

## KOMPETENCEUDVIKLING – PSYKOLOGISK INDERLIGGØRELSE PÅ DÅSEFORM?

Stefan Hermann og Jens Erik Kristensen

*Artiklen forsøger at demonstrere, at kompetencebegrebet og kompetenceudvikling på forskellige samfundsfelter kan ses som konvergerende svar på globalisering som nye konkurrencevilkår og individualisering fortolket som almengørelsen af det dynamiske, fleksible og reflektive selv som senmoderne mønster-subjektivitet. Der gøres rede for, hvordan kompetencebegrebet og kompetenceudvikling på forskellige områder besvarer og udtrykker en individualisering, der er en inderliggørelse, en personalisering, der med kompetencebegrebet som oversættelseskode gøres alment kommunikerbar. Denne tendens gør traditionelle magtteoretiske koncepter som tvang/frihed, indre/ydre styring utilstrækkelige, da kompetenceudvikling snarere aftegner en ledelseskunst, hvor opførsel ledes gennem individuelle psykiske forhold som lyst, motivation, aspirationer, valg snarere end ydre styring af adfærd på trods og på tværs af individuel lyst, motivation mv.*

### 1. Indledning

De senere års moderniseringsbestrebelse på en lang række samfunds- og tilværelsesområder har haft kompetencebegrebet og strategier til kompetenceudvikling som omdrejningsakse, ofte i alliance med læringsbegreber og paroler om livslang læring. Det gælder den pædagogiske sektor, folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser over arbejdsmarkedet og virksomheder til det social- og sundhedspolitiske område. Tanken om kompetenceudvikling gennem læring har på få år gjort sig gældende både i *bredden* (stadig flere områder af tilværelsen), i *længden* (det er principielt en livslang dagsorden) og i *dybden* (i det indre med konsekvenser for individers selvforhold og selvidentitet). Man fødes i dag som et 'kompetent barn', der gennem sit liv frekventerer forskellige kompetenceudviklingsarenaer og læringsmiljøer, indtil man dør – som regel på grund af misligholdelse af sine sundhedskompetencer for nu at markere sagen polemisk. Det afgørende i denne proces har været kombinationen af 'kompetence' og 'udvikling'

---

Jens Erik Kristensen, lektor lic.phil, Institut for Filosofi og Idehistorie, Aarhus Universitet  
Stefan Hermann, chefkonsulent, ekstern lektor Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet 2002-2004.

– med læring som middel og generaliseret form for udvikling. Det senmoderne individ er i dag fordømt – ikke til frihed, men til et liv under livslang udvikling. Er du i dag ikke i udvikling, er du i princippet under afvikling. At være er at være i udvikling.

Vi skal i denne artikel forsøge at vise, hvordan tendensen til at gøre menneskelige kvaliteter op i kompetencetermer og promovere forandringsprocesser som kompetenceudvikling kan læses som et bestemt konvergerende svar, dels på *globaliseringen* som det nye økonomiske konkurrencevilkår på arbejdsmarkedet og i virksomheder, dels på *individualiseringen* som det sociologiske grundvilkår, der dog netop ofte fortolkes og omsættes inden for en bestemt psykologisk horisont, som har det *psykisk* åbne, selv-refleksive og dynamiske selv som mønstersubjektivitet. Nærmere bestemt skal vi forsøge at anskueliggøre, hvordan kompetencebegrebet som strategi og problematiseringsform markerer overgangen fra en individualisering, forstået som individets sociokulturelle frisættelse fra forudgivne sociale bånd, former og forpligtelser, til en individualisering, der er en personalisering forstået som individets henvisthed til selv aktivt at vælge, forme og udtrykke sin identitet og livsførelse som led i sin selvrealisering som person.

Vi skal i denne forbindelse antyde, hvordan kompetencebegrebets betydningsændringer og virkningshistorie vidner om og synes at løbe parallelt med overgangen fra en kognitiv orientering efter *abstrakte faser* i dele af psykologien til en mere psykodynamisk problematik og orientering mod *konkrete kontekster* i en nyere personligheds- og udviklingspsykologi og udviklingsterapi. Hermed hverken hævder eller fremanalyserer vi et billede, der fuldstændigt dækkende for de praksisser eller tankeformer, der berøres endsige foregøgler læseren, at praksis svarer til de tendenser, vi sætter i et kritisk lys. Intentionen er at beskrive en række væsentlige tendenser, der har formået at gøre sig gældende, og som her kan blotlægges på forskellige niveauer.

Dette temanummer af *Psyke & Logos* havde oprindeligt som tema »Den påtvungne autonomi eller den ydrestyrede selvforvaltning«. Analysen i det følgende søger at demonstrere, at netop begreber som autonomi, frihed, tvang og ydrestyring (samt de traditionelle dikotomier mellem frihed og tvang, ydre- og indrestyring) i mange tilfælde ikke længere er adækvate, hvis man vil begribe de psykologiske former og foranstaltninger, der indgår som individualiseringslementer i de typer af kompetenceudvikling, der i arbejdslivet abonnerer på eksempelvis empowerment, Myers-Briggs typeindikatorer, NLP-teknikker, New Age-filosofi etc., eller i de pædagogiske institutioner trækker på Gardners intelligenser, på konstruktivistisk pædagogik eller på en universalistisk udviklingspsykologi, der har forladt tænkningen i almene successive stadier til fordel for partikulære kontekstuelle udviklingsforløb.

De magtkritiske ambitioner ligger for os i at synliggøre, at megen fremherskende ledelsespraksis og -tænkning ikke længere består i udefra *at styre adfærd* på tværs og på trods af individuelle lyster, viljer og aspirationer, men

netop i at *lede opførsel* gennem inderliggjorte psykologiske dispositioner og mekanismer som lyst, valgfrihed, vilje, autenticitet, identitet etc. Magtudøvelse og ledelse er henvist til at gå vejen over individers indre personlige selvforhold og selvledelse – og derfor er psykologien blevet central. Denne pointe er som sådan ikke ny, men udfoldes i forlængelse af Michel Foucault hos eksempelvis den britiske sociolog Nikolas Rose med særligt fokus på de såkaldte »psy-disciplines« (1996, 1999). Den bliver her i det følgende forbundet med kompetenceudvikling som en forvaltning og fortolkning af individualiseringen som sociologisk vilkår og proces, der har frisat og fremmet personen/det personlige som den nye individualitetsform.

