige udvikling som mål må relationen mellem lærer og elev reformuleres. Relationen er på en og samme gang præget af intimitet og distance. For at fremme elevens personlige udvikling og stimulere identitetsarbejde må læreren gøre sig nærværende, da sandheden om den personlige udvikling og elevens identitetsarbejde er subjektiv og ikke almen. Derfor må læreren i dette terapeutiske virke træde frem som person og etablere en følelsesmæssig kontakt til eleven. "Begreber som empati og coaching er centrale her", hedder det således fra en lærer om den ny rollefordeling

mellem lærer og elev (*Folkeskolen*, 1995: nr. 24: 17). I en antologi om "Læreruddannelse og lærerperson" pointeres det, at læreren "skal stå frem som et vidende og spændende menneske, der henvender sig hjerteligt og lidenskabeligt til sine elever ..." (Henningesen, 1996: 32; Danmarks Lærerforening et al., 2000: 11f.). Engagementet stiliseres personligt og autentisk, ikke blot fagligt, koden er hjertelig, og sanktioner og resultater emotionelt forankret. Rollerne personaliseres samtidig med, at der søges udviklet en professionalisering omkring denne nye lærerrolle.

Men distance bliver samtidig et kendetegn i relationen, da undervisningen baseres på elevaktivitet og læreprocesser, der sættes i gang af læreren, der ikke formidler eller meddeler kundskaber. Den pædagogiske omsorg kan ikke fastholdes via underviserrollen eller i den kendte pædagogiserende omsorgsrolle, som kendetegnede 1970'erne og 1950'erne i en henholdsvis naturaliseret og politiseret udgave. Læreren bliver derimod den diskrete (proces)konsulent eller *coach*, der animerer elevernes arbejde og skaber forudsætninger for, at elevernes læring kan udfolde sig, snarere end den dominerende lærer, der ved, hvad der er værd at vide. Ikke bedrevidende, men en "mervidende rammesætter" som det snurrigt hedder i en vejledning fra Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet (2000: 9). I denne situation, hvor lærerens traditionelle vidensautoritet og afledte ledelse er svækket, træder eleven frem i en ny skikkelse. Med læringsbegrebet tilføres eleven en lang række kompetencer, der ikke skal tillæres, men stimuleres i undervisningen; eleven er ikke en modtager af kundskaber og færdigheder, men producent af viden. Børnene vinder en personlig suverænitet, og organiseringen af undervisningen må bero på aftaler, der forhandles. Rationalet er, at eleverne *eo ipso* skal behandles som kompetente, ikke blot som noget de bliver gennem en undervisningsproces (jf. Sommer, 1996; Juul, 1997). Det livsafsnit, børnene fik med Roussaus *Emile* (1997), det århundrede, de fik med Ellen Key og den almindidaktiske kogeboog Læseplansudvalget forsøgte sig med i 1960 (*Den Blå Betænkning*), frigøres de nu fra. De frigøres fra barndommen og tænkes som små voksne, med hvem man forhandler. Men selvom børnene således selvstændiggøres, skabes der med helhedstanken og fokuseringen på børnenes personlighed et bredere og dybere interventionsfelt.

Teknikker og metoder: fra lystbetonede praktikker over social differentiering til logbøger

Den metodefrihed, der blevet slået fast i 1942 i Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole – "Med Hensyn til *Metoder* hersker der fuld Frihed" – bliver antastet med folkeskoleloven af 1993 og en række efterfølgende initiativer. Konkret kodificeres undervisningsdifferentiering i lovgivningen som det bærende og ledende princip for en undervisning, der lever op til lovens formål (jf. § 18, stk. 1–4). Undervisningsdifferentieringen skal sikre den nye læringspraksis. Sikre, at hver enkelt elev bliver udfordret optimalt i forhold til den "enkeltes forudsætninger og aktuelle udviklingstrin med sigte mod det, den enkelte elev kan nå". Hermed også sagt, at god undervisningsdifferentiering og læring foregår i et samspil mellem lærer og elev og forudsætter veludviklet lærerarbejde i lærerteams (bemærkninger *Folkeskolen*, 1993, særtryk: 33). Undervisningsdifferentieringen, der som

ledelsesteknik omfatter alle og enhver, skal nu forvaltes med omsorg for den enkeltes udvikling, hvor den i 1970'erne blev forvaltet med udgangspunkt i et socialt og socialpædagogisk engagement. Nu skal undervisningsdifferentiering sikre udfordringer for de stærke elever snarere end inklusion af de svage. Således sagde Bertel Haarder i 1992: "Hvis der er 25 elever i en klasse, skal de undervises som 25 enkeltindivider" (*Folkeskolen*, 1992: nr. 5: 8). Klasseundervisningen giver i modsætning til undervisningsdifferentieringen kun forholdsvis "få muligheder for at udvikle og udfolde elevens personlige kvalifikationer" (Undervisningsministeriet, 1996a: 40).

