

## HVAD ER UDDANNELSE TIL FOR? KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE SOM GRUNDLAG OG RETNING FOR PÆDAGOGIK OG UNDERVISNING

Jan Tønnesvang<sup>1</sup>

*Artiklen har som mål at bidrage med nogle byggesten til et fundament for en uddannelsestænkning, der kan imødekomme tidens kompetencekrav, og som samtidig vil insistere på at tænke i helhed og dannelse omkring undervisning og pædagogik. Artiklens grundidé består i at indskrive kompetencebegrebet i en dannelsestænkning, der gør det muligt at samtænke nogle af de modsætninger, der karakteriserer den eksisterende uddannelsestænkning. Dette sker bl.a. ved at installere princippet om dobbeltsidige åbninger i begrebet om kvalificeret selvbestemmelse og vise, hvordan den til dette begreb hørende KvaS-model indkredser fire grundformer af tilværelseskompetence, som mennesker skal udvikle for at kunne realisere en funktions- og livsduelig tilværelse i spændingsfeltet mellem dem selv og deres omgivelser – i relationer, kultur og samfund. Der argumenteres for, at de fire kompetencer er transkontekstuelle, og at begrebet om kvalificeret selvbestemmelse dermed kan fungere som en metametodik for pædagogisk tænkning og praksis, som muliggør faglige og tværfaglige drøftelser af didaktiske spørgsmål samt samarbejde om dette på tværs af forskellige institutionelle kontekster. Dette har relevans i en kompleks verden, hvor mennesker i deres dannelses- og uddannelsesprocesser indgår i sammenhænge, hvor de møder mennesker med forskellige fagligheder, og hvor der kan være brug for en oversættelsesnøgle til at forstå, hvorledes de forskellige fagligheder bidrager til de deltagende menneskers udvikling af tilværelseskompetence som helhed. Afslutningsvis fremstilles en organisatorisk model for en uddannelses- og dannelsestænkning, der anvender kvalificeret selvbestemmelse som grundlag og pejlemærke for sine aktiviteter.*

### Indledning

Det er en stående diskussion i uddannelsesdebatten herhjemme, om det er dannelse eller kompetence, der skal have fortrin i uddannelsestænkningen (Kristensen, 2012). Tonen har kørt på de høje frekvenser i forbindelse med skolereformen og diskussionerne omkring evidens og læringsmålsstyring.

---

1 Jan Tønnesvang er professor ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Hans forskning centrerer sig om integrativ vitaliseringspsykologi i teori og praksis relateret til forskellige former for arbejde med mennesker.

Nogle betragter diskussionen som en strid om ord, en pseudodiskussion (Laursen, 2012), der hindrer, at vi fokuserer på det væsentlige, nemlig hvordan vi gennem vores uddannelsessystem ruste de kommende generationer til at klare sig på det internationale arbejdsmarked. Andre ønsker at afvikle dannelses-tænkningen som en rest fra fortiden og i stedet fokusere på kompetencer og læringsmål, som man synes bedre matcher kravene til evidens og målstyring i den verden, vi i dag lever i. Det går hele vejen op, som udtrykt i kvalitetsudvalgs-rapporter omkring høje mål og fremragende undervisning på de videregående uddannelser (ufm.dk, 2014), og det går hele vejen ned med en PISA-logik i småbørnshøjde (Egelund, 2011). Fra den modsatte horisont påpeges det begrænsende ved idealet om, at pædagogik og undervisning skal være ren, rationel og rensset for slinger (Rømer, Tanggaard & Brinkman, 2011), og det betragtes som værende et kerneproblem for uddannelses-tænkningen, at den former sig efter en konkurrencestatsmetaforik uden dannelsesambitioner. Steen Nepper Larsen peger fra den kant på, at *“den neoliberale transformation af borgeren til en forbruger og embedsmanden til en konkurrenceminded serviceleverandør får os til at blive grimme, strategiske og selvfordoblende dyr uden dannelsesambitioner”* (Larsen, 2013, p. 32).

Om Larsen har ret, ved jeg ikke, men det er da værd at tænke over. Endnu væsentligere forekommer det mig dog at være, at vi tænker over, hvordan vi undgår, at debatten omkring vores uddannelses-tænkning, pædagogik og undervisning hænger fast i polariserede lejre mellem *“boosters”* og *“knockers”*, der på skift kritiserer hinanden for hhv. at se bort fra pædagogikkens normproblem (vedrørende dannelse) og dens funktionalitetsproblem (vedrørende læring og kompetence). Spørgsmålet er, om det er muligt at etablere en tredje vej, hvor *komplementariteten* mellem dannelse og kompetence skaber kontekst for vores diskussioner af begrebernes status i et forsøg på at undgå, at det ene fremhæves på bekostning af det andet.

Grundlaget for en sådan tredje vej kan vi finde inspiration til forskellige steder, fx i Alexander von Oettingens alment pædagogiske arbejde med forståelsen af pædagogik og undervisning som paradoksalt placeret i et forhold mellem at være empirisk (neutral) og normativt (dannende) – på samme tid (2001; 2010), eller hos Gert Biesta, der betragter pædagogik og undervisning som risikofyldt arbejde med svage relationer (2013), og som i forhold til tidens optagethed af evidens- og PISA-logik peger på, at vi i vores målbarhedsiver risikerer at glide væk fra at måle på det, der betyder noget (vores værdier), og i stedet lader det, der betyder noget (vores værdier), være bestemt af det, vi kan måle (2010). Vi risikerer dermed at komme til at lade os styre af indsnævrede evidensværdier og tabe den overordnede refleksion over, hvad uddannelse *er til for*, og hvad *god* uddannelse er, på gulvet. Endvidere kan vi – som jeg særligt vil gøre i denne artikel – hente inspiration i Wolfgang Klafkis (1959/1983) klassiske arbejde om kategorial dannelse og de såkaldte dobbeltsidige åbningers princip som en nøgle til at fastholde spændingsfeltet (eller paradoksaliteten) mellem dannelse og kompetence i

en uddannelsestænkning, der kan imødekomme tidens kompetencekrav, og som samtidig insisterer på at tænke i helhed og dannelse omkring undervisning og pædagogisk aktivitet med mennesker (in casu: børn og unge).

## Denne artikel

Det er denne artikels grundidé, at måden, hvorpå den funderer en kompetenceforståelse inden for rammerne af en dannelsestænkning kan skabe et afsæt for at samtænke nogle af de modsætninger, vi ser inden for uddannelsestænkningen i dag. Tages dette til efterretning, vil artiklen kunne medvirke til at undgå polarisering mellem uddannelsestænkende lejr dannelser. Det teoretiske fokus i artiklen er begrebet om kvalificeret selvbestemmelse og den til dette begreb hørende KvaS-model, der viser os, hvilke fire grundformer af *tilværelseskompetence* mennesker skal udvikle for at kunne realisere en funktions- og livsduelig tilværelse i spændingsfeltet mellem dem selv og deres omgivelser – i relationer, kultur og samfund. De fire tilværelseskompetencer i den kvalificerede selvbestemmelse vedrører menneskets *teknikalitet* (faglighed og anden teknisk viden og kunnen), *socialitet* (kapacitet til deltagelse, samarbejde og social horisont), *sensitivitet* (kapacitet til selvkontakt, selvregulering og selvudtryk) og *refleksivitet* (kapacitet til opmærksomhedsstyring, perspektivtagning og selvhorisont). Kompetencerne er almene og relaterer sig til de tre tilværelsesdomæner for *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation*, som Biesta (2010) betragter som kernefunktioner i uddannelse og pædagogik. De knytter sig ikke specifikt til ét bestemt uddannelsesregi, men går på tværs af forskellige dannelses- og uddannelseskontekster. Som jeg skal argumentere for, så gør dette transkontekstuelle træk ved begrebet om kvalificeret selvbestemmelse det muligt, at det kan være en brik i, hvad man kan kalde en *metametodik* for pædagogisk tænkning og praksis, der muliggør faglige og tværfaglige drøftelser af didaktiske mål og udfordringer samt samarbejde om dette på tværs af forskellige dannelses- og uddannelseskontekster. Et sådant metametodisk arbejde kan udvides til også at omfatte kliniske behandlingskontekster, hvilket vil åbne for helt nye muligheder for at skabe synergi i traditionelt adskilte (pædagogiske og kliniske) indsatser med vores børn og unge.<sup>2</sup> Det sidste skal ikke behandles i nærværende sammenhæng, men se fx O’Toole og Tønnesvang (2015).

---

2 Modellen for kvalificeret selvbestemmelse er en af flere grundmodeller inden for vitaliseringspsykologien, hvor vi arbejder med udforskningen af forholdet mellem tilværelseskompetence og psykologiske behov (for autonomi, tilhør, mening og mestring), og hvorledes mennesker i vitaliserende relationer, der rummer en god nok “psykologisk ilt”, udvikler kvalificeret selvbestemmelse i deres kapacitet til at *have noget for* med og *mestre* deres tilværelse (se fx Tønnesvang, 2015a). I nærværende artikel er der alene fokus på kompetencespørgsmålet sat i relation til dannelse og uddannelse.

Artiklen indledes med nogle korte præciseringer af dannelsesbegrebets oprindelse og betydning i hhv. den græske antik og i kølvandet på oplysningstiden. Dette følges op med en præsentation af Klafkis teori om dannelsens struktur og de dobbeltsidige åbnings princip, hvorefter begreberne om dannelse og kompetence skal placeres i forhold til hinanden som afsæt for at gå i dybden med begrebet om kvalificeret selvbestemmelse. Afslutningsvis illustreres det, hvordan begrebet om kvalificeret selvbestemmelse kan fungere som både grundlagsforståelse og pejlemærke for en dannelsesfunderet uddannelsestænkning.

### Hvad er dannelse?

Der er i tidens løb sagt ganske meget om, hvad dannelse er, og hvad det ikke er. En svensk aforisme siger fx, at *dannelse er det, der er tilbage, når man har glemt det, man har lært*. Det er selvfølgelig ikke dækkende for dannelse at sige sådan, men det er heller ikke helt skævt. Dannelse har nemlig rigtigt nok noget at gøre med at gå på tværs af eller gå bag om den specifikke viden, man måtte have om bestemte ting. Dannelse er ikke specifikt knyttet til at skulle varetage bestemte samfundsfunktioner (Hellesness, 1969), men handler om det forhold, man har til det, man ved – om sig selv, sine omgivelser og om den verden, man lever i – og hvordan man problematiserer, tager stilling og udøver *dømmekraft* i forhold til dette (se fx Poulsen, 2002).

#### *Dannelsesbegrebets oprindelse*

Idéhistorisk blev dannelse sat på dagsordenen i den græske antik med paideia-tænkningen og kend dig selv-mantraet fra oraklet i Delfi (omkring 750 f.Kr). Paideia-tænkningen handlede om muligheden for at skabe syntese i den treenige helhed af det sande (erkendelsen), det skønne (æstetikken) og det gode (etikken) (Fors & Vetlesen, 2014, p. 261). Kend dig selv-tænkningen handlede om at forene forholdet mellem at kende verden og at kende sig selv for at kende sin plads i verden. Verden blev opfattet som statisk, mennesker havde forskellige funktioner i denne verden, og det at kende sig selv svarede til at forstå, hvor og hvorfor man hørte til, som man gjorde, som grundlag for at kende sin skæbne. Sokrates ruskede op i folks erkendelseslogik og var formentlig den første store dannelsesprovokatør, mens Platons skrift om *Staten* og Aristoteles' om *Etikken* fremstår som de tidligste filosofiske tekster om dannelse (Wind, 2002).

#### *Dannelse i kølvandet på oplysningstænkningen*

Dannelsestanken blev skelsættende nyfortolket i den tyske oplysningstænkning med Kants tanker om dannelse som fornuftens myndighed (1784) og med Humboldts (1792/1980) idéer om den almene dannelse af det hele, harmoniske og alsidige menneske. Med reference til Rousseaus pædagogiske

ske imperativ “Bliv menneske!” (1762/1997) var den fælles tanke i de to tilgange, at mennesket skal dannes i billedet af den ypperste humanitet. For Kant handlede det om tiltroen til menneskets oplyste fornuft, herunder den kritiske tænkning, som banede vej for det, man senere skulle kalde politisk dannelse. For Humboldt handlede det om udviklingen af det menneskelige potentiale som en personligt integreret helhed i form af almindelse eller *Bildung*, som det hedder på tysk (Jeppesen & Kristensen, 2002). I kølvandet på Kant og Humboldt handler det ikke blot om at være dannet for at kende sin plads i verden. Dannelsen er blevet et vekselvirkningsfænomen (Oettingen, 2010, kap. II), hvor det handler om at kende den almene humanitet i sig selv og andre, at kende den verden, man lever i, og at forstå forbindelsen mellem disse ting som grundlag for med kritisk stillingtagen og dømmekraft at realisere sit menneskelige potentiale. Og da liv som bekendt bliver ved med at folde sig ud, og verden bliver ved med at forandre sig, kan dannelse ikke være noget statisk, noget, man kan opnå én gang for alle. Dannelse har med fortløbende processer af menneskeliggørelse at gøre.

Humboldt anvendte netop termen *Bildung* til at fange den dobbelte betydning af dannelse i form af dels det billede, man skal dannes i forhold til (dannelsens mål), og dels den billeddannelsesproces, det løbende sker gennem (dannelsens proces).<sup>3</sup> Kant forstod det umulige i, at målet for dannelsen kunne være et definitivt fikspunkt, og foreslog, at dannelsens mål blev forstået som en art regulativ idé eller pejlemærke. Ledestjernen var for Kant den oplyste, fornuftige myndighed, hvilket han naglede med de berømte indledende ord fra skriftet *Hvad er oplysning?*:

Oplysning er menneskets udgang af den selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. *Sapere aude!* Hav mod til at bruge din egen forstand! er altså oplysningstidens valgsprog (Kant, 1784, p. 53; her anvendt i Oettingens oversættelse, 2001, p. 35).

#### *Nyere forståelser af dannelse*

Siden Kant og Humboldt er dannelsesbegrebet blevet uddifferentieret i forskellige betydninger og i mere eller mindre modernistisk *politiserende* eller postmodernistisk *æstetiserende* klædedragt: som politisk dannelse og handlekompentence (Schnack, 2005) eller æstetisk som selvets og smagens dannelse (Schmidt, 1999), og i en højere potens dannelse som filosofisk dannelse, hvor man efterstræber en evigt bevægende og samtidig selvberørende,

3 *Bildung* kommer af *Bilden*, der betyder at forme eller gestalte, og som henviser til noget transformerende eller processuelt. I ordets substantiv form fastholdes henvisningen til *Bild* som et bestemt resultat af dannelsens proces (Jeppesen & Kristensen, 2002).

undrende *filosoferende* tilgang til sin tilværelse (Hansen, 2002). Endvidere er det ifølge Oettingen (2010) uddifferentieret i *religiøs* pluralitetsdannelse (med en historisk tråd tilbage til Schleiermacher) og i *etisk* dannelse funderet i anerkendelsesdynamik (Honneth, 2006). Aktuelt kan vi så nok også forvente yderligere uddifferentieringer af begrebet i eksempelvis *grøn dannelse* i relation til klima- og miljøudfordringer (vestjyllandshojskole.dk) og *digital dannelse* i relation til brug, forbrug og misbrug af internet og sociale medier (Høgh, 2016). En væsentlig opgave i forhold til disse og eventuelle andre nye dannelsesudfordringer vil bestå i ikke at se dem som isolerede og ideologiske, men at få dem installeret i en mere gennemgribende samfundsetisk opmærksomhed på presserende nøgleproblemer i relation til økologiske, teknologiske, økonomiske, politiske og kulturelle aspekter af dannelse i det hele taget (se hertil en række perspektivrige udlægninger i Foros & Vetlesen, 2014). For en dannelseseoretisk betragtning handler det om at sikre, at de uddifferentierede dannelsesagendaer bliver reflektivt spørgende i deres grundform frem for affirmativt svargivende ud fra faste ideologiske forhåndsforestillinger (Oettingen, 2010, kap. II, p. 2-3).