## 2. Fællestræk i kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet er hverken et nyt eller ukendt begreb. Inden det i 1990'erne dukkede op som et prismatisk koncept for allehånde problemstillinger og blev en slags nivellerende translationsmatrice for snart sagt hvilken som helst kvalitet ved et menneske, en organisation eller et samfund, havde det en velkendt og mere afgrænset rolle: Dels som socialpsykologisk og/eller kognitivt begreb (jf. Parsons/Platt 1973, Habermas 1981, Chomsky 1971; se også Jørgensen 2001), dels som et juridisk og forvaltningsretligt begreb (jf. Hermann 2003a). Med forlæg i og inspiration fra den franske videnskabsfilosof George Canguilhem skal vi her snarere opholde os ved begrebets aktuelle strategiske funktion end dets denotative betydninger gennem tiderne. Med andre ord lægge fokus på de problemstillinger, begrebet i dag organiserer, besvarer og på ny kaster af sig. Hermed peges der tillige på, at der er en sammenhæng mellem begrebets beskrivende, omskrivende og foreskrivende momenter. Men indledningsvist kan der være grund til kort at skitsere væsentlige principielle elementer, der er fælles i en række af de kompetenceforståelser, der for indeværende gør sig gældende.

På tværs af psykologiske, sociologiske, antropologiske, læringsteoretiske, pædagogiske, økonomiske og Human Resource Management-strategiske synsvinkler defineres kompetence omtrent som et individs *evne og beredskab til i handling at møde en given udfordring*. Det markeres ofte implicit eller eksplicit, at udfordringerne er kendetegnet ved deres åbenhed og kontingens, ved at variere fra situation til situation og ved at være kendetegnet ved forskellige muligheder og begrænsninger i politisk, økonomisk, teknologisk, kulturel, social forstand<sup>1</sup>. Kompetencer er fleksible handleberedskaber

---

1 Se fx Encyklopædien, GADS Psykologileksikon (2004), Høyrup/Pedersen (2002), Ellström (1992), Jørgensen (1999), Dolin, Krogh & Troelsen (2003), Busch, Elf og Horst (2004), Jensen (2002). Generelt synes det rimeligt at hævde, at 'udfordringernes udfordring' er evnen og beredskab til omstilling og forandring. Derfor er forandringskompetence dybest set en pleonasme.

i forhold til øget kontingens og kompleksitet i handlingssammenhænge som det nogenlunde hedder i en luhmann'sk aftapning.

Ser man nærmere på de fleste definitioner eller anvendelser af begrebet, er det kendetegnende, at de med forskellige vægtninger forholder sig til følgende punkter. Først og fremmest er det gennemgående – som det også fremgår af bestemmelsen ovenfor – at kompetence er noget, man gør. Kompetence er som handleberedskab et performativt begreb; kompetencer viser sig først i aktiv handling – modsat kvalifikationer<sup>2</sup>. Derfor er kompetencer virtuelle, bundet til at være fremadrettede; i en vis forstand eksisterer kompetencer ikke – de skal først udvikles og realiseres via konkrete personer i konkrete situationer. Man er derfor kun kompetent, hvis man til stadighed udvikler nye kompetencer. For det andet forudsætter og omsætter kompetencer en form for viden, men ikke nødvendigvis længere en fælles autoriseret, overleveret eller sand viden; den implicerede viden kan lige så vel være tavs, en slags *savoir faire*, en individuel sans for, hvordan man gør, der viser sig som en viden, man egentlig ikke vidste, man besad (modsat kvalifikationer, hvor man ved, hvad man ved og kan og endnu ikke ved og kan). Kompetencer kan derfor være kropslige, men det afgørende er, at begrebet ikke længere privilegerer den kognitive eller den uforgængelige viden. Derimod fremmer begrebet idéen om, at viden først har værdi, når den bliver praktisk, når den er omsat og materialiseret i produktive handlinger – og som sådan forgængelig. For det tredje, at kompetencer er situative, kontekstuelle og bundet til vekslende vilkår for, hvad der er rigtigt og forkert, acceptabelt eller ikke acceptabelt. Den kompetente handlen er altså ikke givet og kan ikke bestemmes på forhånd, og af samme grund tænkes og tilegnes kompetencer ikke gennem abstrakt definerede faser eller via stadier på en stige, men i kontekster, der netop er horisontale (hvilket gør det kompliceret at lave uddannelser og uddannelsespolitik i henhold til kompetencebegrebet). For det fjerde er kompetencer ikke forankret i en bestemt rolle eller funktionsbestemmelse, et fag eller bestemt faglig viden – og ikke nødvendigvis forbeholdt de klassiske professioner. De er derimod uløseligt knyttet til det hele menneske med dets særlige identitet, dets motivationelle, kognitive og holdningsmæssige træk, dets karakteregenskaber såvel som dets kundskaber. Det er ved at mobilisere, trække på og omsætte alle personlige egenskaber og kvaliteter, at man kan agere kompetent – og ikke ved at undertrykke dem. Grænsen mellem profession og person falder; den kompetente lærer skal være autentisk og gemmer sig ikke bag sin rolle eller profession. Kompetence er ikke en overfrakke, noget ydre, man påføres, kan tage på eller beskytte sig bag. Det er en titel derimod.

---

2 Det var Kompetencerådet under Mandag Morgen, der en overgang havde »ago ergo sum« (jeg handler, altså er jeg) som slogan i taktisk opposition til Descartes' »cogito ergo sum«, som forbandt eksistensens vished med erkendelse.

Det kendetegner således begrebet, at det er et meget mættet koncept, nærmere bestemt et integrationsbegreb, der har sin centrale rotation omkring handlingsdimensionen. Det skal vi vende tilbage til. Kompetencebegrebet formår at integrere faktorer og menneskelige træk, der tidligere i overvejende grad blev tænkt adskilt. Som sådan kan det sætte en overordnet dagsorden, fungere som oversættelsesmatrice og siden hen lade sig uddifferentiere som social kompetence, meningskompetence, identitetskompetence, handlingskompetence, læringskompetence, faglig kompetence etc., hvor benævnelserne udpeger et særligt aspekt ved begrebet og markerer, at kompetencen er rettet mod et bestemt sagsforhold og handlingsområde. Kundskaber, færdigheder, kvalifikationer mv. kan derfor blive til kompetencer baseret på læring – og tilsvarende kan socialisering, kvalificering, uddannelse, dannelse etc. omskrives som forskellige momenter i den livslange kompetenceudvikling gennem læring. Men hermed etableres der nye betydninger og værdier til disse begreber: dannelsen må nu blive orienteret mod handling<sup>3</sup> og i mindre grad mod viden, faglighed, universelle idealer eller en hegemonisk kulturarv; socialiseringen må have et individ som grundenhed frem for et givet samfundsmæssigt norm- og rollesystem, der internaliseres – og falder derfor sammen med ‚selvsocialisering‘ som en form for individualisering; kvalificeringen må knytte sig til personen og dennes situationsbestemte evne til at omsætte kvalifikationer i handling – og i mindre grad et håndværk, et fag, et samfundsmæssigt defineret behov etc.