En arbejdsmetode, der i særlig grad imødekommer kravet om personliggørelse og individualisering i relationen mellem lærer og elev, er introduktionen af de såkaldte logbøger.⁶ Logbøgerne har forskellige funktioner. De er både et evaluering- og selvevalueringsskema, et personligt rum, men netop ikke et privat, hvorfor dagbogsmetaforen er knap så populær. Billedligt talt erstatter logbogen karakterbogen. Karakterbogen var udtryk for en objektgørende og standardiserende måling af børnene og knyttet til undervisning som en fag-faglig og resultatorienteret praksis, hvor børnene slutteligt blev målt på evne til at reproducere eller kopiere gældende viden. Kritikken er ikke ny. Logbogen bliver et effektivt multipædagogisk redskab i en læringspraksis, der handler om motivationsbaseret udvikling (se for eksempel Danmarks Lærerforening et al., 2000: 29f.). Logbogen tjener til børnenes selvevaluering og selvdisciplinering og bruges i lærerens og barnets løbende evaluering. Barnet gøres ansvarlig over for mål, det selv har sat, frem for såkaldte "fremmedbestemte" mål sat af læreren eller skolen. Ved hjælp af logbogen vurderer læreren elevens personlige identitetsarbejde og tager mål af den personlige udvikling. Under lærerens intime vejledning producerer børnene viden om sig selv, som med lærerens hjælp bliver gjort til genstand for videre bearbejdning og vejledning.

Afsluttende diskussion: et totaliserende regime?

Groft aftegnet viser den diagnostiske analyse af pædagogisk og politisk materiale, at folkeskolen har fundet formål, der tendentielt matcher en livspolitik frem for en emancipatorisk politik. Myndighedsrelationen (konkret lærer-elev relationen) bliver i sin interventionisme promoverende frem for regulerende og vil ikke omforme det sociale i retfærdighedens billede, men sikre den personlige udvikling. Netop ikke som et asocialt projekt, men som "elite på alle niveauer". Her investeres i elevernes selvrealisering, som matcher de kompetencer (kreativitet, selvtillid, motivation, engagement), som efterspørges videre i uddannelsessystemet og arbejdslivet, hvor organiseringsformerne pædagogiseres som projektarbejde, *coaching*, *teamwork* mv., der er læringsfremmende og dermed gangbare i videnssamfundet. Det menneskelige potentiale bliver driv- eller rettere produktivkraft for det økonomiske potentiale. UNESCOs *human potentials* konvergerer i den politiske diskurs med OECD's *human capital*.

Jeg skal afslutningsvis antyde en række kritiske kommentarer. For det første forekommer det relevant at spørge til, om synergien afvikler kompromisset, partnerskabet konflikten og ligeværdet ligheden eller blot tilslører dem. Kan komplekse sociale, interpersonelle og systemiske interaktioner reduceres til en stor paretoeffekt,