## Dannelsens struktur og indhold

Den dannelsesforståelse, vi med begrebet om kvalificeret selvbestemmelse skal kigge nærmere på i nærværende sammenhæng, har særligt hentet inspiration i den tyske dannelseseoretiker Wolfgang Klafkis formulering af de strukturelle kendetegn ved dannelse på tværs af forskellige tilværelsesdomæner. Klafki (1959; 1971; 1985) skelner mellem på den ene side at have opmærksomhed på de store nøgleproblemer, som dannelse skal omfatte, på den anden side at have opmærksomhed på den grundlæggende struktur og mekanisme i dannelse og på den tredje side at have opmærksomhed på, hvad der mest effektivt fremmer dannelse i det pædagogiske arbejde. Det første handler om *dannelsens indhold*, dvs. spørgsmålet om, hvad dannelsen skal sættes i forhold til (de store nøgleproblemer). Det andet handler om *dannelsens strukturelle form*, og hvordan denne skabes hos mennesker, dvs. spørgsmålet om, hvad det er, der gør, at noget får karakter af dannelse. Det tredje handler om, hvordan man udvikler en *eksemplarisk dannelsesfremmende pædagogik*.

### *Dannelsens indhold varierer*

Med hensyn til dannelsens indhold, dvs. det, som dannelsen skal sættes i forhold til (nøgleproblemer), så vil dette variere over tid som følge af udviklingen i de sociale, samfundsmæssige og globale udfordringer, vi som mennesker står over for. Disse udfordringer kan være små, og de kan være store. På den mindre skala var der fx på et tidspunkt en dansk minister, der besluttede, at vi skulle have en litterær dannelseskanon i Danmark, og på den lidt

større skala, så betyder vores bevidsthed om klima- og miljøudfordringer, at et fænomen som bæredygtighed i relation til menneskelig livsudfoldelse, trivsel og – på lidt længere sigt – overlevelse er undervejs til at blive et dannelsesemne (Nygaard & Tønnesvang, 2013).

#### *Dannelsens mekanismer og strukturer er stabile*

Med hensyn til de grundlæggende mekanismer, som er involveret i de dannelsesprocesser, der finder sted, så udviser de ikke helt samme variation over tid som dannelsens indhold. De grundlæggende mekanismer er almene, de skal bare opdages, kan man sige. Der er tale om evolutionært udviklede mekanismer, som naturligvis også ændrer sig i takt med evolutionen, men det går på populationsniveau så langsomt, at det er stort set ligegyldigt i forhold til den forståelse, vi skal udvikle om dem (ændringerne) i forhold til de næstkommende generationer (Buss, 2008). Vi har naturligvis ikke opdaget alt om disse mekanismer endnu, men vi er på vej. Og en af de ting, som har hjulpet os et skridt på vej, er netop Klafkis teori om *kategorial* dannelse fra 1959. I teoretisk henseende kan dette tidlige arbejde af Klafki betragtes som hans væsentligste, og det kan det, fordi det er her, han formulerer princippet om dobbeltsidige åbninger og dermed skaber grundlaget for at integrere dannelsesstraditionens dualismer (skabt af modstillingen mellem de formale og de materiale dannelses teorier – jf. nedenfor). Senere kobler han sit tidlige arbejde til en kritisk konstruktiv tænkning (1971) og dernæst til en række nøgleproblemer og store livsspørgsmål (1985). Disse senere tiltag i Klafkis dannelses tænkning er naturligvis vigtige for at forstå hans projekt som helhed, men i forhold til den teoretiske arv, han kommer til at videregive til den fundamentale forståelse af dannelsens struktur og proces, så er det i det tidlige arbejde, at han – set fra min horisont – leverer sine væsentligste bidrag i form af teorien om dannelse som *kategorial* og i form af den basale *dobbelthed* i dannelsens dannelsesmekanik.

### **Overvindelse af teoridualismen**

De dannelses teoretiske positioner, der historisk har givet anledning til dualismer i forståelsen af dannelse, og som Klafki opløser og integrerer i sin teori om kategorial dannelse, er hhv. den *formale* og den *materiale position*. Jeg har behandlet dette emne mere udtømmende i en tidligere sammenhæng (Tønnesvang, 2002) og skal her nøjes med en kort opsummering: I *den formale position* finder vi de teorier, der har fokus på dannelsessubjektet, dvs. på den person, som skal dannes. Med disse teorier har man tiltro til de indre dannelseskræfter i den menneskelige natur, og teorierne har i overensstemmelse med dette været grundlag for den erfaringsorienterede pædagogiske tænkning: barnets vej, Emil og Pippi, Albert og Lille Virgil, som skaber deres egen vej gennem fantasi og udfoldelse. I *den materiale position* finder vi de

teorier, der har fokus på dannelsesobjektet, dvs. på den viden, de metoder eller det kulturindhold, som skal tilegnes, for at man kan dannes. Disse teorier har tiltro til, at viden om verden medfører dannelse, og de har været grundlag for den metodiske og den vidensorienterede pædagogiske tænkning: de voksnes vej, kan man sige, med struktureret sovjetpædagogik og amerikansk curriculumtænkning som retning for barnets kommende funktionsduelighed. Ifølge Klafki har begge positioner fat i noget væsentligt, men hver for sig forbliver de halve i forhold til den helhed af det formale *i* det materiale og det materiale *i* det formale, som udgør dannelsens væsen. Han argumenterer således for, at:

kun en dannelsesopfattelse, der fra begyndelsen forstår de isolerede og hypostaserede betragtningsmåder i de omtalte teorier som “momenter” i en dialektisk tænkning forstand [...] har udsigt til [...] adækvat at udlægge “dannelsens væsen” og dermed samtidig hjælpe det praktiske dannelsesarbejde til en korrekt selvforståelse (Klafki, 1983, p. 54-55).

Vi må tage det gode med det onde. Emil kan være en nok så dejlig knægt, men han skal også lære noget, så han kan bruge sin særlige stil på en god måde i forhold til noget, som er større end ham selv. Og når man ser på denne udfordring med Klafkis tanker om helhed og dialektik, så vil man forstå (Emils og alle mulige andres) dannelse som fortsat tilblivende stationer i integrerende processer, der udvikler det indvendige forhold mellem mennesket og dets omverden. Der er ikke noget begyndelsespunkt, og der er ikke noget slutpunkt. Der er ikke blot tale om at medtænke både det materiale *og* det formale og så tro, at summen af de to er lig med dannelse. Forholdet mellem det materiale og det formale skal medtænkes på en særlig, gensidigt indfiltret måde. Dannelse skal forstås som *det materiale i det formale og det formale i det materiale*, hvormed menes:

det fænomen, ved hvilket vi – i vor egen oplevelse eller i forståelsen af andre mennesker – umiddelbart begriber enheden af et objektivt og et subjektivt moment (p. 61).

### **De dobbeltsidige åbningers princip**

Anskuet dialektisk skal dannelsesprocesser forstås som værende de former for processer, hvor man begriber enheden af et objektivt og et subjektivt moment. Dannelsesprocesser implicerer *dobbeltsidige åbninger*. Der er tale om dobbeltsidige åbninger, når dannelsesprocesser på den materiale side åbner et fagområdes (eller den ydre verdens) elementære (eller kategoriale) sammenhænge for et menneske og på den formale side åbner dette menneske for en forståelse af disse elementære sammenhænge:



[...] Dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt (p. 61).

Det objektive aspekt vedrører dannelsens indhold eller sagsaspekt, det subjektive aspekt vedrører den personlige forståelse og stillingtagen til dette. Dannelsesprocesser forstået som dobbeltsidige åbninger har således en indbygget relation mellem det indhold, man arbejder med på den ene side, og det, som arbejdet med dette indhold gør ved personen på den anden side.

#### *Eksempler på dobbeltsidig åbning: angst og fysik*

Lad os som eksempel på en dobbeltsidig åbning tage et alment kendt fænomen som angst. Hos Søren Kierkegaard (1844) finder man fx den forståelse af angst, at det er en uundgåelig del af det at komme til eksistens, dvs. af det at opdage muligheden og begrænsningen i det liv, man lever og har mulighed for enten at leve fuldt ud eller at tabe på gulvet. Når vi står i sådanne eksistentielle situationer, så bliver vi angste. Vi møder på samme tid muligheden og begrænsningen i os selv. Kunsten i forvaltningen af den eksistentielle situation er, at man lærer at ængstes, dvs. at man lærer at kende de almene træk ved angsten hos sig selv og at stå i situationen længe nok til, at man kan handle ud fra det mulige budskab, som ligger i angstens signal til en. I den udstrækning, man lærer at kende angsten i sig selv, har man skabt en åbning indad mod sig selv. I den udstrækning, man med denne åbning indad mod sig selv baner vej for forståelsen af *det almene* ved den angst, man selv oplever, bliver man bedre i stand til at forstå angstdynamik hos andre mennesker. I fald dette sker, er der sket en åbning udad mod verden – i dette tilfælde mod andre mennesker. Der er med andre ord sket en dobbeltsidig åbning i det øjeblik, den indadrettede bevægelse i forståelsen af angsten hos en selv kobler sig til den udadrettede forståelse af angsten hos andre. I den udstrækning, man kun har åbnet sig indad og ikke udad, vil den angst, man mener at se hos den anden, være udtryk for en projektion af ens egen angst. Og i den udstrækning, man kun har åbnet sig udad, kan man med sit intellekt have lært noget om, hvad angst er som fænomen, men man kan ikke forbinde dette eksistentielt med de angstens symptomer, der optræder hos en selv. Opnåelsen af den ensidigt indadrettede og den ensidigt udadrettede forståelse af angst kan hver for sig ses som værende udtryk for læringsprocesser. Men der er først tale om en dannelsesproces, når indadrettetheden og udadrettetheden forbinder sig med hinanden i form af en dobbeltsidig åbning.

Min eksemplificering af den dobbeltsidige åbnings princip med et fænomen som angst forekommer måske lidt pudsigt for den, der er optaget af, hvordan Klafkis tænkning kan relateres til undervisning og læring i almindelighed, hvor der (forhåbentlig) frem for angst vil stå dansk, matematik,

sprog, musik eller fysik på skemaet. Sagen er imidlertid den, at det i forhold til forståelsen af de dobbelte åbningers logik er principielt ligegyldigt, hvilket læringsindhold det drejer sig om. Hvis det fx – som i et af Klafkis egne eksempler – handler om at forstå betydningen af tyngdekraften, så er det den samme dobbelthedsdynamik, der er på spil her som ved angsten: Hvis individet udadrettet kommer til en forståelse af tyngdeloven som noget, der gør sig gældende for de ting, man eksperimenterer med at lade falde ned, så har individet lært noget om tyngdekraften. Og det kan være fint nok som læring. Men det er først i det øjeblik, at den udadrettede forståelse af tyngdelovens betydning i verden bliver knyttet til individets indadrettede forståelse af sig selv som en, hvis eksistens er betinget af det samme princip, at forholdet til at forstå tyngdekraften bliver til et dannelsesforhold. Dannelse omskaber altid forholdet mellem individ og omgivelser, det gør læring ikke nødvendigvis. Dannelsesprocesser er på den måde i familie med de former for læring, som Colaizzi (1998) kalder *genuine*, og som er karakteriseret ved, at der i større eller mindre grad sker en omstrukturering af individets verdensanskuelse (p. 201). Hos Colaizzi står den *genuine* læring i modsætning til – hvad han kalder – *informationstilegnelse*, hvilket i en Klafkisk sammenhæng vil svare til de former for læring, som er uden betydning for forståelsen af elementære sammenhænge i et stofområde.

### **Paradoksikalitet og dobbeltsidig åbning**

Relateret til paradokstænkningen hos Oettingen (2001) vil man i øvrigt bemærke, at de dobbeltsidige åbninger kan medføre situationelle ophævelser af den paradoksikalitet, der knytter sig til det forhold, at man gennem påvirkning af den anden (barnet) vil skabe dennes selvstændighed. Den paradoksale logik knytter sig her til spørgsmålet om, hvordan man på grundlag af barnets *Bildsamkeit* (formbarhed) kan styrke dets selvvirksomhed gennem påvirkning udefra? Hos Dietrich Benner (i Oettingen, 2001, p. 149) sker dette i de særlige tilfælde, hvor opfordringen til selvvirksomhed ikke som sådan retter sig mod hverken barnets indadrettede tænkende opmærksomhed på sig selv eller dets udadrettede handlende opmærksomhed på forhold i dets omgivelser, men hvor opfordringen til selvvirksomhed får den særlige karakter, at den stimulerer en vekselvirkning mellem de to opmærksomheder (den indadrettede tænkende og den udadrettede handlende). En sådan igangsætning af en vekselvirkning mellem indadrettethed og udadrettethed (eller mellem tænkning og handling) vil netop få en dannelsesfremmende funktion i den udstrækning, den ikke er mekanisk, men dialektisk (med Benner) og dermed dobbeltsidigt åbnende for udviklingen af forbindelser mellem ind- og udadrettethed i individets selv- og tilværelsesforståelse. Hvis man fx er påtvunget at skulle rette sin opmærksomhed mod noget, som andre vil med én (fx en problemstilling i omgivelserne), og hvis man i denne påtvungenhed

rammes eksistentielt af den større betydning af det, man påtvinges, så sker der en åbning indadrettet i forhold til den påtvungne udadrettede opmærksomhed, der stimulerer vekselvirkningen mellem de to bevægelser. Når dette sker, åbnes muligheden for, at aspekter af det udefrakommende filteres ind i det, man i forvejen er, hvorved det *i forvejen værende* transformeres til noget nyt under indflydelse af *det udefra påvirkende*. Frem for at være en stivnet paradoksalitet, der ikke kan undslippes, bliver den pædagogiske paradoksalitet dermed til en principiel (dynamisk) paradoksalitet forstået som en vedvarende tilbagevendingsposition, man havner i, når man arbejder med mennesker. Pointen er, at de dobbeltsige åbninger skaber en *situationel op-hævelse* af paradoksaliteten, som så efterfølgende genetableres som en ny paradoksalitet og så fremdeles i den fortsatte dannelsesudvikling. Der ligger i dette en opfordring til besindighed, i forhold til med hvad og hvordan man arbejder med sans for de mennesker (børn og unge), hvis selvstændighed man ønsker at fremme. Det er risikofyldt (Biesta, 2013), og der er ingen garanti for, hvor det bevæger sig hen.