Kompetencebegrebet har med disse træk vundet hævde som en almen beskrivelsesform, en almenækvivalent, der kaster et nyt lys på forskellige træk og kapaciteter ved det enkelte menneske, ved forskellige typer af organisationer og ved hele samfund. Men i sin almenhed udgør kompetencebegrebet tillige en strategi for håndteringen af vidt forskellige og unikke problemstillinger. Det er altså på den ene side en ny dominerende måde at beskrive, katalogisere og objektivere på – og i nær forbindelse hermed på den anden side en dominerende politik for forandring, for udvikling på en lang række forskellige områder og på forskellige niveauer.

Vi skal i det følgende i korte og grove træk beskrive kompetenceudviklingens tilblivelseshistorie, dels som beskrivelsesform, dels som strategi for forandring på forskellige områder for hermed at demonstrere, hvordan begrebet netop formår at besvare og organisere og ikke mindst *samle* og *niveilere* forskellige problemstillinger. Det drejer sig ikke mindst om individualiseringen set i et sociologisk perspektiv, der også omfatter globaliseringen.

---

3 »kompetencer er *dannelse i aktion*« (Busch, Elf og Horst 2004: 21).

### 3. Kompetenceudvikling som svar på globaliseringen og individualiseringen – en ny ledelsesproblematik

Det er frem for alt i kølvandet på 'the managerial revolution' fra slutningen af 1970'erne, med konceptet om Human Resource Management og i regi af nye virksomhedsøkonomiske problemstillinger at idéen om kompetenceudvikling vinder udbredelse og bliver dagsordensættende, dels som en pejling af nye produktive ressourcer i arbejdskraften, dels som omdrejningspunktet for nye organisations- og personaleledelsesformer. Det var således i udgangspunktet knyttet til moderniseringen af private virksomheder, men i løbet af 1990'erne kom det også til at spille en væsentlig rolle særligt i Finansministeriets forskellige moderniseringsprogrammer for den offentlige sektor, de offentlige ledelsesformer og medarbejdere (jf. fx Finansministeriet 1998 og Andersen/Born 2001). Programmer, der i parentes bemærket lånte idé- og tankekraft samt modeller fra netop Human Resource Management-tænkningen i den private sektor.

Med Human Resource Management-tænkningen udfordres og dynamiseres kvalifikationsbegrebet, der bliver opfattet som statisk, snævert og knyttet til den faglige segmentering af videns og arbejdsprocesser. Det kommer ud af trit med arbejdsmarkedets nye krav til arbejdskraften om fleksibilitet og omstillingsparathed i kølvandet på en skærpet international konkurrence, mere fluktuerende markedsvilkår og behov for at gentænke virksomhedsøkonomiske ressourcer i en mere fleksibel retning. Kvalifikationer knytter sig til faglighed og uddannelse omsat i funktionsbestemmelser og arbejdsdeling, men erhvervslivet og Human Resource Management-tænkningen begynder i stigende grad at interessere sig for de faktorer, der fremmer konkurrence- og omstillingsevnen: kreativitet, fleksibilitet, innovation, ansvarlighed, initiativlyst, engagement, samarbejdsevne. Kvaliteter, der netop ikke garanteres med eksamensbevis eller svendep prøve – dvs. af fagligheden – og som i overvejende grad har stået uden for formel certificering. Der ses med andre ord på de faktorer, som 'giver viden ben at gå på', og som sikrer, at den genereres, deles og fornyr sig med produktivt sigte.

I et stigende antal projekter op gennem 1990'erne peges der på disse faktorer som afgørende for den økonomiske ydeevne og samtidig i den erfaringspædagogiske kvalifikationsforskning på disse som løsenet for den menneskelige frigørelse og selvrealisering (Andersen 1993, Illeris 1995, Salling Olesen 1997). Arbejdskraften overgår fra at kunne bestemmes objektivt-instrumentelt til at finde sin værdi i det subjektivt-menneskelige som et reservoir af mulige og relevante ressourcer, der skal realiseres gennem udvikling. Disse aspekter af det menneskelige har tidligere været forbeholdt psykologiske, pædagogiske og sociologiske vidensformer og har kun i begrænset omfang påkaldt sig management- og ledelsesteoriernes opmærksomhed (bortset f.eks. fra human relationskolen). Med kompetencebegrebet som en ny almenækvivalent og translationsmatrice for bestemte menneske-

lige, personlige kvaliteter fremprovokeret af globaliseringens nye konkurrencevilkår slås takten ikke blot an til forældningen af en ny rigdomskilde, men også til en ny ledelsesproblematik. Denne må netop blive *pædagogisk* og *psykologisk*, al den stund moderne virksomheder både er henvist til at udvikle en *virksomhedspædagogik* for at blive lærende organisationer, og til at bedrive nye former for psykologisk og pastoral *medarbejderomsorg* (Kristensen 2001a).

Hvis de produktive ressourcer i stigende grad findes i de menneskelige kvaliteter og potentialer – som kompetencebegrebet bliver objektiveringsform for – bliver ledelse i mindre grad et spørgsmål om rational, strategisk administration af objektiverede ressourcer, men i højere grad et spørgsmål om at fremkalde, forløse og strategisk at udvikle disse subjektive ressourcer i den ønskede virksomhedsøkonomiske retning. *Lederskab* bliver noget andet end administration, som Ole Elstrup Rasmussen gjorde opmærksom på i *Psyke & Logos* for år tilbage (Rasmussen 1998). Organisationer bliver tematiseret som organiske helheder frem for institutioner eller produktionsenheder, som kulturer beboet af 'hele mennesker', og som små menigheder drevet af visioner, missioner og værdier frem for af formelle roller, funktioner og planer; bundet sammen af interpersonelle bånd, psykologiske kontrakter etc. frem for formaliserede, kontraktlige og pekuniære relationer. Netop derfor kan man gang på gang høre ledere fortælle, at det værste er at fyre medarbejdere – og ledelsesteoretikere udvikle eufemistiske koncepter for 'den gode fyring'. Kompetenceudvikling på og uden for arbejdspladsen kan følgelig tage udgangspunkt i NLP, assertionstræning, kurser, hvor alt har udgangspunkt »i dit selvværd«, quasi-religiøse teknikker, karnevalske personale dage, hvor man smider rollerne og suspenderer hierarkiet (jf. Bovbjerg 2001, Salamon 2000). I Myers-Briggs personlighedstests og typeindikatorer, der ikke mindst har været populære for ledere i den offentlige forvaltning, er det afgørende selvindsigten, evnen til at indgå i en udviklende selverkendelse, være den, man er, på tværs af roller og opgave samtidig med en fordring om personlig udvikling (Briggs Myers 1998). Personlighedsudvikling, som for 30 år siden var en modkulturel protestform, er i dag blevet en central personaleledelsesstrategi. I horisonten af sådanne teknikker, praksisser og tankeformer har begrebet *empowerment* det seneste årti kunnet gøre sig massivt gældende, fordi vægten her lægges på den enkeltes indre psykologiske ressourcer (øget selvværd, motivation og engagement som værn mod afmagtsfølelse etc.). Empowerment handler ikke om ydre titler, ressourcer eller kvalifikationer, men netop om mobilisering af den enkeltes indre psykiske energier, den enkeltes psykiske selvforhold.