hvor alle stilles bedre og ingen ringere? Svaret er naturligvis nej, og det forekommer normativt eller ideopolitisk betænkeligt, da en sådan tankemåde afvikler princippet i en radikal politik (se Mouffe, 1998). Opgiver vi modstanderen og konfliktualiteten, opgiver vi selve det dynamiske princip i den politiske ide, demokratiet som en fredelig måde at løse konflikter på og den politiske debat som kilde til at skabe klarhed frem for forplumring. Stik imod sine erklærede hensigter risikerer en sådan tænkning ad bagvejen at fremme intolerance og eksklusion. Forestillingen om det hele menneske, der skal fremmes gennem lystpræget livslang læring, der udvikler kompetencer fra vugge til grav, kan naturligvis praktiseres med lempe, men er potentielt autoritær, grænsende til det totalitære. Når personlige egenskaber, identitet, lyst, følelser, attituder og sociale bånd bliver elementer i individuelle kompetenceprofiler, organisationers regnskaber og kapitaler i nationens ressource-regnskab, har metrikken, målingen, objektiveringen – der sikrer synlighed, *accountability* og effektivitet – legeret sig med en totaliserende livsfilosofi og livspolitik. Det er en politisk-gouvernemental fornuft, der ikke kender sine grænser. Når børnenes lyst, medarbejdernes selvtillid, forbrugerens værdier, borgernes identitet bliver interventionsfelter for virksomheder, myndigheder og institutioner, danner der sig et billede af en decentraliseret, netværkspræget paternalisme. Ikke et formynderi med identificerbar autoritet og legitimitet, men et principielt grænseløst udviklingsprojekt, der virker igennem, fremmer og forudsætter fællesskaber, hvor individualiteten skal forøges, men hvor rummeligheden også tendentielt indsnævres. For en politik, der vil være en livsformspolitik rettet mod maksimeringen af selvrealisering og økonomisk efficiens, er det en provokation ikke at kunne eller ville være i udvikling. På den rigtige og relevante måde forstås. Når identitetsdannelse, socialisering, kvalificering, kulturalisering mv. bliver så integrerede, afvikles grænser og differentieringer, som har kendetegnet vores samfund, og der produceres nye eksklusionsformer, som vi dårligt har øje for. Fremmedgørelsen finder ikke længere sin rod i arbejdsdelingens opsplitning af tilværelsen og individualiteten, men i en udviklings- og helhedstvang begrundet og motiveret af "nødvendigheden" (globaliseringen, videnøkonomien) i beskrivelsesformer og programmer, der ikke lader 1970'ernes platmarxisme meget efter i simpel historiefilosofi og basis-overbygningsdeterminisme, men som modsat 1970'erne har svært ved at formulere en ideologisk position eller politisk fortælling, fordi konfliktualiteten er suspenderet.

Hertil melder der sig to tentative korrektiver: På den ene side er der ganske enkelt behov for at beskytte individualiteten mod en totaliserende udvidelse af den økonomiske, politiske og pædagogiske kalkule. En slags intelligent selvbeholdning, som den tyske socialpsykolog Thomas Ziehe har kaldt det. Det burde måske netop være et (socialt)liberalt projekt at gentænke retsstaten langs disse linier. Det vil sige at fremme autonomi og ikke et bestemt, autotelisk menneskes indre selvrealisering. På den anden side er der behov for kollektivt at give den målløse udvikling retning. Den retning findes ikke ved at afvikle den kollektive autoritet, som et repræsentativt demokrati udgør, og som en stat kan omsætte i myndigheds-handlinger, men måske snarere ved korrektivt at insistere på en ny republikanisme, der tør tage staten alvorligt som andet end udbyder af serviceydelser. Men det kræver, at man igen tager oplysningen seriøst.

Noter

1. Jeg har gjort mere udførligt rede for kompetenceudvikling og livslang læring i Hermann (2002a).
2. Jørgensen uddyber og korrigerer på psykologisk grundlag sin kompetenceforståelse i Jørgensen (2001).
3. Det er egentlig en lønsom "nærmestekærlighed". Næsten er en universel og abstrakt kategori, mens den nære er lokal og partikulær. Det er forskellen mellem barmhjertighed og broderskab. Udtrykket "den lønsomme næstekærlighed" har jeg fra Kristensen (2001a, 2001b) og begrebet "nærmestekærlighed" fra Hans Magnus Enzensberger.
4. Jf. Mandag Morgen Strategisk Forum 2000.
5. For en uddybning heraf skal jeg henvise til Hermann (2002b) og (1999).
6. Endvidere kunne fremdrages de såkaldte uddannelsesbøger, elevmapper/portfolio, kuffertpædagogik mv.