### Dannelsesundervisning og træning

Den uddannelsesmæssige konsekvens af Klafkis tænkning (og paradoksalitetstænkningen i øvrigt) er, at en undervisning får dannelsesfremmende betydning i det øjeblik, den omfatter dobbeltsidige åbninger i forhold til det undervisningsstof, man arbejder med. Da undervisning i mange sammenhænge handler om at lære basale færdigheder (fx at læse og stave), hvor der ikke rummes stort potentiale for at arbejde med dobbeltsidige åbninger, vil der uundgåeligt være dele af undervisningen, det vil være en god idé ikke at sætte for meget energi ind på at gøre til dannelsesfremmende aktiviteter. Nogle aktiviteter handler om basal læring, som måske med fordel kan betragtes som træningsaktiviteter (træn din stavning, træn din læsning osv.). Træning kan styrke en persons karakter, men der er ikke nogen grund til at oppuste sådanne aktiviteter til at være andet og mere, end de er. Det handler her om at finde gode varierende metoder og så ellers bare træne det, der skal trænes – fx i forhold til specifikt formulerede læringsmål for træningsindsatsen. Men der er andre dele af enhver længerevarende undervisning, som kan antage en dobbeltåbnende dannelsesfremmende betydning, fx i arbejdet med store romaner, historiske betingelser for krig, fred og flygtningestrømme, matematiske mysterier, virtual space eller klimaudfordringer. I forhold til disse dele af undervisningen skal man ifølge Klafki efterstræbe at arbejde med *kategorialt* undervisningsstof, dvs. stof, der på den ene side vedrører grundlæggende sagsforhold og nøgleproblemer i den naturlige, kulturelle, politiske og sociale verden, og som på den anden side udfordrer grundforhold i elevens selvforståede livsverden og livssituation. Én ting er at forstå, at der er bødler ude i verden, en anden ting er at forstå, at det kan være din

nabos søn, en tredje ting er at begynde at fatte, at det faktisk kunne være dig selv – måske? Det at stille spørgsmålet og at åbne sig for den mulige forståelse af, at der kan forekomme destruktiv aggression i ikke blot andres, men også i dit eget liv er en kategorial åbning for forståelse af et centralt aspekt ved menneskeliv. Et andet eksempel kan være de økologiske udfordringer til bæredygtighed. Én ting er her at være informeret om, at der er problemer i verden, og at vi ikke kan køre videre ad de vækstorienterede produktions- og forbrugsveje, vi aktuelt kører på i store dele af verden. En anden ting er at begynde at forstå, at det at omlægge sin livsstil ikke nødvendigvis mindsker vores trivsel, men at trivsel faktisk kan udvikles i samspil med bæredygtig adfærd og værdier (Nygaard & Tønnesvang, 2013). En tredje ting er så virkelig at forstå, at den kortsigtede trivsel i vores individuelle livsførelser kan knyttes direkte til en forståelse af de muligheder for en langsigtet trivsel, det kan være med til at skabe for vores kommende generationer (dvs. vores børn, børnebørn osv.), hvormed den aktuelle bæredygtige adfærd og trivsel forbinder sig med en personlig meningshorisont, der drager omsorg for de kommende generationers livsbetingelser. Pludselig forstår man, “*how and why we care for the next generation*” (McAdams & de St. Aubin, 1998). Man er blevet eksistentielt og moralsk ramt i en kategorial åbning for en etisk forståelse af livets fortsatte eksistens ud over sin egen endelighed.

### Dannelse og kompetence

Den generaliserbare pointe ved de dobbeltsidige åbninger er, at de skaber et levende forhold mellem den personlige erfaringsdimension (det subjektive) og en eller flere samfunds-, kultur- eller vidensdimensioner (det objektive), som bidrager til, at man ser en lille smule mere af verden i sig selv og en lille smule mere af sig selv i verden. Det er netop det, som dannelsesprocesser handler om: at se sig selv i verden og at se verden i sig selv – og det gælder både i forhold til den aktuelle tid, den historiske tid og den mulige fremtid, med den form for eksistentiel og sociologisk fantasi, man kan knytte til dette. Den, der, når han dør, kan sige til sig selv: “Jeg har forstået og forvandlet så meget af verden til min menneskehed, som jeg kunne,” har med Humboldts ord nået sit mål (Safranski, 2004, p. 102).

Det er bl.a., fordi dannelse i arbejdet med dannelsesindholdet udvikler karakteren af forholdet mellem personen og dennes omgivelser, at det er noget andet end kompetence. Tilegnelse af kompetence *kan* medføre sådanne dobbeltsidige åbninger, men behøver ikke at gøre det. Og *når* tilegnelse af kompetence faktisk medfører sådanne åbninger, så har tilegnelsesprocessen karakter af dannelse. Afstanden mellem de to begreber er ikke så stor, men der er alligevel forskel på, hvad de betyder. Dette fremgår da også af følgende bud på en forskelspåpegning mellem de to begreber ud fra deres forskellige definitioner:

*Dannelse* er et begreb om den helhed af selv- og tilværelsesforståelse, et menneske vedvarende forbinder med sin eksistentielle, faglige og politiske dømmekraft i en realisering af sin livspraksis på et sameksistentielt grundlag.

Og:

*Kompetence* er et begreb om måden, hvorpå et menneske er i stand til at anvende sine evner, talenter og færdigheder i udførelsen af eksistentielle, faglige eller politiske opgaver inden for afgrænsede funktionsområder.

De to definitioner er udviklet i (Tønnesvang, 2009; 2015b). Pointen er, at begge definitioner handler om vores kapacitet til at forvalte eksistentielle, faglige og politiske tilværelsesdomæner. Det, som adskiller de to begrebs betydningsindhold fra hinanden, er, at kompetence handler om, hvordan man ved tilegnelse af viden har udviklet sine evner, talenter og færdigheder til at mestre afgrænsede funktionsområder i relation til de tre domæner, mens dannelse handler om, hvordan man ud fra en forståelse af sig selv i forhold til verden (og omvendt) forbinder sin måde at leve sit liv på med en kritisk stillingtagen til udøvelsen af sine kompetencer. Med kompetence løser man forskellige typer af faglige, politiske eller eksistentielle opgaver. Med dannelse tager man stilling til betydningen af de opgaveløsninger, man laver i forhold til de værdier, der er på spil, den verden, man lever i, og den større tilværelsessammenhæng, man selv befinder sig i. Det centrale ved forholdet mellem de to begreber i de her fremstillede definitioner er, at de er komplementære i forhold til hinanden forstået på den måde, at man for at udøve kvalificeret dømmekraft (dannelse) skal være i besiddelse af kompetence til at fungere i verden, med andre og med sig selv. Og omvendt, hvis ikke man har dannelse, så risikerer man at udsætte sig selv og sine omgivelser for hovedløs kompetencebrug og misbrug svarende til, hvad Johannes Sløk i sin tid kaldte for ørkesløse handlinger. Man bruger i så fald sine kompetencer, *fordi* man har dem, og *fordi* nogle kan bruge dem, uden at reflektere over, *hvad* det er, man bidrager til med sin brug af de kompetencer, man har. Til illustration et markant eksempel fra Foros og Vetlesen:

“På baggrund af Deres forslag erklærer denne myndighed sig indforstået med, at kælder nr. 1 bliver forvarmet med luften fra rummene, hvor de tre sugeanlæg står.” Dette er en bekræftelse fra firmaet Topf und Söhne – som leverede de tekniske anlæg til udryddelseslejren Auschwitz. “Kælder nr. 1” er et gaskammer, og det, der skal effektiviseres, er brugen af Zyklon B, den dødelige gas (Morgenbladet, 14/2010). Der er intet, der tyder på, at firmaet var drevet af antisemitisme, men hensigten med gaskamrene var kendt for de ansatte – det er derfor, vi chokeres over tonen i meddelelsen. Ingeniørerne var så optaget af den tekniske kapacitet, at alle moralske overvejelser blev skubbet til side (Foros & Vetlesen, 2014, p. 267).

Set i dette lys giver det en form for mening at lytte til Jon Hellesnes' klassiske påpegning af, at et samfund, der mister dannelse, står i fare for at blive totalitært (Hellesnes, 1969).

### **Kvalificeret selvbestemmelse som dannelsesfremmende kompetenceforståelse**

Som optakt til min afklaring af, hvordan KvaS-begrebet kan hjælpe med at fastholde forståelsen af forholdet mellem kompetence og dannelse som komplementært, skal jeg lige slå en sløjfe tilbage til min studietid, hvor jeg deltog i en forelæsning om dannelsestraditionens bidrag og udfordringer med den senere Luhmann-mand, Jens Rasmussen, mens han endnu beskæftigede sig med dannelse. Denne forelæsning var med til at bane vej for min forståelse af Klafkis teoretiske livtag med dannelsestraditionens udfordringer. Rasmussen (1989, p. 53) pegede bl.a. på, at Klafkis teoretiske synteser (ifølge hans vurdering) ikke rigtig nåede frem til en konkretisering og præcisering af teoriens anvendelighed. Da jeg fornemmede formatet i Klafkis teori, lyttede jeg efter, hvad der blev sagt denne dag, gik hjem og læste Klafki, hvorefter jeg arbejdede mig frem til et bud på, hvordan man med begrebsrammen for kvalificeret selvbestemmelse kan gøre Klafkis teori mere konkret uden at forlade det formelle ved teorien og forfalde til en konkret indholdsbestemmelse af dannelsens ideal. Begrebet om kvalificeret selvbestemmelse var på dette tidspunkt netop blevet taget i brug i en dansk sammenhæng af Sven Mørch (1990), og jeg var som optakt til mit ph.d.-arbejde optaget af at videreudvikle Mørchs sociologiske udlægning af begrebet til at omfatte menneskets psykologiske dannelsesbetingelser. Disse ting sammenfattes og diskuteres i (Tønnesvang, 2002, kap. 2-3), og jeg skal her blot fremhæve tre centrale forhold vedrørende det begreb om kvalificeret selvbestemmelse, jeg udviklede med afsæt i Mørchs arbejde og i dialog med Klafkis dannelsesforståelse, nemlig:

1. at begrebet om kvalificeret selvbestemmelse opererer med en dialektik mellem udadrettede og indadrettede processer, der modsvarer Klafkis princip om dobbeltsidig åbninger,
2. at man med begrebet om kvalificeret selvbestemmelse kan indkredse, hvilke former for almene tilværelseskompetencer der er nødvendige ingredienser i den form for kategorial *selv-* og *tilværelsesforståelse*, som Klafkis teori danner grundlag for at udvikle, og
3. at begrebet om kvalificeret selvbestemmelse i overensstemmelse med Klafkis model er et formbegreb og således kan tænkes meningsfuldt ind i – og på tværs af – forskellige dannelses- og uddannelsessammenhænge.

Sagens kerne er, at vi med begrebet om kvalificeret selvbestemmelse kan komme et skridt nærmere at lade en helhedsforståelse af menneskers kom-

petencedomæner få systematiserende indflydelse på vores måde at tænke om og praktisere undervisning, pædagogik og samarbejde. Som grundlag for dette skal vi i det følgende kigge på KvaS-begrebets dobbelthed af kvalificering og selvbestemmelse, og hvorledes denne dobbelthed i sig selv omfatter en anden dobbelthed, nemlig dobbeltheden af indadrettet og udadrettet kompetence. På den måde indkredser KvaS-begrebet 4 grundlæggende kompetencedomæner, som alle er indflettet i de Klafkiske dobbeltsidige åbninger, der transformerer kompetence til dannelsesprocesser. Endvidere skal vi se på, hvorledes man inden for hver af de 4 tilværelseskompetencer kan skelne mellem 3 dimensioner, hvilket betyder, at KvaS-begrebet har i alt 12 dimensioner (4 kompetencer x 3 dimensioner = 12). Beskrivelsen af dette vil trække på nogle gengivelser af emnet fra Tønnesvang (2015b). Der vil dog samtidig også blive fremlagt nye betragtninger, der afspejler de seneste progressioner i arbejdet med begrebet, hvorfor helheden vil være anderledes end tidligere beskrevet. Dette omfatter bl.a. en præcisering af, hvordan kvalificeret selvbestemmelse både kan være grundlag og pejlemærke i en organisatorisk ramme for en dannelsesfremmende uddannelsestænkning. For indblik i, hvordan KvaS-teorien kan omsættes i praktiske analyse-, samtale- og samarbejdsværktøjer, henvises til Tønnesvang (2015b) og Poulsen (2015).

### **KvaS-begrebets (dobbelte) dobbelthed**

Begrebet om kvalificeret selvbestemmelse omfatter (med sin ordlyd) en dobbelthed af kvalificering og selvbestemmelse. Der peges med dette på, at vi som mennesker både skal kvalificere os til at fungere i den teknologiske kompleksitet, der karakteriserer et samfund (nationalt) og dets omgivelser (globalt), og at vi skal udvikle selvbestemmelse som led i vores medskabelse af grundlaget for en meningsfuld eksistens og sameksistens i kultur og samfund (nationalt og globalt). I KvaS-modellen indkredses denne dobbelthed med hhv. et teknologisk (eller teknogenetisk) tilværelsesdomæne for kvalificering og et sociomoralsk (eller sociogenetisk) tilværelsesdomæne for selvbestemmelse. Der vil være forskelle i den teknologiske og social-moralske kompleksitet og karakter i forskellige samfund og kulturer, men det forholder sig samtidig sådan, at mennesker *alle steder skal* udvikle *tilstrækkelig* teknologisk og social-moralsk kompetence til at kunne realisere deres tilværelse i deres respektive sammenhænge. Tidligere (Hansen, 1998; Tønnesvang, 2002) kaldte jeg disse tilværelseskompetencer for teknisk og politisk-etisk tilværelseskompetencer. I dag anvender vi de bredere betegnelser *teknikalitet* og *socialitet* om det samme.

Ud over dobbeltheden af kvalificering og selvbestemmelse så omfatter KvaS-begrebet også en anden dobbelthed, nemlig dobbeltheden mellem vores kompetencemæssige udadrettethed og indadrettethed. Det er en grundan-

tagelse i KvaS-teorien, at vi som mennesker – i vores udadrettede tilværelsesrealisering (der foregår på det tekniske og det social-moralske tilværelsesdomæne) – er indadrettet involveret i vores handlende teknikalitet og socialitet med vores selvforståelse og selvregulering. Mens udadrettethedens to kompetencer (teknikalitet og socialitet) knytter an til Biestas sondring mellem kvalifikation og socialisation, så relaterer indadrettetheden sig til det personlige tilværelsesdomæne, der muliggør subjektifikation (i Biestas terminologi). I KvaS-teoriens ind-/udadrettethedslogik vil man anskue subjektifikation som værende en samtidig sammenhæng med og adskilthed fra kvalifikation og socialisation. Den dannelsesfremmende udvikling af subjektifikation sker som udvikling af kompetence til en (indadrettethedsbetinget) personlig frigørelse *fra* og stillingtagen *til* (udadrettethedsorienteret) kvalifikation og socialisation, men *ikke* som løsrevet fra dette. Subjektifikationsdannelse er (i en KvaS-teoretisk forståelse) en følge af dobbeltsidigt åbende processer, der (jf. Benner) skaber vekselvirkninger i ind-/udadrettethedens dynamikken. Undertrykt eller ekstremiseret subjektifikation opstår så som følge af manglende (eller svage) vekselvirkninger i ind-/udadrettethedens dynamikken. Denne – for forståelsen af eksempelvis udartede radikale og radikaliserede personlighedspositioners – centrale dannelsesdynamik skal blot lige nævnes og ikke uddybes videre her.