Hvor 'den øgede globalisering' er en gentagen reference for den objektive *nødvendighed* af disse tiltag, bliver individualiseringen til referencen for den subjektive *intentionalitet* i denne nye ressource- og ledelsesproblematik. Gennem italesættelsen af personlige og interpersonelle potentialer som værdikilde bliver den enkelte bestemt gennem kvaliteter, der nok kan

være socialt indfældede og betingede, men har en *singulær* karakter og fremtrædelsesform. Som den amerikanske managementguru Tom Peters markerede i *Fast Company* nogle år tilbage: på arbejdsmarkedet skal man tænke sig som »a brand called you« (Peters 1997) og ikke som en anonym arbejdskraft identificerbar gennem sin uddannelse, profession etc. Ligesom virksomheders identitet eller brand ifølge Jesper Kunde ikke burde forankres i produkttypens eller branchetilhørs standardreference, men i en unik identitet (Kunde 2001), markerer arbejdskraftens italesættelse som menneskelig ressource med kompetencer en individualisering, hvor signalementet af ressourcerne får værdi i omskrivningen til en unik individuel kompetenceprofil – snarere end et professions- og uddannelsestilhørsforhold<sup>4</sup>. Traditionelle kvalifikationer var stive, men derfor også udskiftelige og erstattelige uafhængigt af den enkelte bærer; faglig-teknisk viden kunne opdateres i efter- og videreuddannelse, men kvalifikationer tilhørte grundlæggende faget, de faglige organisationer eller virksomheden. Med kompetencer betones den konkrete og unikke omsætning af kvalifikationer; derfor eksisterer kompetencer egentlig ikke, de skal først realiseres i praksis og udvikles via udvikling af personen. De er m.a.o. principielt ikke udskiftelige, men unikke og personlige og flytter med den enkelte. Derfor bliver det afgørende evnen til kompetenceudvikling<sup>5</sup> med evnen til læring, omlæring og aflæring som bevægelsesformen – og ikke selve kompetencebegrebet, der fremstår som det tragiske forsøg på at fange det fluktuerende (jf. Schmidt 1999: *Diagnosis III*: 106ff, 189ff.).

Dette er individualiseringens problematik på virksomhedsniveau. Den udtrykker enheden af arbejdets individualisering og arbejdets personalisering. På den ene side *arbejdets individualisering* via fleksibilisering af løn, arbejds- og ansættelsesvilkår, nye organiseringsformer, frisættelse fra klassekulturen og de fagforenings- og professionsbaserede solidaritetsformer, ændring af socialiseringsformer etc. og på den anden side *arbejdskraftens personalisering* som menneskelig ressource og de nye måder at sammenknytte arbejde og personlig identitet, loyalitet, engagement på og samtidig sikre, at arbejde er vejen til personlig selvrealisering.

Den markeres særligt kraftigt i Human Resource Management-regi, ikke mindst i rekrutteringsøjemed (jf. Mandag Morgen 2001), som en imødekommelse af ungdommens post-traditionelle, identitetsbundne søgeprocesser. Medarbejderudviklingssamtalen – der i det seneste tiår i den grad har

---

4 Det paradoksale er dog – som antydnet tidligere – at kompetencebestemmelsen markerer en kommunikations- og kodificeringsform, der gør den enkelte relevant i forhold til ikke mindst arbejdsmarkedet, men også andre sammenhænge. Det betyder ret beset suspension og standardisering af den individualitet, der tidligere mere eksplicit og formelt var udgrænset, men netop også beskyttet og unddraget almenækvivalerende beskrivelsesformer.

5 Se fx Danelund og Jørgensen (2001): 153f.



vundet udbredelse både i den private og offentlige sektor (jf. Michael Kristensen 2003) – demonstrerer, at her ikke blot er tale om et skifte i ledelsen af et kollektiv, en organisation, men i høj grad om, at ledelse handler om *at lede alle og enhver*; og enhver skal vel at mærke ledes individuelt med henblik på udvikling, ikke tilpasning, ikke pålagt, men fremkaldt efter indre overbevisning og commitment: »denne udtømmelige fond af motivation og engagement« (Gringer 2002: 519f). Det er overgangen fra centraliseret hierarkisk fremmedstyring til nye former for decentraliseret selvledelse, hvori ord som øget autonomi, selvbestemmelse, frihed og ansvar etc. ikke signalerer en grænse for ledelsesmagt, men er de nye fleksible instrumenter for den. Det giver anledning til en ny måde at tænke forholdet mellem medarbejder og virksomhed på: den ydre kontrakt mellem vareejere suppleres af den psykologiske kontrakt om udvikling og realisering af menneskelige ressourcer (jf. DJØF's kompetencepolitik). Hvor man før på begge sider stræbte efter sikkerhed i ansættelsen, der forpligter virksomheden sig nu til at sikre og udvikle medarbejderens 'employability'. Virksomhed og medarbejder udveksler 'employability' og 'commitment' med hinanden, kompetenceudvikling med personlig selvrealisering. Udbytningen er i dag selv-villet - byttet er selvudvikling (jf. Kristensen 2001b).

Denne virksomhedsinterne dagsorden, som kompetenceudvikling knyttes til op igennem 1990'erne, er således ikke blot et spørgsmål om globalisering, men snarere en markering af, hvordan de problemstillinger, begrebet organiserer, hænger sammen: globaliseringen markerer (via kravet om fleksibilitet, omstillingsevne etc.) en økonomisk begrundet kompetenceudviklingstvang, og individualiseringen tænkes at afspejle en kompetenceudviklingstrang, der udspringer af det personliggjorte arbejde. Produktiv og organisatorisk performans kan hermed forbinde sig med personlig selvudvikling på jobbet (jf. Mandag Morgen Strategisk Forum 2001). Globalisering og individualisering er intimt sammenflettet, som det hævdes i Anthony Giddens' samtididiagnostiske forfatterskab (Giddens 1991, 1994a, 1994b). Når Ulrich Beck i sine analyser af risikosamfundets grundproblematikker gang på gang påpeger, at individualiseringen er en samfundsmæssig, strukturel proces, der fremmer institutionel individualitet og biografiske løsninger på systemiske problemer, er han inde på det samme sammenfald (jf. Beck 2000).<sup>6</sup> Uddannelsespolitisk blev det kort og klart markeret af den tidligere norske undervisnings-, forsknings- og kirkeminister samt sociologiprofessor Gudmund Hernes, der i 1992 hævdede, at »[d]et som opløses av en naturlig infrastruktur, må vi bøte på ved å påvirke personlighedsstrukturen.« (cf. Korsgaard 1999: 136).