Litteratur

- Andersen, Niels Å. og Asmund W. Born (2001). *Kærlighed og omstilling*, København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Vibeke et al. (1993). *Kvalifikationer og levende mennesker*, 2. delrapport fra Almenkvalificeringsprojektet, RUC, Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Blair, Tony (1998). *The Third Way. New Politics for the New Century*, London: The Fabian Society.
- Bram, Jørgen (1974). *Pædagogik og Marxisme*. A 10, København: Unge Pædagoger.
- Bramming, Pia og Henrik Holt Larsen (1995). *Kompetenceudvikling – en nøgle til konkurrenceevne?*, København: Dansk Management Forum.
- Cederstrøm, John (1996). "Nye tider, ny skolelov, ny lærerrolle. En didaktisk fortolkning af den danske folkeskolelov", i Henrik Windinge og Gunnar Witt (red.), *Skoleudvikling. Fra institution til organisation*, København: Unge Pædagoger.
- Dam Kristensen, Henrik (2001). "Sikring af velfærdssamfundet", pp. 7–12 i *Socialpolitisk årsmøde. Mangel på arbejdskraft – en udfordring for socialpolitikken*, København: Socialministeriet.
- Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet (2000). *Elementer i undervisningens tilrettelæggelse – et inspirationsmateriale*, København: Undervisningsministeriet.
- Delors, Jacques (1996). "Education: The Necessary Utopia", pp. 13–35 i *Learning – The Treasure Within*, Paris: UNESCO.
- Det Centrale Uddannelsesråd (1978). *U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 1990'erne*, Bind 1 og 2, København: Undervisningsministeriet.
- Donzelot, Jacques (1995). "Promoveringen af det sociale", *Dansk Sociologi*, 6. årgang, nr. 3, pp. 92–124.
- Erhvervsministeriet (2001). *Ledelse, der skaber velfærd og velstand. Debatoplæg .dk21.*, København: Erhvervsministeriet.
- Faghæfter: Diverse numre. Undervisningsministeriet 1976–1995. Folkeskoleafdelingen.
- Fairclough, Norman (2000). *New Labour, New Language?*, London: Routledge.
- Folkeskolen*: div. årgange.
- Folkeskolens Udviklingsråd (1991). *Helhedsskolen*. Evalueringsprojekt gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af DLH, Viborg.
- Frykman, Jonas (1998). *Ljusnande framtid!*, Falun: Historiska Media.
- Giddens, Anthony (1994). *Beyond Left and Right – The Future of Radical Politics*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1996). *In Defense of Sociology. Essays, Interpretations & Rejoinders*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (1999). *Den tredje vej. Socialdemokratismens fornyelse*, København: Hans Reitzels Forlag.

- Giddens, Anthony (2000). *The Third Way and Its Critics*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2002). *Where Now for New Labour?*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony and Christopher Pierson (1998). *Conversations with Anthony Giddens. Making Sense of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony and Will Hutton (2000). "In Conversation", pp. 1–51 in Will Hutton and Anthony Giddens (eds.), *On the Edge. Living with Global Capitalism*, London: Jonathan Cape.
- Hall, Stuart (1998). "The Great Moving Nowhere Show", *Marxism Today*, November/December, pp. 9–14.
- Henningsen, Sven Erik (1996). "Undervisningen og lærerpersonligheden", *KvaN*, 16. årgang, nr. 45.
- Hermann, Stefan (1999). *Fra folkeskole til selvdannelsescenter*, upubliceret speciale, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.
- Hermann, Stefan (2002a). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, København: Learning Lab Denmark (under udgivelse).
- Hermann, Stefan (2002b). "Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i vidensamfundets kapitallogik", i Christian Borch og Lars Thorup Larsen (red.), *Perspektiv, magt og styring. Om Luhmann og Foucault*, København: Hans Reitzels forlag (under udgivelse).
- Hermansen, Mads (1996). *Læringens univers*, 4. udg., Århus: Klim.
- Hildebrandt, Steen og Søren Brandi (red.) (2000). *Kompetenceguldet*, København: Børsens Forlag.
- Hvid, Helge og Niels Møller (1992). *Det udviklende arbejde*, København: Fremad.
- Illeris, Knud (1995). *Læring, udvikling og kvalificering*. Almenkvalificeringsprojektet, EVU-gruppen, RUC, Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Illeris, Knud (1999). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Jespersen, Karen (1996). "På vej mod ansvarssamfundet", kronik, *Politiken*, 26.08.
- Jespersen, Karen (1999). "Tvangsfjernelser: Politik har brug for værdier", *Politiken*, 09.01.
- Juul, Jesper (1997). "Børn og voksne eller elever og lærere?" i Henning Asp-Poulsen (red.), *Læreren i centrum – en hvidbog med 7 foredrag*, Skoleforvaltningen, Aalborg Kommune.
- Jørgensen, Per Schultz (1999). "Hvad er kompetence?", *Uddannelse*, nr. 9, pp. 4–13.
- Jørgensen, Per Schultz (2001). "Kompetence: Overvejelser over et begreb", *Nordisk Psykologi*, 53. årgang, nr. 3, pp. 181–208.
- Kompetencerådet (1999). *Kompetencerådets rapport 1998 v/ Kompetencerådets vismandskollegium*, København: Mandag Morgen Strategisk Forum.
- Korsgaard, Ove (1999). *Kundskabskapløbet*, København: Gyldendal.
- Kristensen, Jens E. (2001a). "Den urene økonomiske fornuft", pp. 217–247 i Carsten Fenger-Grøn og Jens Erik Kristensen (red.), *Kritik af den økonomiske fornuft*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, Jens E. (2001b). "Corporate Social Responsibility and New Social Partnerships: Remoralization of the Economy – Capitalization of the Social?", in The Copenhagen Centre: *From Collective Bargaining to Social Partnerships: An Anthology on the New Agendas and New Roles of the Social Partners in Europe*, København: The Copenhagen Centre.
- Læseplansudvalget (1960). *Vejledning for undervisningen i folkeskolen således som denne er opbygget efter lov nr. 163 af 7 juni 1958*.
- Mandag Morgen (2001). *Kampen om kompetencen – særtillæg til ugebrevet*, januar.
- Mandag Morgen Strategisk Forum (2000). *Fra folkeskole til kompetencemiljø*, København.
- Marshall, Thomas H. (1949). *Class, Citizenship and Social Development*, Chicago: Chicago University Press.
- Mogensen, Lars og Søren Overgaard (1997). "Interview: Karen Jespersen og Geoff Mulgan", *Politiken*, 26.10.
- Mouffe, Chantal (1998). "The Radical Centre", *Soundings*, Issue 9, November, pp. 11–23.
- OECD (2000). *DeSeCo Annual Report 2000*. Paris: OECD.
- Pedersen, Svend E. (1997). "Lærersamarbejde og skoleudvikling" i Henning Asp-Poulsen (red.), *Læreren i centrum – en hvidbog med 7 foredrag*, Skoleforvaltningen, Aalborg Kommune.