Det centrale ved KvaS-teoriens tilgang til subjektifikation er på den ene side, at den forstår dette med en rettethedslogik i relation til kvalifikation og socialisation, og på den anden side at den skelner mellem to forskellige sider af det personlige tilværelsesdomæne, hvorpå subjektifikationsdannelsen finder sted. Dels er der en indadrettet side af selvbestemmelse, der handler om den følede side af subjektifikation i form af at være i kontakt med, regulere og udtrykke sig selv (følelser, lyst, motivation og sansning). Og dels er der en indadrettet side af kvalificering, der handler om den tænkende (kognitive og meta-kognitive) side af subjektifikation i form af opmærksomhedsstyring, selvrefleksion og evne til perspektivtagning. Tidligere (Hansen, 1998; Tønnesvang, 2002) kaldte jeg de indadrettede kompetencer for hhv. fænomenologisk og selvreferentiel tilværelseskompetence. I dag anvender vi de bredere betegnelser *sensitivitet* og *refleksivitet*.

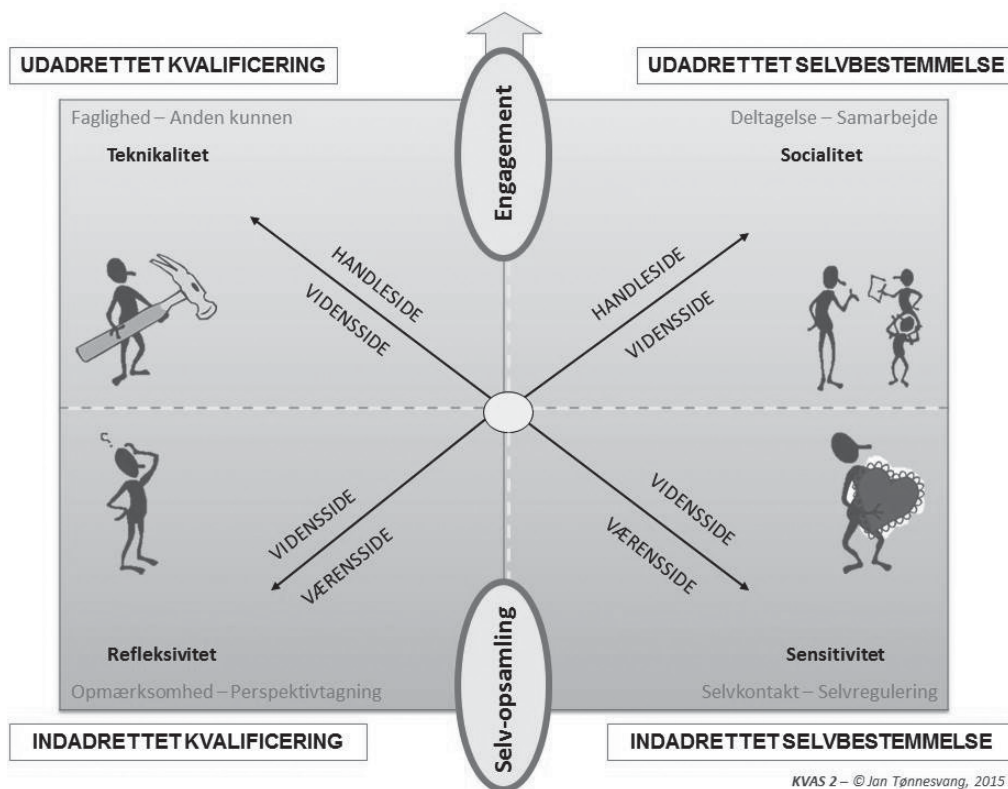
#### *Forholdet mellem gøren, væren og viden*

KvaS-modellen i figur 1 viser de fire tilværelseskompetencer for teknikalitet, socialitet, sensitivitet og refleksivitet i deres indbyrdes relation som forskellige sider af kvalificeret selvbestemmelse. Som det ses af figuren, skelnes der ved de udadrettede tilværelseskompetencer mellem en *handleside* og en *vidensside*. Ved de indadrettede tilværelseskompetencer skelnes der mellem en *værenside* og en *vidensside*. På den måde indkredser modellen forholdet mellem menneskets handlen, væren og viden. Mennesker gør noget, de *handler* i verden, på måder, hvor de er mere eller mindre i overensstemmelse med dem selv (*væren*), samtidig med at de både lader sig forstyrre og berige



af de former for *viden*, de skal tilegne sig (og tilegner sig) i spændingsrelationen mellem deres handlen og væren. KvaS-teorien forbinder således i filosofisk forstand det, som i forlængelse af Kants tre hovedværker, *Kritik af den rene fornuft* (1781), *Kritik af den praktiske fornuft* (1788) og *Kritik af dømmekraften* (1790), er blevet kaldt de tre fornufter: hhv. den teoretiske fornuft (i form af viden), den praktiske fornuft (i form af handlen) og den æstetiske fornuft (i form af væren) – jf. Wilber (1998) for uddybning og referencerne til Kant. De tre fornufter (i deres karakter af handlen, væren og viden) indfanges i KvaS-modellen i en bevægelsesdynamik mellem *engagement* og *selvopsamling* i modellens lodrette akse, der løbende kvalificeres i form af *tilegnelse af viden* i KvaS-modellens vandrette akse. Man bevæger sig engageret ud i verden og gør sig erfaringer og tilegner sig viden, som man efterfølgende skal samle op og integrere med den viden og væren, man i forvejen har og er. En sådan form for dialektisk relation mellem udadrettet handlende engagement og indadrettet selvopsamling er i overensstemmelse med princippet om dobbeltsidige åbninger, som Klafki forbinder med dannelsesprocesser. De erfaringer, man på forskellige måder gør sig i sine engagementer, skal samles op og integreres i ens tilværelsesmodus, så man gradvis udvikler sin kapacitet til at *være med det, man ved, for at kunne handle på det*. Dette er et kerneaspekt ved dannelse. Det omfatter psykologisk internalisering og integrering (Ryan & Deci, 2003).

De fire tilværelseskompetencer beskrives nærmere nedenfor.



Figur 1. KvaS-modellen for kvalificeret selvbestemmelse.

## De fire tilværelseskompetencer og de 12 dimensioner i KvaS-modellen

*Teknikalitet (med dimensionerne færdighedsviden, forståelsesviden og forbindelsesviden)*

Teknikalitet (eller teknisk tilværelseskompetence) er placeret i KvaS-modellens øvre venstre side som udadrettet kvalificering. Det vedrører personers kapacitet til at realisere deres eksistens på det tekniske tilværelsesdomæne. Det drejer sig om det, man i den græske antik kaldte *techné* (håndværk), forstået på den måde, at teknikalitet handler om at mestre ting. Og det drejer sig samtidig også om det, man kaldte *epistémé* (viden), da teknikalitet både har en handleside (*techné*) og en vidensside (*epistémé*). Der er altså tale om en form for forenet *techné-epistémé* svarende til det at kunne håndtere ting i verden på grundlag af viden om, *hvad* disse ting er, *hvorfor* de er, som de er, og *hvordan* man håndterer dem. Teknikalitetsdomænet (og KvaS-modellen i det hele taget) åbner på den måde op for forståelsen af, at mennesker har forskellige talentsider (Gardner, 1999) og forskellige foretrukne måder at tænke og lære på (Sternberg, 1997).

I forhold til bl.a. Foros og Vetlesens (2014, p. 145) påpegning af, at det har betydning for dannelse, hvilket dannelsesindhold man arbejder med, så er det vigtigt at være opmærksom på, at KvaS-modellen netop *ikke* siger noget om, hvilket indhold man specifikt skal arbejde med i et bestemt dannelses- eller uddannelsesarbejde for at fremme teknisk tilværelseskompetence. Modellen er ikke en indholdsmodel, men en formmodel, der peger på behovet for – i sammenhæng med de øvrige tilværelseskompetencer, som jeg uddyber i det følgende – at udvikle denne tilværelseskompetence i såvel dens vidensmæssige som dens handle-mæssige karakter, som en teknisk viden-kunnen. Det betyder *ikke*, at det konkrete indhold er uden betydning. Det er blot ikke med i modellens indkredsning af teknikalitetens grunddimensioner. Det er netop derfor, at KvaS-modellen kan fungere som en (indholdstom) organiserende rammesætning for at drøfte, hvordan man i arbejdet med et bestemt dannelsesindhold kan anvende forskellige pædagogiske aktiviteter til at støtte udvikling af teknisk tilværelseskompetence hos en eller flere deltagere. Som det ses af figur 2 (p. 53), skelner vi inden for teknisk tilværelseskompetence mellem dimensionerne for færdighedsviden-kunnen, forståelsesviden-kunnen og forbindelsesviden-kunnen:

- *Færdighedsviden-kunnen* har at gøre med at kende til noget og at kunne noget med noget. Det handler om at kunne håndtere noget på grundlag af tavs eller eksplicit viden, fx at kunne binde sine snørebånd, at kunne læse, stave, huske salmevers, spille tennis eller akkorde på en guitar, dribble med en bold eller følge en opskrift, når man laver mad. Det handler om at kende og at kunne, fx også at kunne anvende en KvaS-model metodisk i sit arbejde med mennesker.

- *Forståelsesviden-kunnen* har at gøre med den forståelse, man har i forhold til det, man ved noget om og kan noget med. Det kan være at forstå den dybere mening med det, man læser, eller det kan være at forstå matematiske grundprincipper, og hvordan de kan anvendes til forskellige former for matematiske problemstillinger. Det kan være at forstå guitarspillets logik og meningen med de salmer, man kan huske, eller det kan være at forstå, hvordan en KvaS-model handler om tilværelseskompetence, dobbeltsidig åbning og forvaltning af pædagogisk paradoksikalitet. Det handler i Klafkis terminologi om at komme til forståelse af de elementære sammenhænge i ting.
- *Forbindelsesviden-kunnen* handler så om at kunne forbinde det, man ved inden for ét sagsområde, med dets mulige betydning inden for et andet sagsområde. Det kan være at forbinde romanfigurers eksistentielle dilemmaer med konkrete livsudfordringer hos et menneske, man samtaler med. Det kan være at forbinde matematik med udformningen af kulisser til et teaterstykke eller at forbinde økonomi og psykologi på en banebrydende ny måde. Det handler om at kunne forbinde og anvende sine forskellige kompetencer på tværs af faglige og saglige grænser, hvilket man fx arbejder med, når man laver projekter og projektopgaver i grundskolen, på erhvervsskoler og universitetet. Det er det samme, der er på spil, når man forbinder lærer- og pædagogfagligheder i synergiskabende KvaS-samarbejder, der styrker børn og unges udvikling af tilværelseskompetence (se fx Poulsen, 2015). Klafki vil her tale om et aspekt ved metodisk dannelse, der gør det muligt at stille spørgsmål og anvende metoder på tværs samt overføre læring og viden fra ét område til andre.

*Socialitet (med dimensionerne deltagelse, samarbejde og omverdenshorisont)* Socialitet (Politisk-etisk tilværelseskompetence) er placeret i KvaS-modelens øvre højre side som udadrettet selvbestemmelse. Det vedrører personers kapacitet til at realisere deres eksistens på det social-moralske tilværelsesdomæne. Det drejer sig om de kompetencer og færdigheder, der skal til for at kunne forstå og deltage i og bidrage til udviklingen af den sociale, moralske og politiske verden. Socialitet handler om social kompetence, men ikke kun i betydningen nogle specifikke sociale kompetencer til at begå sig i interpersonelle “dig, mig, os og dem”-relationer. Bredt set er der tale om det, som Aristoteles kaldte *phronesis* (praktisk sans og visdom) i forhold til at deltage i det sociale tilværelsesdomænes politiske, kulturelle og sociale processer. Dette indbefatter, at man har forståelse for og kan forholde sig til de værdi- og moralstrukturer, der er på spil i socialitetens processer, samt at man kan handle med selvbestemmelse og moralsk reflekteret som en individualitet i fællesskaber – som sig selv uden at være sig selv nok (Pahuus, 1993). Den politisk-etiske tilværelseskompetence har ud over den praktiske *handleside* også en *vidensside*. For at man kan mestre sin tilværelse i socialitet (*phrone-*

sis), skal man vide (epistemé), hvad det er for sociale processer og politiske systemer og styreformer, man er en del af.

Hvis man eksempelvis (som det tematiseres hos Biesta, 2011) vil fremme kompetence til medborgerskab hos de børn og unge, man arbejder med, er det både et spørgsmål om, at de skal vide noget om, hvad medborgerskab er, og at de i praksis skal lære at forholde sig til sig selv og handle som medborgere i de livssammenhænge, de deltager i. Dette svarer til, at man som en forudsætning for at udvikle balanceret selvbestemmelse som personkvalitet skal have erfaring med at deltage i sammenhænge, hvor man har medbestemmelse. Gradueret medbestemmelse i det sociale rum er en af betingelserne for, at man som deltager i disse kan udvikle kapacitet til selvbestemmelse (Tønnesvang, 2002). På samme måde kan den reelle forekomst af medborgerskab på det social-moralske tilværelsesdomæne, som børn og unge vokser op i, understøtte, at de opvoksende børn og unge udvikler kapacitet og positiv indstilling til at fungere som medborgere i overensstemmelse med medborgerskabstanken. Men det kommer ikke af sig selv!

Som det ses af figur 2 (p. 53), skelner vi ved socialitet mellem de tre dimensioner for hhv. at have kapacitet til at deltage i relationer og fællesskab, at have kapacitet for at samarbejde og lede ansvarligt samt at have omverdenshorisont.

- Dimensionen for at *deltage i relationer og fællesskab* handler om at kunne være sammen med andre mennesker i strukturerede og ustrukturerede sammenhænge. Det handler om, hvordan man er i stand til at falde ind, hænge ud, afstemme sig efter de sociale koder og deltage i leg, samtale og forskellige aktiviteter med mere eller mindre retning. Det kan være som deltager i større eller mindre grupper, kollegialt, familiært, venskabeligt eller med mennesker, man møder på sin vej. Det omfatter deltagelse i et livsperspektiv, hele vejen op fra deltagelse i leg i vuggestuens sandkasse, over frokost med sine klassekammerater og frikvarter i skolen, til kollegial tjat og familiefester.
- Dimensionen for at *samarbejde og lede ansvarligt* handler også om deltagelse med andre, men nu med fokus på, hvorledes man er åben (eller lukket) kommunikerende og dirigerende i forhold til andre, man samarbejder med, og om (samt hvordan) man tager en processtyrende funktion, hvis det skal til for at skabe retning i samarbejdet. Processtyringsfunktionen kan være knyttet til en formel position som ansat leder, men det handler ikke som sådan om det at lede. Det handler om måderne, hvorpå man tager og afgiver ansvar for forholdet mellem sagen og de andre deltagere i sammenhængen, hvordan man både er i stand til at påtage sig og afgive sin styring for at give plads til andre, når dette er passende.
- Dimensionen for *omverdenshorisont* handler om, med hvilken båndbredde man inkluderer hensyn til andre i sin sociale funktionalitet.