---

6 Om man vil, kan man med nogen ret hævde, at Max Weber (1904/1995) allerede med den *Protestantiske etik og kapitalismens ånd* formulerede en paradigmatiske sammenhæng mellem bestemte mentale dispositioner og samfundsøkonomisk performans; in casu den protestantiske etik og kapitalismens ånd.

Globaliseringens eksterne udviklingsproblematik lader sig således forbinde med og oversætte til individualiseringen interne forestilling om indre menneskelig og personlig udvikling. Åbenhed eller risici besvares i begge tilfælde med kompetence. Hvor den kapitalistiske produktionsmåde var kauderioneret historiefilosofisk og placeret i en evolutionær skematik, da skal globaliseringen ingen vegne, der kan forudskikkes. Globalisering er ikke et projekt, man samles om, men en skæbne, der overgår os som en forandring, der kræver, at alt og alle skal være i udvikling, hvilket så idealiseres som udviklingstrang. Hvor det moderne projekt var båret af fremskridtsfortællinger, af diverse stridende former for *progressivisme*, da er disse med globaliseringen og individualiseringen blevet afløst af en generaliseret *developmentalisme*, hvor det afgørende er at være i udvikling for ikke at blive afviklet givet forandringens vilkår (Hermann/Kristensen 2003). Dette har sat sit præg ikke blot i vores samfundsforestilling og velfærdsstatsopfattelse, men lader sig spore langt ind i pædagogiske, psykologiske og andre professionelle sammenhænge (jf. Fendler 2001; Frederiksen/Kristensen 2004). Kompetencebegrebet er emblemet herpå – det henter ganske enkelt sin udbredelse og energi fra denne *developmentalisme*<sup>7</sup>.

De tendenser, der er berørt ovenfor, finder genklang, når der ses på andre samfundsfelter, hvor kompetencebegrebet udgør en omdrejningsakse og giver anledning til reartikulering og reorganisering af praksis, ledelsesteknologier, relationer og strategiske horisonter. Igen er det ikke mindst individualiseringens og globaliseringens problemstillinger, der trænger sig på og besvares med kompetencebegreber. Vi skal i det følgende kort aftegne en række af disse hovedtendenser på det pædagogiske felt og uddannelsesområdet.

#### 4. Kompetenceudviklingsarenaer og læringsmiljøer

Et blik på dominerende om ikke hegemoniske tanke- og praksisformer på uddannelsesområdet og det pædagogiske felt de sidste 15 år kan demonstrere kompetencebegrebets strategiske funktion, og her særligt i alliance med læringsbegrebet<sup>8</sup>. Et utal af især pædagogiske institutioner fra familie- og vuggestuepædagogik til ældreforsorg omdøbes og evalueres som 'læringsmiljøer' og/eller 'kompetenceudviklingsarenaer'. Tilsvarende er de professionelle indsatsers forskelle tendentielt blevet nivelleret til omsorg for og vejledning (coaching, supervision, mentoring etc.) i andres (og egen) læring og kompetenceudvikling. Vi skal kort se nogle eksempler herpå.

7 Vi har i Hermann og Kristensen (2003) beskrevet kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål og markeret, hvilke sociale patologier der kan fremanalyseres i horisonten af kompetenceudvikling.

8 For nærmere referencer i dette afsnit, jf. Hermann (1999), (2003a), (2003b).

I bemærkningerne til folkeskoleloven fra 1993 gøres den enkelte elevs alsidige personlige udvikling til et bærende og samlende princip for skolens gerning. Selvom kompetencebegrebet ikke står centralt i loven, blev den sammen med udviklingsprojekter, forsøgsarbejde før og efter 1993, nyskud i den pædagogiske teoriudvikling mv. en institutionalisering af kompetenceproblemstillinger, der ofte blev formuleret som et pædagogisk paradigmeskift. Den individualisering, der lægges op til med kompetencebegrebet, blev fasttømret med undervisningsdifferentieringen, der blev det bærende princip for undervisningen. Klassen forsvinder ikke (det gjorde den obligatoriske klassens time, og lærerteamet bliver vigtigere end klasselæreren), men ophører som det selvstændige kollektive subjekt, den var i 1970'erne, og bliver i stedet en fleksibel scenografi i den enkeltes læring – senest eksemplarisk gennemført arkitektonisk og pædagogisk-programmatisk med SKUB i Gentofte Kommune. Klasseundervisningen kunne endda i flg. Kommunernes Landsforening være hæmmende for den udvikling af personlige kvalifikationer, der kom til at stå så centralt i uddannelsespolitikken i og den pædagogiske forskning i 1990'erne.

Med den enkelte placeret i centrum bliver undervisningsbegrebet følgelig udfordret, men det er i første ombæring ikke med primært fokus på den enkeltes resultater målt med faglige alen og tests, som vi kender det fra andre europæiske skolesystemer. Undervisningsbegrebet bliver overlejret af læringsbegrebet, der som kompetencebegrebet er frigjort fra forestillingen om et bestemt autoritetsforhold (lærer-elev), der skal forvaltes, et bestemt stof, der skal formidles, bestemte kundskaber, der skal bibringes. Her anfægtes udgangspunktet i et vertikalt autoritetsforhold, i et principielt fagligt, didaktisk og pædagogisk kvalitetsmærket stof ofte formidlet via lærebøger, der skal bringes udefra og ind omkranset af en institutionel begrænsning i timer/fag gældende for bestemte livsfaser. Udgangspunktet i mange af de læringsforståelser, der gør sig gældende, er 'the learner', der ikke sparekassepædagogisk påfyldes med overleveret lærdom eller stof, men udfries personlige potentialer i læringsmiljøer, hvor læreren coacher, vejler og faciliterer i rollen som mervidende rammesætter og behændigt undgår at være bedrevidende, som det blev advaret i et inspirationskrift fra Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet i 2000. Læring er »the treasure within« (Delors 1996). Eleverne bliver iscenesat som vidensproducenter, som kompetente, og lærerens rolle bliver fødselshjælperens. Fagligheden som privilegeret mellemværende er udfordret til fordel for de kompetencer, den enkelte kan udvikle gennem individuelle læringsstile. Hvor undervisning er henvist til en differentiering i, hvad der undervises i, er læringsbegrebet med sin ofte brede bestemmelse knyttet til en differentiering, der kan tage udgangspunkt i det hele barn/menneske, der op gennem 1990'erne særligt blev uddifferentieret i kompetencer eller intelligenser efter Gardners opskrift (1983, 1993) eller Kjeld Fredens' begrebsliggørelser, der har demonstreret deres stamina efter faglighedens

deklamatoriske 're-entry' i uddannelsespolitikken efter 2001, Undervisningsministeriets kernefaglighedsrapporter (opsamlet i Busch, Elf og Horst 2004) og de lidet opmuntrende PISA-undersøgelser i 1990'erne.