- Personalestyrelsen og Centralorganisationernes Fællesudvalg (2000). *Vejledning om strategisk og systematisk kompetenceudvikling i statens institutioner*, København: Finansministeriet.
- Politiken* (1998). "Blair kunne lære af Danmark", Michael Rask Pedersen interview med Bob Jessop, 08.11.
- Rasmussen, Jens (1996). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, København: Unge Pædagoger.
- Regeringen (2000). *Regeringens erhvervsstrategi .dk21.*, København: Erhvervsministeriet.
- Rifbjerg, Sofie (1969). *Træk af den moderne opdragelses historie*, København: Gyldendal.
- Rose, Nikolas (1996). "The Death of the Social? Re-figuring the Territory of Government", *Economy and Society*, Vol. 25, No. 3, pp. 327–356.
- Rose, Nikolas (1999). "Inventiveness in Politics?", *Economy and Society*, Vol. 28, No. 3, pp. 467–493.
- Rousseau, Jean-Jacques (1997). *Emile – eller om opdragelsen*, København: Borgen.
- Socialministeriet (2001). *Socialpolitisk årsmøde. Mangel på arbejdskraft – en udfordring for socialpolitikken*, København: Socialministeriet.
- Sommer, Dion (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Träger, Leon (1999). *Coaching the Heart Way*, upubliceret speciale ved Kaospiloterne, Århus.
- Taarup, Liselotte (1977). *Tab og vind med samme sind. Om enhed og differentiering i folkeskolen*, København: Christian Ejlers Forlag.
- Undervisningsministeriet (1995a). *Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1995b). *Dansk (Faghæfte)*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1996a). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*, København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1996b). *Information/33: Integrering af den praktisk musiske dimension i undervisningen – Erfaringer og perspektiver fra et indsatsområde*. Maj.
- Undervisningsministeriet (1997). *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet et al. (1997). *Kvalitet i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet et al. (2000). *Nationalt kompetenceregnskab – status og perspektiver*. Oplæg til kommissorium. Kbh: Undervisningsministeriet.
- Vestager, Magrethe (1999). "Forord", *Learning Lab Denmark – en arbejdsgruppe-rapport*, København: Undervisningsministeriet.