Spørgsmålene her er, om det alene handler om mig (egocentri), om det handler om mig og gruppen (etnocentri), eller om det mere bredt handler om at forstå, at mennesker er fælles om at være mennesker og deler grundvilkår (verdenscentri), eller i yderste instans en opmærksomhed på alle levende væsner og klodens tilstand (kosmocentri). Det centrale ved denne dimension er, hvorledes en persons sociale båndbredde får betydning for hans eller hendes måde at orientere sig socialt og politisk, såvel lokalt som på samfunds- og verdensplan. Er jeg optaget af flygtningestrømme? Hvis jeg er, skyldes det så min angst for, at det kan true min egen fremtid (egocentri) eller den privilegerede gruppe, jeg tilhører (etnocentri), eller bekymrer jeg mig reelt om vilkårene for disse fremmede menneskers ve og vel (verdenscentri)?

*Sensitivitet (med dimensionerne selvkontakt, selvregulering og selvudtryk)*

Sensitivitet (Fænomenologisk tilværelseskompetence) er placeret i KvaS-modellens nedre højre side som indadrettet selvbestemmelse. Det vedrører personers kapacitet til at forvalte og realisere deres eksistens i den følende side af deres personlige tilværelsesdomæne. Dette omfatter kapacitet til at være i kontakt med og regulere sine følelser, sine kropsimpulser og sine grundlæggende behov og motivation, svarende til hvad man i andre sammenhænge har kaldt følelsesmæssig intelligens (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). Domænet handler imidlertid ikke kun om følelser, men i det hele taget om at kunne mærke og regulere sig selv og give form til det, som rører sig i én (Sonne & Tønnesvang, 2015). I dette indgår former for *implicit mentalisering* (Bateman & Fonagy, 2012), hvor man er lydhør over for de tavse (kropslejlrede) erfaringer i sin tilværelsesnavigation og skaber mental form til sine mavefølelser i forhold til at træffe valg i forskellige situationer.

Som nævnt skelner vi ved de indadrettede tilværelseskompetencer mellem en *vidensside* og en *værensside*. Mens videnssiden har at gøre med, hvad personen ved om sine følelser, lyster, interesser og motivation, så har værenssiden at gøre med personens kapacitet til at være i kontakt med og regulere sig selv. Det er således i relationen mellem værens- og videnssiden, at sensitivitetskompetence danner grundlag for en basal selvfølelsesfølsomt, som gør den eksistentiel-etiske side af et menneskes dømmekraft levende, og som fremmer æstetisk sans, integritet og udtryksevne. Sensitivitetskompetence er på den måde med til at muliggøre, at dannelsesprocesser forankres i det enkelte menneskes personlige dybde – ved resonans med dets grundlæggende behov og “*values of first order*” (Ryan, Huta & Deci, 2008). Og sensitivitet er samtidig noget, der udvikles som følge af de dobbeltsidige dannelsesåbninger. Der er tale om spiralbevægelser (Beck & Cowan, 1996), hvor sensitivitet skaber åbning for at integrere erfaring (og viden) i sin væren, og hvor de åbninger, erfaringerne skaber, udvikler og forfiner sensitiviteten. Som det ses i figur 2 (p. 53), skelner vi inden for sensitivitet mellem at have kapacitet til selvkontakt, selvregulering og selvudtryk:

- Dimensionen *selvkontakt* handler om at kunne mærke sig selv, sine behov og følelser, sin lyst og sin ulyst i forhold til det, der sker med en, når man deltager i forskellige sammenhænge. Det handler om at være i stand til at *subjektivere* (Løvlie, 1982), hvormed menes at være i en fri og ufordrejet kontakt med sig selv, dvs. at man kan og vil være ved, hvordan man har det med de forskellige rørelser i sit eksistentielt-organismiske system (Sonne & Tønnesvang, 2015). Dette omfatter såvel de positive stemninger og følelser som de mere negative impulser og skyggesider, der melder sig på mere eller mindre hensigtsmæssige tidspunkter. Subjektivering handler også om at være sensitiv over for og at kunne mentalisere (implicit) de kreative impulser, der vokser frem indefra og vil slippes løs. Subjektivering er ikke det samme som subjektifikation (jf. Biesta) – der overordnet set handler om personlig integritet og selvstændighed. Subjektivering er en af flere forudsætninger for skabelse af subjektifikation, men er ikke i sig selv dette.
- Dimensionen *selvregulering* handler om at regulere det, man mærker ved sin kontakt med sig selv. Det drejer sig her om, hvordan man tager sig af de impulser og følelser, den lyst og ulyst, man oplever ved sin kontakt med sig selv. Er man impulsivt opfarende og udfarende, eller kvæler man det, man oplever, fordi man har lært, at det kan være noget skidt at udtrykke følelser. Er man i stand til at tælle til ti, når man overvældes af aggression? Tager man det til efterretning, når man oplever, at noget i omgivelserne går imod de værdier, man har? Er man i stand til at kende sin egen irritation og omsætte den til en løbetur i stedet for at lade den gå ud over nogen eller noget i sine omgivelser?
- Dimensionen *selvudtryk* handler så videre om, hvordan man giver afstemt form til det, man mærker og regulerer. Det centrale ved denne dimension er, hvordan man mere eller mindre kompetent er i stand til at *formgive* det, man oplever indefra, så det bliver passende i forhold til de sociale, moralske og tingslige sammenhænge, man deltager i. Det handler ikke om, at man skal pakke sig ind i en bestemt form for dannethed, eller at man ikke kan udtrykke noget, der går mod andres mening. Det handler om at optimere sit udtryk ved at give det en form, som er indadrettet overensstemmende med budskabet i det, man mærker, og som udadrettet er så forståeligt og håndterbart for omgivelserne, som det kan blive. Hvis jeg fx i en situation bliver vred på en anden person, kan jeg udtrykke min vrede korporligt ved at slå ham. Jeg kan også vælge at give min vrede en talt form, så jeg tydeligt formidler, at jeg bliver vred, og hvad det er, der i situationen gør mig vred. Men jeg kan også tage min vrede med hjem og bruge den til at skrive et digt, som jeg så efterfølgende kan udgive som et kunstnerisk udtryk for min vrede.

Der er her tale om forskellige måder at regulere og give form til den samme grundfølelse af vrede, og sensitivitetskompetence handler netop om at være i stand til at mærke, regulere og udtrykke sine følelser, behov og værdier på forskellige måder, afhængigt af hvad der er mest optimalt i forskellige situationer.<sup>4</sup>

*Refleksivitet (med dimensionerne opmærksomhed, perspektivtagning og selvhorisont)*

Refleksivitet (Selvreferentiel tilværelseskompetence) er placeret i nedre venstre side af KvaS-modellen som indadrettet kvalificering. Det vedrører personers kapacitet til at forvalte og realisere deres eksistens i den tænkende side af det personlige tilværelsesdomæne. Det, det drejer sig om her, er kapacitet til at være opmærksomhedsfokuseret, reflekterende og selvreflekterende. Der er tale om et kognitivt og metakognitivt tilværelsesdomæne, hvor der skabes en *eksplicit mentaliseret bevidsthed* (Bateman & Fonagy, 2012) omkring ens tilgange til opgaver, situationer og andre mennesker. Det er således med refleksiv tilværelseskompetence, at man giver eksplicit mentaliserende form til de følende sider af selvkontakt og selvregulering på sensitivitetens domæne (der omfatter implicit mentalisering). Og det er med refleksiv tilværelseskompetence, at man skaber sig *mentale parkeringspladser*, hvor man funderer over sig selv og sine måder at gå til tingene og de sociale relationer på, herunder hvilke former for omtanke man har for konsekvenserne af det, man gør, siger og mener – i forhold til sig selv, andet og andre.

På samme måde som ved sensitivitetskompetencen skelner vi også ved refleksivitet mellem en vidensside og en værensside. På den ene side skal vi som mennesker udvikle en *viden* om, hvordan man kan forstå og have omtanke for sig selv og for andre, og hvad det vil sige at anlægge perspektiv på, reflektere over og vurdere sig selv og sine omgivelser. Og vi skal samtidig lære at *være* med disse former for refleksiv og selvrefleksiv

---

4 Ved tilstande af eksempelvis ADHD, som jeg i hovedsagen betragter som *formløs energi*, handler det på den ene side om at *vide*, at man har det, og hvad det typisk vil sige at have det, og derudover så handler det om at lære at give form til den formløse energi, der er knyttet til ADHD'en, dvs. at *være* med det på måder, så den uro, der viser sig som udtryk for den formløse energi, ikke bliver banket tilbage til at sidde stille på en stol, men får form gennem fysisk omsætning af energien. Det, man skal lære – og hvis man er barn, så skal man selvfølgelig lære det med støtte fra og sammen med andre – det er at være i kontakt med uroens impulser og at finde måder at regulere disse på, så de kan få en bedre form end den formløshed, der blot forstyrrer en selv og omgivelserne. Dette synspunkt betyder ikke, at man skal holde sig fra *også* at anvende ADHD-medicin i de tilfælde, hvor den formløse energi ikke kan gives "god nok" form gennem fysiske, sociale og psykologiske processer. Se fx Jørgensen (2012) for et overblik og en kritisk behandling af emnet.

viden og at integrere dem i en horisont for at forstå os selv som mennesker med bestemte identiteter. Dette sker i refleksivitetens tre grunddimensioner: hhv. kapacitet til opmærksomhed, til perspektivtagning og til skabelse af selvhorisont. Til og med Tønnesvang (2015b) anså vi hhv. omtanke, selvvurdering og perspektivtagning som værende grundlæggende dimensioner i refleksivitetskompetence. Disse aspekter kan stadig genfindes i indkredsningen af refleksivitetsdomænet, men vi anser ikke længere omtanke og selvvurdering for at være grunddimensioner. De er ikke grundlæggende nok – så at sige. For at synliggøre forskellen mellem de tidligere og de seneste udviklinger af KvaS-begrebet har vi så indført en skelnen mellem KvaS 1 (den tidligere model) og KvaS 2, som inkluderer de seneste udviklinger af begrebet. Den væsentligste forskel er, at omtanke og selvvurdering ikke betragtes som selvstændige dimensioner i KvaS 2, men at de nu betragtes som underkomponenter i de mere inkluderende grunddimensioner for perspektivtagning (der inkluderer omtanke) og selvhorisont (der inkluderer selvvurdering). De tre grunddimensioner i refleksivitet er således hhv. opmærksomhed, perspektivtagning og selvhorisont:

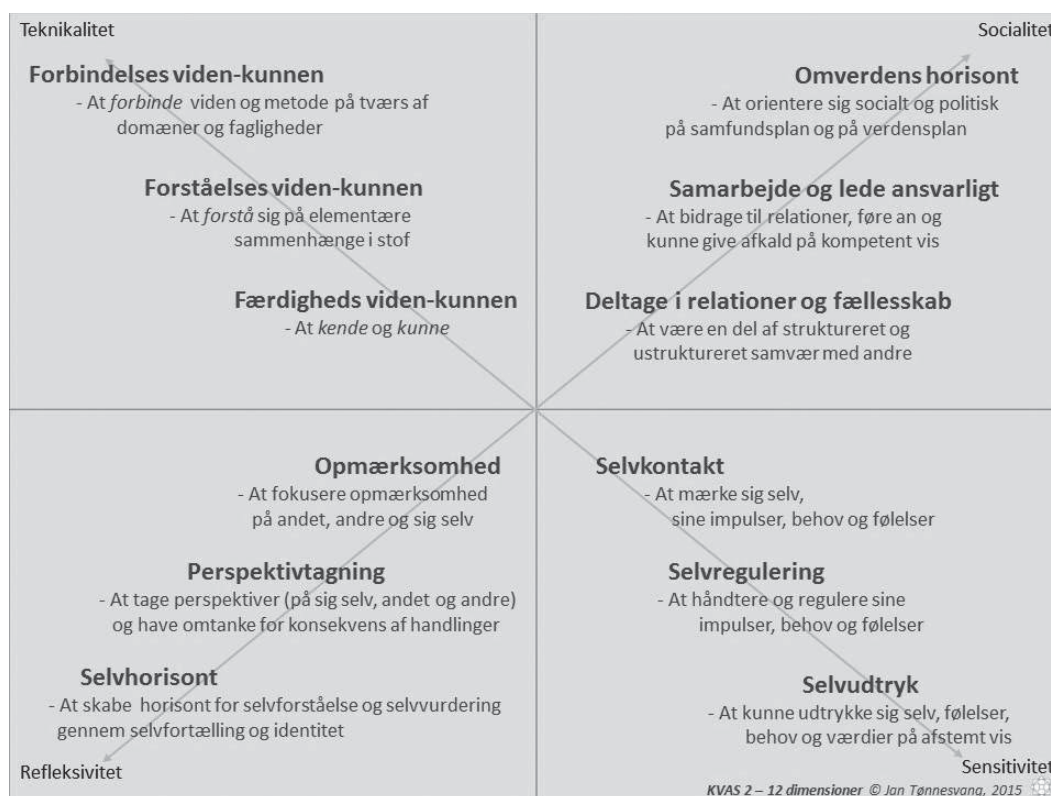
- Dimensionen for *opmærksomhed* handler om at kunne styre (dvs. rette, fastholde, slippe og skifte) sin opmærksomhed i forhold til forskellige ting i forskellige situationer. Det omfatter at kunne fokusere og fastholde opmærksomhed på emner i omgivelserne, fx andre mennesker i socialitetens domæne eller ting, man arbejder med i teknikalitetens domæne. Og det omfatter at kunne fokusere og fastholde opmærksomhed på psykiske og fysiske tilstande i sig selv (fx vedrørende følelser, behov, åndedræt, energi m.m.) i sensitivitetens domæne. Opmærksomhedsstyring er central i forhold til de måder, hvorpå man forvalter sine øvrige kompetencer, og det danner også grundlag for måderne, hvorpå man inden for refleksivitetsdomænet i øvrigt har kapacitet til perspektivtagning og skabelse af en horisont for at forstå og vurdere sig selv. Fx er det med styring af opmærksomhed, at man kan slippe ud af en bølge af negative selvnedvurderende tanker om sit eget værd, hvis man har sådanne tanker. Og der ligger opmærksomhedsstyring til grund for de former for omtanke, som i den tidligere KvaS 1 blev betragtet som en grundlæggende dimension. I KvaS 2 er omtanke hævet op som moment i kompetencedimensionen for perspektivtagning, der beskrives i det følgende.
- Dimensionen for *perspektivtagning* handler om at kunne anlægge forskellige perspektiver på ting, herunder at kunne forstå andres perspektiver som perspektiver, der beror på bestemte præmisser, som grundlag for at betragte forskellighed som en naturlig del af



menneskelige relationer. Det handler i overensstemmelse med konstruktivismens kerneindsigt om at forstå, hvordan man med sine perspektivtagninger medvirker til at konstruere viden og forståelse ud af ting, samt at andre også gør dette (se fx Luhmann, 1988). Og det handler om at se forbindelser på tværs af tid og rum for på den måde at kunne opleve relevans og mening med det, man deltager i. Til det at kunne anlægge forskellige perspektiver på andet, andre og sig selv hører også muligheden for at forestille sig, hvilke konsekvenser ens handlinger og adfærd kan have for sig selv og sine omgivelser. Ved at sætte sig i den andens sted (tage den andens perspektiv) får man mulighed for at være nysgerrig over for og have omtanke for, hvordan det, man foretager sig, har betydning for den anden. Evnen til perspektivtagning er en forudsætning for omtanke og dermed mere fundamental end denne.