Optagetheden af elevens personlige indre afskaller sig i den nye lærerrolle (kritisk ven, coach, mentor, konsulent etc.). Senest har vi set bestræbelsen på at gøre autenticitet til en professionel lærerkompetence på lige fod med andre (Laursen 2004). Her signaleres en overgang fra privilegeret *vidensautoritet* til *værdi-autenticitet* som grundlag for lærerrollen. Den autentiske lærer udvirker ikke sin undervisning gennem en autoriseret rolle, men lykkes i kraft af sin autenticitet – sin personlige ægthed eller mangel på samme, som gerningen står og falder med.

Det er på sæt og vis den emancipatoriske pædagogiks evangelium<sup>9</sup>, der her messes, men uden de kollektive og politisk utopiske dimensioner, der kendetegnede dansk pædagogik og uddannelsesforskning i 1970'erne, og vel at mærke funderet på andre vidensregimer end de samfundsvidenskabeligt funderede discipliner og indsigter, der her gjorde sig gældende. I 1990'erne frigøres den enkelte fra at blive vist under/undervist og henvises til sig selv som skatkammer. Det er nemlig motivationen og lysten til læring, der skal drive værket; ikke behovet eller tvangen. Der skal etableres et ansvarligt, selvbevidst og handledygtigt subjekt. Det er pietismens inderliggørelse, hvor lydighed og fromhed erstattes med lyst og ekspressivitet, der får entreprenøren som rollemodel, hvor en psykoterapeutisk kultur mødes med iværksætterens kapitalistiske kreativitet (jf. Rose 1996) – jf. de aktuelle satsninger på innovation og iværksætteri i uddannelsessystemet – fra folkeskole over gymnasium (hvor de udgrænser de tidlige 1990'eres fokus på praktisk-musiske kompetencer) til iværksætterakademier og universiteter.

De pædagogiske teknikker tager mål af denne inderliggørelse. Logbøger, kuffertpædagogik, portfolio og uddannelsesbøger bliver redskaber til at sikre, at der etableres personlige selv-forhold, hvor instansen for sanktion bliver inderlig lige såvel som forankret i elevkontrakten med lærer og forældre. Det er med andre ord en individualisering og differentiering, der ikke har elevrollen som form og klassen som socialiseringsramme, men derimod det personlige som dynamisk princip. Det handler således ikke om primært at ankomme til et niveau af faglig beherskelse som mediet for en almen dannelse og modning, der kvalificerer til videre uddannelse, men derimod om at igangsætte udviklingen af kompetencer og forankre denne i personlighedsstrukturer og psykiske dispositioner (særligt motivation, lyst, ansvarlighed, selvtillid), fordi den er livslang og livsbred og ikke knyttet til en særlig og afsluttelig livsfase.

---

9 For kritiske analyser af forskellige dele og aspekter af kritisk pædagogik som samlebeteegnelse for en række pædagogiske retninger, strategier og teknologier med varierende praktisk gennemslag se Krejsler (2004).

Eleven, der er i centrum for sin egen læring og (med)ansvarlig herfor kan derfor ikke længere gestaltes i *rollen* som elev eller barn, der i en modnings- og udviklingsproces er på vej mod voksenlivet, men bliver i stigende grad en lille voksen, der ikke skrider opad i de myndiges (voksnes) rige, der er forstruktureret med givne livsformer og kvalifikationsveje. Man er livslang lærling, der med Lars-Henrik Schmidts ord udvikler sig 'henad'. Udviklingen går ikke opad, og *jeget* placeres ikke en i fremadskridende skematik, men udviklingen er horisontal og kontekstuel og *selvet* placeret og defineret af sin kompetenceudfoldelse og -udvikling i disse kontekster.

Den samme developmentalistiske grundfigur, som var på spil i arbejdslivets kompetenceudvikling, lader sig aftegne pædagogisk og uddannelsespolitisk – og ofte beskrevet i selv samme termer som på arbejdsmarkedet. Udviklingsbredden (kompetencer, multiple intelligenser), dens matrice og dybde som personlig, dens udstrækning som livslang og dens spejling og fordobling i samfundsmæssiggjorte begrundelser er tydelig. På den ene side henvisningen til børnenes selvstændighed, deres frisættelse, og på den anden side begrundelsen i samfundsøkonomiske krav og udviklingsprocesser (globalisering, vidensamfund), der underligger en lang række af 1990'ernes uddannelsespolitiske og pædagogiske fremstød (jf. Undervisningsministeriet 1996, 1997).

Som de privilegerede udviklingsformer har læring og kompetenceudvikling altså for længst afskallet deres formelle bindinger til skolen (undervisning-læring) og arbejdslivet (kvalifikation-kompetenceudvikling). De er hver især blevet generaliseret og flydt sammen til at omfatte hele den menneskelige eksistens og har antaget quasi-antropologiske dimensioner. At være menneske er at være i udvikling – væren er ikke længere det, der forbliver det samme. Det at blive til et helt menneske falder sammen med at blive til performant arbejdskraft. Læring og næring, selvudvikling og selvopretholdelse konvergerer, arbejde er i dag ikke en nødvendig begrænsning i livschancer eller en fremmedgørelse fra menneskets væsen; det er blevet et medium for individuel livsudfoldelse og selvrealisering.

Dette har haft implikationer for de overleverede former for udviklingspsykologi, hvilket lader sig spore dels i ovenstående uddannelsesmæssige tendenser, dels i det psykologisk-pædagogiske vidensdomæne, hvor en generel opvurdering af barnet har været understøttet af ny vidensøkonomisk opmærksomhed på børns læring, kompetencer og kreativitet (jf. Fey 2002, Mandag Morgen 2002). Vi skal i det følgende summarisk markere, hvordan kompetenceproblematikkens dimensioner – udvikling, kontekst, personlighed, handling – viser sig i overgangen fra børne- til barndomspsykologi.