- Dimensionen for *selvhorisont* handler om at kunne forholde sig til sig selv som en person med den særlige stil, de særlige kompetencer, det særlige billede, man har af sig selv – dvs. sin selvforståelse eller identitet. Det handler samtidig om at forholde sig til, hvordan man lader andre indvirke på én, herunder hvordan man lader sin selvsvurdering (sin stil, sine kompetencer, sin identitet) påvirke af andres adfærd og meninger. Mens selvsvurdering i KvaS 1 blev betragtet som en selvstændig dimension i refleksiviteten, så er vi med KvaS 2 nået frem til at forstå selvsvurdering som en komponent i en mere inkluderende kapacitet til selvhorisont. Pointen er, at selvsvurdering er et aspekt ved den mere generelle måde, hvorpå man betragter sig selv, og at måden, hvorpå man har horisont for forståelse af sig selv, ikke kan reduceres til blot at være et resultat af selvsvurdering. I overensstemmelse med at man inden for socialiteten kan udvikle grader af omverdenshorisont (ego-, etno-, verdens- og kosmocentri), så vil den selvhorisont, man skaber for sig selv, være bredere eller smallere, mere eller mindre troværdig eller utroværdig, fleksibel eller rigid osv. Dette svarer i al væsentlighed til de parametre for at forstå sig selv, som man arbejder med inden for forskningen i livsnarrativer som grundlag for identitets-skabelse (McAdams, 2013; Thomsen, 2013). Vores kompetence til at udvikle selvhorisont er således også dét, hvormed vi skaber identitet og mere eller mindre robusthed i vores måder at balancere os selv i de med- og modvinde, vi møder på vores livsvej.

Helheden af de 12 dimensioner er samlet i figur 2 nedenfor.



Figur 2. KvaS 2: De 12 dimensioner i Kvalificeret selvbestemmelse.

## KvaS-teorien arbejder både med dimensioner og niveauer

### *Dimensionerne lejrer sig oven på hinanden*

Teorien bag KvaS-modellen med de 12 dimensioner er en lejrings teori, dvs. en teori, der arbejder med, at dimensionerne lejrer sig oven på hinanden i en bevægelse indefra midten og ud i KvaS-modellen og samtidig i dynamisk relation gensidigt influerer på hinandens virkemåder. Der er ikke tale om stadier forstået på den måde, at man skal overvinde de indre dimensioner, inden man kan bevæge sig videre ud i de ydre dimensioner. Og det er ikke således, at man, når man har udviklet sig i de indre dimensioner, er færdig med disse. Ved teknikalitet er det fx oplagt, at hver gang, man påbegynder at lære noget nyt, så vil det omfatte en vis form for tilegnelse af ny færdighedsviden, som jo er placeret inderst i modellen. Hvis man fx (som du gør lige nu) læser en artikel om KvaS-modellen og udmærket forstår, hvad den handler om, så er det jo ikke det samme, som at man har tilegnet sig færdighed i at bruge den i praksis. Hvis man skal kunne gøre dette, skal man udvikle denne færdighedsviden efterfølgende. Med lejringsforståelsen vil det dog samtidig være således, at en god udvikling i de indre dimensioner i modellen typisk skaber gode betingelser for hensigtsmæssig udvikling i de øvrige dimensioner. Dette kan illustreres med sensitivitet, hvor det fx er oplagt, at man for at være god til at give et passende afstemt udtryk (selvud-

tryk) for sin måde at regulere sig selv på (selvregulering) skal være god til at mærke sig selv (selvkontakt). Lejringsteoriens logik svarer nogenlunde til logikken i Daniel Sterns (1985) teori om domæner for at forstå sig selv og relatere til sine omgivelser, der lejres oven på hinanden i løbet af barnets udvikling. Forholdsvis tidligt i barnets udvikling er de Sternske domæner (for selvværen, væren med andre, intersubjektivitet og verbalitet) i funktion, hvorefter barnet og senere den unge og den voksne forsætter med at udvikle sig i disse domæner af selvforståelse og omverdensrelateren. Dette gælder tilsvarende for de 12 dimensioner i KvaS-begrebet, som i deres formmæssige karakter er til stede hos mennesker hele tiden. De 12 dimensioner vil være mere eller mindre udviklet hos forskellige mennesker og på forskellige trin af deres almene udvikling (ontogenese), men det er ikke således, at man skal være 10 eller 14 år, før man kan begynde at have omverdenshorisont. Selvom de fire ydre dimensioner i figur 2 (hhv. forbindelsesviden, omverdenshorisont, selvudtryk og selvhorisont) er begrænsede i deres betydning hos mindre børn, så findes de alligevel i kimform. Et vuggestuebarns omverdenshorisont har definitivt ikke noget at gøre med eksempelvis politisk forståelse for klodens tilstand. Men det kan have noget at gøre med barnets forståelse af, at man på gul stue nogle gange laver noget andet, end man gør på grøn stue.

#### *Niveauerne overskrider hinanden*

Ud over multidimensionaliteten (de 12 dimensioner) opererer KvaS-teorien også med niveauer af kvalificeret selvbestemmelse. Grunden til, at det samtidig med forekomsten af dimensioner giver teoretisk mening at tale om forskellige niveauer, er, at de almene tilværelsesopgaver vil tage sig forskelligt ud på forskellige stadier af livets vej, og at de derfor kalder på forskellige former for tilværelseskompetence. Kvalificeret selvbestemmelse drejer sig i forhold til begrebets indadrettethed om at kunne være med det, man ved, for at kunne handle på det. Og i forhold til begrebets udadrettethed så drejer det sig om, at man kan handle på de tekniske og social-moralske tilværelsesdomæner på måder, som er passende i forhold til de livsopgaver, man har, og de forventningsstrukturer og kulturelle scripts (Berntsen & Rubin, 2004), omgivelserne har for, hvad man skal kunne mestre, teknisk og socialt set. Det betyder så samtidig, at når man har opnået kvalificeret selvbestemmelse på et niveau, som matcher de livsopgaver, man har på dette niveau, så vil udviklingen fortsætte på et andet niveau, hvor kvalificeret selvbestemmelse tager en anden kvalitativ form. Man kan således være kvalificeret selvbestemmende i forskellige grader og på forskellige måder i forhold til den livsalder, man har, de livsopgaver, der knytter sig til denne alder, og de forventningsstrukturer, man i sine omgivelser skal forholde sig til og handle over for på forskellige stationer af sin livsvej. Sagt med andre ord: Vi forventer noget forskelligt af eksempelvis perspektivtagningsevne og samarbejdskapacitet for børn på seks år og voksne mennesker på 42 år. Den per-

spektivtagningsevne og samarbejdskapacitet, der for et barn på seks år er alderssvarende og udgør komponenter i en god kvalificeret selvbestemmelse på dette livstrin, vil ikke være udtryk for kvalificeret selvbestemmelse for den 42-årige. Der skal mere og andet til i den 42-åriges kapacitet for perspektivtagning og samarbejde, hvis det skal være passende for den 42-årige. Og da det ikke kun er et mere (af det samme) men også noget andet, der skal til, kan den teoretiske måde at indkredse dette andet på ske med anvendelse af en niveautænkning, der håndterer *afstemningsproblemet* mellem menneske og samfund (Oettingen, 2001, p. 151) med "baselines" for, hvad man vil forstå som kvalificeret selvbestemmelse på forskellige livstrin.

I basisversionen af KvaS-teorien arbejder vi med fire baselines i form af fire grundniveauer af kvalificeret selvbestemmelse omfattende basal tilværelsesnavigation (med fokus på førskoleperioden), almen tilværelseskompetence (grundskoleperioden), specificeret tilværelseskompetence (ungdoms- og voksenuddannelsesperioden) og integral tilværelsesrealisering (den fortsatte voksendannelse) (dette uddybes i Tønnesvang, 2015a;b).<sup>5</sup> Mens teoriens forståelse af de 12 dimensioner følger lejringslogikken hos Stern, så følger forståelsen af niveauer og disses indbyrdes relationer logikken i den integrale perspektivisme, som den er formuleret af Ken Wilber (1995; 2006). Pointen er her, at *hvert enkelt niveau skal forstås som værende noget i sig selv, men samtidig netop også skal forstås som værende dette noget som led i at danne grundlag for noget andet end sig selv – nemlig det efterfølgende dannelsesniveau*. Ethvert distinkt niveau af kvalificeret selvbestemmelse skal altså betragtes som en helhed i sig selv, men samtidig er det enkelte niveau en del af andre helheder. I den integrale perspektivisme forstår man udvikling på den måde, at højere niveauer transcenderer (dvs. overskrider) og inkluderer (dvs. medtager) de lavere niveauer. De lavere niveauer forsvinder med andre ord ikke, men hæves dialektisk op i en ny funktionalitet

---

5 KvaS-teoriens opdeling i fire grundniveauer lægger sig tæt op ad Wilbers (2006) arbejde med at tilføje et integral-holistisk niveau for skabelse af helhed, integritet og avanceret bevidsthed til den klassiske litteraturs skelnen mellem præ-konventionelle, konventionelle og post-konventionelle funktionsniveauer. Niveautænkningen skal ikke forstås på den måde, at man først, når man er blevet en gammel mand eller kone, kan realisere det, som hører til på niveauet for eksempelvis integral tilværelsesrealisering (det integral-holistiske niveau i Wilbers terminologi). I overensstemmelse med niveau-logikken i den integrale perspektivisme gælder det også for KvaS-begrebets niveaulogik, at man kan være i tilstande af kontakt med dele af det, som hører et højere niveau til, samtidig med at man i sin generelle mentale organisering befinder sig på et lavere niveau. Men man vil først mere permanent realisere sin eksistens med tyngdepunkt i det højere niveau, når man har gennemlevet de lavere niveauer. Med KvaS-teoriens basisversion menes den version, der i sin niveaudeling følger de her nævnte fire niveaudelinger. Man kan avancere denne inddeling med yderligere specifikationer af delniveauer inden for hvert af de fire grundniveauer, for dermed mere præcist at indkredse flere detaljer af former for kvalificeret selvbestemmelse.

på det overskridende funktionsniveau. Relateret til Klafkis forståelse af dannelsesdynamik betyder dette, at en transformerende læring af forhold i verden og udvikling af sig selv (der transcenderer og inkluderer det lærte og det i forvejen personligt eksisterende) nødvendigvis må omfatte den infiltrerede forbindelse mellem formale og materiale aspekter, som i Klafkis forståelse er en del af de dobbeltsidige dannelsesåbninger. Pointen i denne – lidt snørklede – forståelse er, at dannelsesprocesser er forbundet med den udviklingslogik, der betinger transformerende personlig udvikling, men samtidig er dannelse mere end personlig udvikling som sådan. Dannelse omfatter altid et læringsforhold til den verden, der gennem dannelsesprocessen bliver en lille smule mere til en del af den, man er. Personlig udvikling *kan* være indadskruende og alligevel blive forstået som personlig udvikling. Det kan dannelse *ikke*. Dannelse er altid og pr. definition en udvidelse af forholdet mellem tilværelsesforståelse og selvforståelse – ellers er det ikke dannelse (jf. definitionen p. 40).

#### *Dannelsesniveauer og uddannelsesstationer*

I overensstemmelse med Wilbers niveau-logik er vi med KvaS-teorien af den opfattelse, at de enkelte stationer i en uddannelsestænkning, der arbejder med kvalificeret selvbestemmelse, aldrig kan betragtes som *blot* værende forberedelser til den næste station. Hver enkelt station er også *noget i sig selv*. De fire grundniveauer af kvalificeret selvbestemmelse (basal tilværelsesnavigation, almen tilværelseskompetence, specificeret tilværelseskompetence og integral tilværelsesrealisering) kan ikke reduceres til hinanden. 0-6-års pædagogik (førskole) kan med andre ord ikke betragtes som *blot* værende en forberedelse til skolens pædagogik og undervisning. 0-6-års pædagogik *er noget i sig selv*, der skal defineres ud fra de særlige livsopgaver, livsglæder og livsudfordringer, som børn på denne station af deres livsbaneskabelse er stedt i (Elkonin, 1971; Hedegaard, 1995). Men 0-6-års pædagogik *er samtidig også* medvirkende til at skabe et grundlag for den efterfølgende pædagogik og undervisning i grundskolen, og dermed er det *også* en forberedelse til dette efterfølgende dannelsesstrin. Tilsvarende er grundskolens undervisning og pædagogik *både* noget i sig selv *og* noget i dets egenskab af at være forberedende til et efterfølgende uddannelsesliv eller arbejdsliv. Hvis ikke man forstår, at niveauerne *også* er noget i sig selv, så svigter man sin dannelsesopgave over for de personer, som befinder sig på de respektive niveauer. Hvis man fx anser førskoleperioden og skoleperioden for *kun* at være forberedelse til det senere voksenliv, så risikerer man at udmarve børnenes og de unges muligheder for at opleve respekt omkring deres behov for at beskæftige sig med de livsopgaver, der hører til det livstrin, de befinder sig på. Dermed undergraver man deres mulighed for at lade det, der *er* i denne periode af deres liv, få dannelsesformende betydning for deres senere muligheder for at åbne sig nysgerrigt og læringsorienteret op over for nye livsopgaver. Man risikerer i så fald at bane vej for, at de kommer til at leve

et *halvliv*, som Mogens Pahuus (1993) kalder det liv, der nok leves funktionsdueligt i forhold til at løse opgaver for det system, man befinder sig i, men hvor evnen til selvforglemmende og selvhengivende optagethed af det, der betyder noget for én, er blevet udhulet. Set i dette lys begynder det måske at give mening at sige som Nepper Larsen (jf. artiklens indledning), at vi bliver – om ikke grimme – så i det mindste halvgrimme eller blot halve af at mangle dannelsesambitioner.

### **Skal uddannelsestænkningen have grundlag i dannelse eller kompetence?**

Det er et kendetegn ved dannelsesspørgsmålet, således som det følger af dannelsesstraditionen og artiklens dannelsesdefinition, at dette skal stilles i spændingsfeltet mellem et menneskehensyn (hvad vil det sige at være menneske?) og et samfundshensyn (hvad har samfundet brug for, at mennesker gør, og hvordan kan mennesker indrette samfund, så de sammen og hver for sig kan realisere deres tilværelse?) (Tønnesvang, 2002). Dette adskiller dannelsesspørgsmålet fra kompetencespørgsmålet, da kompetencetænkningen ikke som sådan omfatter spørgsmålet om, hvad det vil sige at være et menneske. Kompetencetænkningen er primært funktionsopbundet i samfundshensynet (hvilke kompetencer skal der til, for at man kan fungere i samfund og kultur). I den udstrækning, der tages et menneskehensyn, er det i betydningen, at mennesket er et middel til at udvikle (samfundsnyttig) funktionsduelighed. Kompetencetænkningen er – som nævnt – centreret om menneskers funktionsduelighed, mens dannelsesstænkningen er centreret om menneskers livsduelighed.

Konsekvensen for uddannelsestænkningen af de to tilgange (kompetence vs. dannelse) vil være, at man med en kompetencetænkning som enerådende grundlag for pædagogikken og undervisningen skaber grundlag for at tingsliggøre (eller funktionalisere) mennesket. Man kan med en enerådende kompetencetænkning rette opmærksomheden mod, hvad mennesker (børn) er i stand til at lære på forskellige tidspunkter, og så kan man skrue op for maksimum i forhold til at få læringen til at gå så hurtigt som muligt. Dette kan have den fordel, at man måske *vinder* over andre nationers børn og unge i PISA-testning, hvilket man med en ensidig kompetencesynsvinkel vil glæde sig uforbeholdent over. Man vil netop fremhæve og legitimere, at det handler om at effektivisere pædagogik og optimere læringsmål, så der kan blive lært så meget som muligt så hurtigt som muligt: “Bliv så dygtig, du kan, og helst tidligere end tidligere.” Hvis man derimod har en dannelsesstænkning som grundlag for sin pædagogiske tilgang, vil man stadigvæk kunne glæde sig, hvis nationens børn og unge klarer sig godt i forhold til andre nationer, men ikke for enhver pris! Med et dannelsesfundament vil man sætte spørgsmålet om menneskers læring og kompetenceudvikling i relation til spørgsmålet om *hvad det er til for*. Der er i den sammenhæng netop to hensyn, som skal tages

i balanceret betragtning. Dels er der hensynet til, hvad der skal læres, for at man kan mestre tingene godt nok i sine omgivelser – svarende til samfundshensynet. Og dels er der hensynet til, hvad det betyder for et menneske at udvikle sig som person i forhold til de behov, mennesker har for at være dem, de er, høre til og se en mening med det, det hele er til for (Hansen, 2001) – dvs. menneskehensynet. Biesta (2010) indkredser som nævnt betydningen af denne helhed (hvor kompetence sættes i relation til dannelse) med treenigheden af *kvalifikation*, *socialisation* og *subjektifikation*, der knytter sig til hhv. det teknologiske, det social-moralske og det personlige tilværelsesdomæne. I KvaS-teorien forbindes Biestas kvalifikation med teknikalitet (udadrettet kvalificering), hans socialisation med socialitet (udadrettet selvbestemmelse) og hans subjektifikation med forholdet mellem sensitivitet og refleksivitet (indadrettet kvalificering og selvbestemmelse). Agendaen i de to tilgange er den samme: Den drejer sig om at skabe et grundlag for en uddannelsestænkning, som forstår, at arbejdet med mennesker i pædagogik og undervisning handler om *svage* relationer og derfor er fundamentalt *risikofyldt* (Biesta, 2013) – det kan *ikke* sættes på formel! En uddannelsestænkning, der mener alvorligt, at den vil tage mennesker alvorligt som *mennesker* i sit arbejde med dem, skal forstå sig selv som havende en dannelsesagenda, hvor man arbejder og samarbejder med afstemt systematik i håndteringen af paradokser (Oettingen, 2001) og skabelse af den helhed, der ligger i det uddannelsessøgende menneskes kvalifikation, socialisation og subjektifikation:

Et svar på spørgsmålet om, hvad der konstituerer god uddannelse, bør derfor altid specificere sine betragtninger over kvalifikation, socialisation og subjektifikation – selv i det usandsynlige tilfælde, hvor man ønsker at argumentere for, at kun en af disse funktioner er af betydning (Biesta, 2010, p. 21-22)

Biesta (2010) foreslår, at vi anvender et Venn-diagram til at fastholde overlap og forskellighed mellem kvalifikation, socialisation og subjektifikation, og at vi med dette interesserer os særligt for forholdet mellem de tre områder snarere end de enkelte områder hver for sig. Mit forslag er, at vi for at indfri Biestas (og nærværende artikels) ambition anvender KvaS-modellen i stedet for et Venn-diagram. Den primære grund til, at jeg foreslår dette, er, at KvaS-begrebet med den iboende indadrettetheds-udadrettethedslogik mere eksplicit end et Venn-diagram fastholder betydningen af de basale dobbeltsidige åbningsprocesser i projektet. Sagen er, at de dobbeltsidige åbninger er selve grundmekanismen i måden, hvorpå forskellige former for kompetencetilegnelse kan få dannelsesfremmende betydning og derfor nødvendigvis skal være en uomgængelig opmærksomhed for en uddannelsestænkning, der vil fundere kompetenceudvikling i en dannelsesstænkning. Endvidere kan man så (måske særligt fra psykologisk side) fremhæve, at KvaS-teoriens sondring mellem en refleksiv og en sensitiv side af subjektifikation skaber et godt grundlag for at arbejde med mere nuancerede forståelser af den personlige side i menneskers dannelses- og uddannelsesveje, bl.a. med den skærpede opmærksomhed på implicite og eksplicite forhold i regulering og forståelse

af sig selv, som sondringen giver mulighed for at holde i fokus. Hvorledes KvaS-begrebet konkret kan tænkes ind i en organisatorisk uddannelsessammenhæng, skal kort præciseres i det følgende som afrunding på artiklen.

### **Kvalificeret selvbestemmelse som platform for pædagogisk tænkning og praksis**

Som fremhævet flere gange undervejs er begrebet om kvalificeret selvbestemmelse (KvaS) et *formbegreb*, der omfatter de dobbeltsidige åbningers princip i forhold til et menneskes bevægelse mellem engagement og selvopsamling. Begrebet indkredser *ikke*, hvad indholdet i de fire tilværelseskompetencer skal være i forskellige sammenhænge. Hvis man bliver skuffet over dette, så har man endnu ikke helt fanget, hvad det handler om. Pointen er, at KvaS-begrebet giver en strukturel forståelsesramme, som netop, fordi den *ikke* binder sig til et specifikt indhold, kan danne grundlag for at tænke på tværs i forhold til forskellige former for undervisning og pædagogik, vejledning eller behandling af børn og unge (og tillige voksne mennesker). På den ene side giver begrebet en ramme for at indkredse, hvilke grundlæggende kompetencedomæner børn, unge og voksne på tværs af alder og kontekst skal udvikle tilværelseskompetence inden for (hhv. teknikalitet, socialitet, sensitivitet og refleksivitet). På den anden side får vi så netop også med begrebet et pejlemærke (ad modum Kant) for pædagogikkens og undervisningens lange bane i form af de mulige karakterer, som helheden af kvalificeret selvbestemmelse skal have i forskellige livsperioder (førskole, grundskole, videre uddannelse, avanceret voksenliv). Med en integreret forståelse af samfundshensynet og menneskehensynet i begrebet om kvalificeret selvbestemmelse handler det i sin grundform om, *hvordan man som menneske udvikler og forholder sig til at have en samfundsopkoblet selvregulerende livsform i samspil med andre*.<sup>6</sup> Dette kan man i pædagogik og uddannelse arbejde med på forskellige måder og med forskellige former for indhold, dels afhængigt af hvilke former for undervisningsteknologi og pædagogisk metodik man – gennem erfaringer eller ud fra empirisk viden (evidens) – har begrundede formodninger om virker på gode måder i forhold til dels det kompetenceniveau, som karakteriserer deltagerne, og dels afhængigt af det (faglige, saglige eller forsjojlige) læringsområde, det drejer sig om. Der er forskel på vuggestuebørn, 6.-klasseelever, erhvervsskoleelever og universitetsstuderende, men de udvikler alle kompetence inden for de 12 dimensioner i KvaS-modellen, uanset om de befinder sig det ene eller det andet sted. Og det er dét, det handler om. Det kan anskueliggøres med en analogi til musikken, der komponeres af 12 toner, som kan

6 Groft sagt samfundsopkobles man med teknikalitet, man fungerer i samspil med andre med socialitet, man forholder sig til sit forhold mellem sig selv og verden med refleksivitet, og man bliver funderet selvregulerende med sensitivitet.



sammensættes og spilles på mange forskellige måder og i forskellige oktaver (niveauer), men hvor det stadigvæk er de 12 toner, der er på spil – så at sige.<sup>7</sup>

Anskuet således er det denne artikels idé, at KvaS-begrebet kan bidrage til at skabe en fælles reference for at reflektere over, italesætte og diskutere måder, hvorpå man kan arbejde og samarbejde om *forskellige* børn og unges (og voksnes) udvikling i de 12 dimensioner af deres tilværelseskompetence – eller mere poetisk: de 12 toner i deres livsmusik. Det er tanken dermed, at der kan etableres en *fælles fundering* for en *forskellighedens pædagogik* (Säfström, 2007), der åbner sig for at gå eksperimenterende (didaktisk og metodisk) til værks i forskellige situationer, og hvor forskellighedsarbejdet efterfølgende kan oversættes til refleksion og dialog omkring, hvordan det bidrager til deltagernes kvalifikation, socialisation og subjektifikation (med Biesta) i form af kvalificeret selvbestemmelse (med KvaS-teorien). Hvis vi vil tage betydningen af de grundlæggende paradokser og risici, svage relationer og dobbeltsidige åbninger alvorligt i pædagogik og undervisning, så er det kontraindicerende for uddannelsers dannelsesfremmende og dermed fremtidsrettede kvalitet, hvis man vil forpligte læreren og pædagogen til at skulle arbejde ud fra en bestemt dekontekstualiseret metodik eller fiks idé om, at undervisning fx skal være eksplicit læringsmålsstyret. Problemet med sådanne (for tiden populære) fikse idéer er, at de – når de realiseres – låser pædagogik og undervisning i faste formler og dermed presser lærere og pædagoger til at se bort fra situationers fordringer og mulighed for at skabe dobbeltsidige åbninger, der trinvis ophæver (og på ny geninstallerer) pædagogiske paradokser hos dem, de arbejder med. Det kan (med god grund) være svært for den erfarne og begavede pædagog og lærer at se, hvorfor bestemte metodikker udtænkt i Canada, Korea, New Zealand eller på ministerielle diktater i Danmark skal have lov til at kolonisere deres professionelle tilgang til at arbejde med at styrke den generelle livsduelighed og læring for de børn og unge, de står med i de situationer, de står i – hver dag. Hvad er pointen, ud over at det skal monitoreres og gøres målbart, hvad man laver? Hvem ved egentlig bedst, hvad der er bedst for vores børn og unge, når alt kommer til alt?

---

7 Med de 12 toner i musikken menes der her den vestlige musik. Sagen er, at når vi hører musik, så hører vi helheden af de anvendte toner. Hvis vi lytter særligt efter, kan vi høre, hvordan de forskellige toner er på spil forskellige steder, men tonens lyd får en særlig karakter af den helhed, den er en del af. Hvis en tone er falsk, kan det høres i helheden. På samme måde skal vi tænke dynamisk om de 12 KvaS-dimensioner, at når en af dimensionerne er ude af takt, så påvirker det helheden, ikke således at helheden ikke kan fungere, men der kommer klumper og/eller ubalancer i den. Det fungerer bedre, når de 12 dimensioner er afstemt udviklet i forhold til hinanden. Hvilket de så kan være på forskellige niveauer – eller i forskellige oktaver, med referencen til musik. Endvidere kan de enkelte toner i musikken jo spilles i både mol og dur, hvilket relateret til KvaS-begrebet erindrer os om, at udviklingen i de 12 dimensioner ikke siger noget om, hvorvidt man i sin kvalificerede selvbestemmelse er glad og optimistisk (spiller i dur) eller er melankolsk og pessimistisk (spiller i mol).

I forhold til spørgsmålet om, hvem der ved bedst, så er det denne artikels grundsynspunkt, at det er der ikke nogen af os, der gør. Vi kan på forskellige livsområder vide mere end hinanden, og det er godt sådan! Det er ikke en svaghed, men en styrke – men ikke uden videre. Det bliver først en styrke, hvis man for alvor kan erkende det og dermed kan opleve den ydmyghed i forhold til at ville bestemme, hvordan andre skal arbejde med mennesker, som er forbundet med denne erkendelse. “Følg den mand, som søger sandheden,” sagde Friedrich Schiller i sin tid, “men flygt fra ham, der har fundet den”!

Det, der så netop kan være brug for, hvis forskellighedssynspunktet ikke skal føre til vilkårlighed, men skal bidrage til at skabe en konstruktivt udviklende pædagogik og undervisning for de mennesker, der deltager i det og arbejder med det, det vil være at have en forståelse af, hvilke særlige principper og menneskelige grunddimensioner der gælder på tværs af menneskers forskelligheder og de forskellige kontekster, og som således kan fungere som oversættelsesnøgler for at forstå, hvordan forskellige pædagogiske indsatser bidrager til forskellige deltageres kompetenceudviklende dannelse. Det vil i givet fald være herfra, man skal stille spørgsmålet om, hvilke pejlemærker man kan bruge til at give svar på, hvad god uddannelse er, og hvad det er til for!

## Afrunding

Med ovenstående ord rundes artiklen af med figur 3, der samler dele af artiklens betragtninger i et bud på en dannelsesfunderet organisationsmodel for at arbejde med mennesker i forskellige kontekster. Figuren skelner (oppefra og ned) mellem 1. Den lange bane (pejlemærke), 2. Organisering ud fra principper, 3. Faglige tilgange og ydelser, 4. Metodiske satsninger samt 5. Grunddimensioner.