## 5. Fra børne- til barndomspsykologi<sup>10</sup>

Med overgangen fra en børne- til barndomspsykologi (Sommer 1996) og med forestillingen om det 'kompetente barn' (Juul 1997) som overskrifter har man de sidste årtier været vidne til et paradigmatisk brud med de overleverede universalistiske børne- og udviklingspsykologier til fordel for en historiseret, kulturaliseret og kontekstualiseret barndomspsykologi og et nyt aktivt udviklings- og vækstbegreb. En sådan barndomspsykologi hævdes bedre at afspejle de faktiske opvækstvilkår i dag, men samtidig promoveres et nyt begreb om de kompetente børns selvudviklingsprocesser (Sommer 1996: 183ff). Børn er ikke længere som hos Rousseau og i reformpædagogikken et stykke alment natur, men derimod en flydende reservoir af kompetencer, hvis udvikling kan tage mange retninger og principielt er endeløs. Udviklingskadenen og vejen er ikke givet på forhånd. De mange kompetencer holdes ikke sammen af universalistiske metakognitive kapaciteter som hos Jean Piaget, og de følger ikke bestemte stadier, hvori en god udvikling forløber med de rette stabile omgivelser. Hvor den nykantianske udviklingspsykologi hos f.eks. Piaget har et samlende og hierarkisk princip i metakognitive kapaciteter, der udvikles i successive stadier, har de mange intelligenser hos Gardner ikke et overgribende princip; de er modulære og udvikler sig i konkrete kontekster frem for gennem faser, der kan stiliseres abstrakt.

Dette har umiddelbare pædagogiske implikationer. Den traditionelle børnepædagogik var i lang tid domineret af en mere eller mindre abstrakt videnskabelig udviklingspsykologi, der i forskellige varianter kunne påvise typiske udviklingsfaser i og almene lovmæssigheder om børns udvikling.

---

10 Dette afsnit beror særligt på en læsning af Sommer (1996), subsidiært Rutter & Rutter (2000). Sommer har siden hen revideret *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden* (2004) på baggrund af nyere forskning, men særligt som reaktion på dikotome og absolutte læsninger af førsteudgaven, samt af virkningshistoriske grunde, da bogen (og med den megen nyere udviklingspsykologi) er blevet anvendt som legitimationsgrundlag for samfundsmæssige og pædagogiske tiltag, der iflg. Sommer ikke er belæg for i værket eller i det nyere udviklingspsykologiske perspektiv, han trækker på og udvikler. Navnlig af den sidste grund forholder vi os her til førsteudgaven, der har haft en stærk og tilsyneladende eksemplarisk virkningshistorie i udviklingspsykologi og barndomspsykologi, siden den udkom i 1990'erne. Hermed egner den sig også til at vise, hvordan bestemte epistemiske og videnskabelig forskydninger lader sig koble med bestemte politiske rationaliteter, strategier og teknologier på forskellige felter, der med kompetencebegrebet som nøglekoncept står i centrum i denne artikel. Vi forsøger selvsagt ikke at tegne et bredt dækkende signalement af forskellige psykologiske kompetencebestemmelser eller af forsøg på psykologisk at integrere kompetencebegrebet som central bestemmelse i eksempelvis moderne danskestænkning, som det er gjort teoretisk-konstruktivistisk af Tønnesvang (2003), men derimod at tegne konturerne af diagnostisk emblematiske forskydninger i den psykologiske tænkning, som spejler mønstre i strategier for praksis.

Udvikling og identitetsdannelse var en *scene* med et på forhånd givet manuskript, der fordelte akter og roller. Børnepædagogik kunne i forlængelse heraf tænkes som 'anvendt udviklingspsykologi'. En sådan børnepsykologi og -pædagogik hvilede imidlertid, hævdes det i dag, på nogle reduktionistiske antagelser, først og fremmest idéen om børns ontologiske skrøbelighed og sårbarhed, sammenfattet i begrebet om 'novice-barnet', og rummede desuden en udtalt familie- og modercentrisme.

Siden 60'erne og 70'erne har udviklingspsykologien og børnepædagogikken på denne baggrund været præget af en paradigmatisk kamp om begrebsliggørelsen af barnet og dets udvikling, herunder striden mellem psykoanalytiske udviklingsteorier og teorier fra nyere adfærdsforskning med Daniel Sterns teori om barnets udvikling af selvet som en art syntese mellem psykoanalyse og adfærdsvidenskab. Den generelle tendens har været en øget historisering, relativisering og kulturalisering af 'børn', 'familie' og 'barndom' som ikke-universelle størrelser, der må kontekstualiseres. I takt hermed er de klassisk-psykoanalytiske opfattelser af det sårbare, skrøbelige, afhængige novice-barn vejet til fordel for tesen om det aktive og 'resiliente' (relativt modstandsdygtige, elastiske og livsduelige), men frem for alt *selvvirkssomme kompetencebarn*: barnet, der allerede fra før fødslen er disponeret for aktiv læring og tilegnelse; barnet som aktiv, medskabende og konstruktiv deltager i egen udviklingsproces.

I takt hermed har begrebet 'udvikling', der iflg. tidligere rektor ved Danmarks Pædagogiske Institut Mogens Jansen (1989) blev den store forskningsmæssige landvinding i 1980'ernes pædagogik, også skiftet karakter – også under indflydelse af den humanistiske psykologi i voksenpædagogikken. Udvikling kan ikke længere ses som passiv stadierytteri, som en skæbne med et endemål, men derimod som en aktiv proces, hvor den enkelte er selvudviklende og medskabende i sin læring og tilegnelse af kompetencer.

Opdragelse bliver i konsekvens heraf til omsorg for selvudviklingsprocesser, og socialisering må tilsvarende tænkes bredere som dobbeltsocialisering (familie, daginstitution, skole, netværk, arenaer), hvorfor ordet nedtones til fordel for 'aktiv kulturel selvintegration': aktiv tilegnelse af kulturel og social kompetence, herunder samværskompetencer, der sikrer individualitet. Barndomspsykologi kan derefter defineres som det videnskabelige studium af det enkelte menneskes udvikling anskuet kulturelt, historisk, personligt fra fostertilværelsen til og med ungdomsalderen. Det indebærer en kortlægning af det enkelte barns mulige, sandsynlige og tilgængelige fremtider, hvor det enkelte menneskes bevægelse gennem sin barndom, ungdom og voksenalder både er en personlig rejse og en integreret del af større samfundsmæssig og kulturel historicitet: børns udviklingsbetingelser og arenaer er studieobjekter. Vurderinger af barnets udvikling stammer ikke fra en neutral børnepsykologi, der viser, hvordan normal udvikling lovmæssigt sker – de stammer fra tidens kulturelle social og personlige værdier; krav og

forventninger til barnets udvikling af kompetencer. Ambitionen er en 'helstøbt psykologisk teori om barnets udvikling', der sammentænker Daniel Sterns teori om selvets dannelse (kompetencebarnet) med en kontekstuel barndomspsykologi, der tager hensyn til samfund, kultur, sociale netværk, personlige relationer, psykodynamik indlejret i bredere sammenhænge – dvs. alle de virkelighedsnære miljøer og personer, som nutidens børn møder og påvirkes af i deres hverdag.