Figuren skal læses på den måde, at den lange bane handler om pejlemærket *kvalificeret selvbestemmelse* forstået som en *samfundsopkoblet selvregulerende livsform i samspil med andre*. Dette pejlemærke – som med selvreguleringsaspektet omfatter det at kunne forholde sig kritisk til det samfund (og den kultur), man skal opkobles til – efterstræber man at realisere i de former for uddannelsesinstitution, der organiserer deres pædagogiske og undervisningsmæssige indsatser efter de to nøgleprincipper for *læringsrettethed* og *værensrettethed*. Læringsrettethed handler i udadrettet form om kvalifikation (specificeret som det kvalificerende i figuren) og i indadrettet form om den reflektive side af subjektifikation (det reflekterende). Værensrettethed handler i udadrettet form om socialisation (det socialiserende) og i indadrettet form om den sensitive side af subjektifikation (det subjektiverende). Den videre tanke er så, at disse principper (vedrørende det læringsrettede og det værensrettede), som er fælles på tværs af institutioner, kan danne den overordnede organisering for måderne, hvorpå man med *forskellige* faglige tilgange arbejder med at facilitere kvalificerende, socialiserende, subjektive-

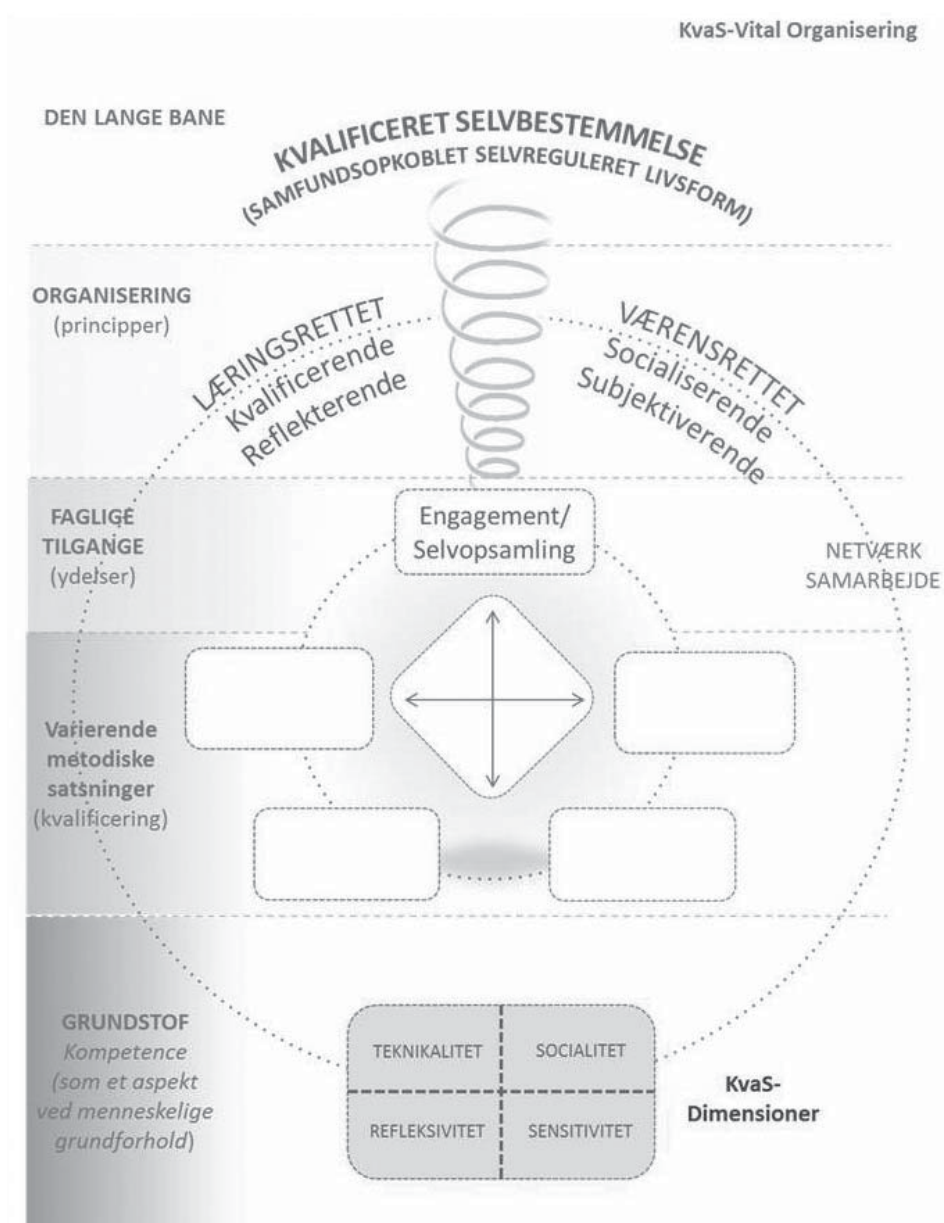
rende og reflekterende processer hos de deltagere, man arbejder med. Pointen er, at de forskellige faglige tilgange i forskellige institutionelle sammenhænge kan være af forskellig karakter og komme forskelligt til udtryk, afhængigt af hvilke (fagprofessionelle) personer der gør det, og hvilke metodiske satsninger man vælger at arbejde med i de respektive sammenhænge.<sup>8</sup> Mens den lange bane (pejlemærket) og de organiserende principper skal betragtes som formbestemmelser over tid i den her foreslåede uddannelsestænkning, så er det væsentligt at være opmærksom på, at disse langsigtede formbestemmelser netop skaber frisættelse til forskellighed i de faglige tilgange og metodiske satsninger, man arbejder med i de forskellige professionelle sammenhænge med forskellige former for dannelses- og uddannelsesindhold. Med modellens nedre sektion lægges der så videre op til, at man i de forskellige professions-sammenhænge tager til efterretning, at dannelse og uddannelse af menneskers tilværelseskompetence sker i grunddomænerne for kvalifikation, socialisation og subjektifikation, som med KvaS-begrebet specificeres i kompetencer for teknikalitet, socialitet, sensitivitet og refleksivitet. Pædagogik og undervisning vil inden for en sådan ramme kunne foregå med stor variation betinget af aldersgruppe, kompetenceniveau og specifikke mål for, hvilket læringsindhold man bliver sat til at arbejde med. Men man vil på tværs af de forskellige sammenhænge kunne være opmærksom på, at det netop er forskellige måder, hvorpå man arbejder med udvikling af menneskers udadrettede og indadrettede kvalificering og selvbestemmelse, dvs. at man er fælles om at arbejde med menneskers udvikling af kapacitet til at skabe *en samfundsopkoblet selvregulerende livsform i samspil med andre*.

Som det ses ved området for de faglige tilgange og ydelser i modellen, så er omdrejningspunktet for deres forskelligheder, at de arbejder med forholdet mellem engagement og selvopsamling. På den ene side ligger der i dette, at arbejde med mennesker foregår i engagementskontekster, hvor der samtidig gives plads til, at man kan fordøje sine engagementsdeltagelser og erfaringer gennem selvopsamlende processer. På den anden side ligger der på et dannelsesprocessuelt niveau det i det, at man netop forstår betydningen af de dobbeltsidige åbningers princip. Det er netop i vekselvirkninger mellem ud-

---

8 Metodiske satsninger kan i princippet være hvad som helst, hvor man afvejer, i hvilken udstrækning man satser på evidensundersøgt metodik eller anvender best practice-forståelser eller er ny-eksperimenterende i sine tilgange. Nogle eksempler kan være Læringsmålsstyret undervisning, Læringsstilsmetodik, LP-model, KRAP, Status/Udviklings-samtaler og derudover den brede vifte af pædagogisk undervisningsmetodik, som er udviklet inden for forskellige fagligheder. Metodiske satsninger kan også omfatte KvaS- (eller KvaS-Vital-) metodik, hvis man ønsker at omsætte KvaS- eller KvaS-Vitalforståelsen til metodiske redskaber – se Tønnesvang (2015b) og Poulsen (2015) for eksempler. Et foredrag om emnet findes på youtube under emnet Kvas-Vital: <https://www.youtube.com/watch?v=3gGBEaovEzA>

adrettede engagementer og åbninger for tilværelsen i samspil med indadrettede fordybelser og selvjustering, at der skabes grundlag for, at givne aktiviteter bliver til praktiske dannelsesfremmende aktiviteter. Pointen er, at dette kan foregå på mange forskellige måder (hvem ved bedst?), og samtidig at hvis man skal undgå, at det bliver vilkårligt, hvad der foregår forskellige steder, så kan det være en overvejelse værd, om ikke det er en god ting at have en fælles forståelse af, hvad det er for grunddimensioner, man arbejder med, hvilke principper det overordnet handler om, og hvad der er pejlemærke for de langsigtede indsatser.



Figur 3. Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag og pejlemærke i en organisatorisk ramme for dannelsesfremmende uddannelse og pædagogik.

Modellen er konkret blevet anvendt som pædagogisk platform i udvikling af en nyskabende skoleform i Silkeborg Kommune (Buskelundskolen.skoleporten.dk) og i udviklingen af et grundlag for fritids- og ungdomspædagogik (FU-planen) i flere af de større danske byer. Den er aktuelt under implementering i flere institutioner og centre i Aarhus Kommune.

## REFERENCER

- Bateman, W. & Fonagy, P. (Ed.) (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Washington, DC.: American Psychiatric Publishing.
- Beck, D. & Cowan, C. (1996). *Spiral dynamics. Mating values, leadership, and change*. Oxford: Blackwell's Business.
- Berntsen, D., & Rubin, D. (2004). Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory and Cognition*, 32(3), 427-442.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers. Buskelundskolen.skoleporten.dk – *Pædagogisk Platform*.
- Buss, D.M. (2008). *Evolutionary Psychology: The New Science of Mind*, 3. Ed. Boston: Person Education.
- Colaizzi, P. (1998). Læring og eksistens. I M. Hermansen (red.) *Fra læringens horisont – en antologi* (pp. 185-213). Aarhus: Klim.
- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Elkonin, D.B. (1971). Towards the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 538-653.
- Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2014). *Angsten for opdragelse – dannelse I et samfundsetisk perspektiv*. Aarhus: Klim.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books, Inc.
- Hansen, F.T. (2002). *Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Hansen, J.T. (1998). Dannelse, uddannelse, person og faglighed: om kvalificeret selvbestemmelse som dannesidé. *Psyke & Logos*, 19(2), 387-415.
- Hansen, J.T. (2001). *Selvet som rettethed: en teori om noget af dét, der driver og former menneskeliv*. Aarhus: Klim.
- Hedegaard, M. (1995). *Tænkning, viden, udvikling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hellesness, J. (1969/1999). En uddannet mand og et dannet menneske. I E.L. Dale (red.) *Pædagogisk filosofi*, (pp. 83-107). Aarhus: Klim.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Humboldt, W. von (1792/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In W. von Humboldt. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte – Werke in Fünf Bänden, I* (pp. 234-240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Høgh, K. (2016). Teknologiske dobbeltheder: eksistentielle og fænomenologiske perspektiver på brugen af informations- og kommunikationsteknologier. *Kandidatafhandling*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Jeppesen, M.H., & Kristensen, J.E. (2002). Den tyske Bildung og græciteten som forbillede. I M.B. Johansen (red.) *Dannelse* (pp. 101-119). Aarhus Universitetsforlag.

- Jørgensen, C.R. (2012). *ADHD: bidrag til en kritisk psykologisk forståelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Her anvendt efter Oettingen, A. von (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Kierkegaard, S.Aa. (1844). *Begrebet Angest. En simpel Psychologisk-paaepgende Overveielse i Retning af det dogmatiske Problem om Arvesynden*. Samlede værker, 5. udgave, bind 6. København: Gyldendal, 1991.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk frigørende pædagogik – udvalgte artikler*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1959). Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie, der kategorialen Bildung. Weinheim, her anvendt efter den danske oversættelse: Kategorial dannelse. I W. Klafki (1983). *Kategorial dannelse og kritisk frigørende pædagogik – udvalgte artikler* (pp. 33-72). København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1971). Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. *Zietschrift für Pädagogik*, 17, 351-385, her anvendt efter den danske oversættelse: Pædagogik som kritisk-konstruktiv teori. I W. Klafki (1983). *Kategorial dannelse og kritisk frigørende pædagogik – udvalgte artikler* (pp. 73-133). København: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Her efter den danske udgave: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Aarhus: Klim.
- Kristensen, J.E. (2012). To menneskesyn tørner sammen. *Folkeskolen*, nr. 16, 34-35.
- Larsen, S.N. (2013). *Dannelse – en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering*. Munkebo: Fjordager.
- Laursen, P.F. (2012). Dannelse eller kompetence – en pseudodiskussion. *Folkeskolen*, nr. 18, 28-29.
- Luhmann, N. (1988). Erkentniss als Konstruktion. Her anvendt i dansk oversættelse: Erkendelse som konstruktion. I Mads Hermansen (red). *Fra læringens horisont* (pp. 163-182). Aarhus: Klim.
- Løvlie, A.-L. (1982). *The Self – Yours, Mine or Ours?. A Dialectical View*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McAdams, D.P. (2013). The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 272-295.
- McAdams, D.P., & de St. Aubin, E. (Ed.) (1998). *Generativity and Adult Development: How and Why We Care for the Next Generation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Mørch, S. (1990). Ungdomsteori og intervention. *Udkast*, 1, 81-118.
- Nygaard, S.E., & Tønnesvang, J. (2013). Bæredygtig trivsel – et integrativt perspektiv. *Psyke & Logos*, 34(2), 312-334.
- Oettingen, A. von (2001). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Oettingen, A. von (2010). *Almen pædagogik – pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal.
- O'Toole, M.S., & Tønnesvang, J. (2015). Kvalificeret selvbestemmelse i klinisk psykologisk arbejde. *Psyke & Logos*, 36(2), 171-197.
- Pahuus, M. (1993). *Den enkelte og de andre: om at være sig selv uden at være sig selv nok*. København: Gyldendal Filosofi.
- Poulsen, E. (2015). *Sammen om et fagsprog: kvalificeret selvbestemmelse som pædagogisk platform*. Aarhus: Klim.
- Poulsen, J. (2002). Om små lygter i store mørke rum. I M.B. Johansen (red). *Dannelse* (pp. 292-304). Aarhus Universitetsforlag.
- Rasmussen, J. (1989). *Pædagogik og kunstig intelligens*. København: Gyldendal.

- Rousseau, J.J. (1762/1997). *Emile eller om opdragelsen*. København: Borgens Forlag.
- Ryan, R.M., Huta, V., & Deci, E.L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Ed.). *Handbook on self & identity* (pp. 253-274). New York: The Guilford Press.
- Rømer, T.A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (red.) (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Safranski, R. (2004). *Hvor meget globalisering tåler mennesket*. København: Akademisk Forlag.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schmidt, L.H. (1999). *Diagnosis, I-III*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Schnack, C. (2005). Handlekompetence. I N.J. Bisgaard & J. Rasmussen. *Pædagogiske teorier, 4. udg.* Værløse: Billesø & Blatzer.
- Sonne, M., & Tønnesvang, J. (2015). *Integrative gestalt practice: transforming our ways of working with people*. London: Karnac Books.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press.
- Säfström, C.A. (2007). *Forskellighedens pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Thomsen, D.K. (2013). *Livshistorien*. Aarhus Universitetsforlag.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken: selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab*. Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2015a). Grundlag for en pædagogisk dannelsestænkning: kvadrantlogik, vitaliseringsmiljø og kvalificeret selvbestemmelse. I J. Tønnesvang & M.S. Ovesen (red). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af vitaliseringspsykologi, 2. udg.* (pp. 27-88). Aarhus: Klim.
- Tønnesvang, J. (2015b). Dannelse og kompetence: Kvalificeret selvbestemmelse som grundlag for undervisning, pædagogik og samarbejde. I J. Klitmøller & D. Sommer (red). *Læring, dannelse og udvikling* (pp. 151-183). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tønnesvang, J., & Hedegaard, N.B. (2015). *Vitaliseringsmodellen – en introduktion, 2. udg.* [http://klim.dk/bog/Psykologisk\\_ilt.htm](http://klim.dk/bog/Psykologisk_ilt.htm).
- Ufm.dk (2014). <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/rad-naevn-og-udvalg/tidligere-rad-naevn-og-udvalg/kvalitetsudvalget/publikationer>
- Vestjyllandshojskole.dk
- Wilber, K. (1995). *Sex, Ecology, Spirituality: The Spirit of Evolution*. Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (1998). *The Marriage of Sense and Soul: Integrating Science and Religion*. New York, NY: Broadway Books.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Boston: Shambhala.
- Wind, H.C. (2002). Dannelse og religion: en religionsfilosofisk betragtning. I M.B. Johansen (red). *Dannelse* (pp. 129-145). Aarhus Universitetsforlag.