Vi finder her en opmærksomhed mod de 'udviklingsdynamiske personlige sammenhænge, barnet indgår i' (Sommer 1996: 188). Spørgsmålet er så: hvad påvirker egentlig *udviklingens retning og kurs*? Adskillige påvirkninger indvævet i hinanden – ingen monokausale forklaringer af opvækst og udvikling, men et netværk af faktorer – og kumulative faktorer kan forklare sandsynlige udviklinger. Dertil kommer tesen om, at barndommen blot er en livs- og udviklingsperiode i livet (op.cit.: 193-94). Det helt afgørende er Sterns teori om selvets allertidligste *selvdannelsesprocesser* – og teserne om det resiliente barn. Hvordan udvikler det kompetente barn sig da? Det kompetente barn lærer gennem tilegnelse af kulturel kompetence i praktisk virksomhed: »Generelt sagt er daginstitutionens og skolen(s) *almendannende* opgave sammen med familien at udvikle barnets evne til at forstå kulturelle koder – at lære børnene at tyde den ofte underforståede kulturelle tekst og gøre dem aktive i redigeringen af den, hvilket bliver synonymt med tilegnelse af kulturel kompetence« (op.cit.: 64).

Barnet er kort sagt ikke længere *objekt* for opdragelse og socialisation endelige undervisning, men et handlende, medskabende og principielt kompetent *subjekt*, der er aktivt i og for sin egen udvikling, det aktive og *kompetente barn*, der er rig på ressourcer, kompetencer og selv er medaktør og gennem aktiv udforskning og læring bidrager til udviklingen af sine personlige, kulturelle og sociale kompetencer. Det barn, hvis læring starter senest ved fødslen. Men det er også det unikke lille barn, der fra fødslen bestemmes som et ligeværdigt medmenneske med rettigheder og krav på respekt, og med krav på individuel hensyntagen og omsorg som ligeværdig samtalepartner. Det barn, hvis udvikling af selvbestemmelse som en livslang og kompleks proces skal fremmes, og som idealiseres som 'selvbestemmelse', selvvirksomhed etc.

Det sætter nye betingelser for de pædagogiske relationer i familien og i daginstitutionen/børnehaven – og i forholdet mellem dem: det medfører og fordrer en dobbeltsocialisering og en stærk opvurdering af daginstitutionen som *udviklingsarena*, der kræver udviklingsgaranti; det er sporet til daginstitutionen som fremtidens vigtigste uddannelsesinstitution som Mandag Morgen i sin tid proklamerede, da børn livshistorisk lærer mest det første år, næstmest det andet osv.

I denne overgang fra børne- til barndomspsykologi finder man et væsentligt teoretisk back up til det generaliserede udviklingsbegreb, vi omtalte tidligere. En anden afgørende faktor i udbredelsen af en ny og livslang ud-



viklingsproblematik har som antydnet været den humanistiske psykologi og voksenpædagogikken, der allerede i begyndelsen af 1970'erne promoverede tanken om, at voksne fortsætter med at udvikle og realisere sig selv som hele mennesker ('the complete man') selv efter endt opvækst, opdragelse og uddannelse. Denne generalisering af det voksenpædagogiske udviklingsbegreb til livslang selvrealisering (»learning to be«) – den livslange vedvarende udvikling gennem læring – kan vi dog her af pladmæssige hensyn ikke komme yderligere ind på (jf. Korsgaard 1999; Hermann 2003a).

## 6. Konklusion – dåseåbner

Vi har forsøgt at demonstrere, hvordan kompetencebegrebet og strategier til udvikling og forandring, der har sejlet under kompetenceudviklingens flag, udgør svar på individualiseringen og globaliseringen, som forudsætter og målsætter det psykisk åbne, refleksive selv, der uafledigt er under udvikling. Her hersker ikke en påtvungen autonomi eller styring udefra og på tværs af individuelle og personlige aspirationer. Der er ikke tale om autonomi i klassisk kantiansk forstand, da kompetence ikke handler om at være autonom i moralsk forstand. Ej heller om autonomi i betydningen oplyst og myndig og i stand til at bruge sin egen fornuft uden andres ledelse; en betydning, der fra Kant og fremefter har sat sine meget markante spor på skoletænkningen i Danmark, i særdeleshed i de gymnasiale uddannelser (jf. Haue 2003, Kristensen 2003). Videns- og fornuftsbegrebet anfægtes derimod ofte i kompetencebeskrivelser som kilde til den myndiggørelse og autonomi, der bliver betegnet i vendinger som personlig myndiggørelse (se fx Jørgensen 1999). Kompetence er snarere forbundet med dét at være indfældet i udviklingens kontekster, som man personligt tager farve af og på ny udvikler sig igennem.

Det forekommer heller ikke særligt oplagt at begribe fænomenerne med begreber som ydrestyring, al den stund kompetenceudvikling netop udgør et koncept for, hvordan der ledes gennem opførelse, altså via individers indre selvforhold og selvsocialiserede udviklingstrang, snarere end på trods heraf. At det praktisk og institutionelt ikke kan lade sig gøre af konkrete ressource-mæssige årsager, at forudsætningerne herfor er stærkt livsformsspecifikke, at der bl.a. er uddannelsesmæssige, indkomstmæssige og stillingsmæssige fordelingspolitiske skævheder på spil<sup>11</sup> og ikke mindst, at det kan udmønte sig som tvang, psykologisk belejring og ydrestyring er et ikke mindre relevant empirisk spørgsmål på et andet niveau. Det skal vi ikke her gå nærmere ind på, men magtanalytisk blot markere, at iværksættelse af ydrestyring og tvang snarere byder sig til som *afmagtsreaktioner* – dels i forhold til institu-

---

11 Se fx LO (2003) om fordelingen af de immaterielle goder i arbejdslivet.

tionaliserede adfærdsregulerende mekanismer, hvor kompetenceudvikling forsøges fremmet i daginstitutionen, på skolen, arbejdspladsen osv. gennem anonyme incitamenter, strukturer, rumlige iscenesættelser etc., dels i forhold til de mere terapeutiske og direkte inderliggørende ledelsesteknologier (coaching, mentoring, vejledning, empowerment etc.), hvor personers selvforhold er den centrale skydeskive.

Ydrestyringen eller tvangen kommer eksempelvis til udtryk, når socialrådgiveren er nødt til at true bistandsklienten med økonomiske sanktioner efter stribevis af psykologiske livtag med klientens (sic) selvopfattelse, eller hvis arbejdsgiveren mod medarbejderens vilje pålægger vedkommende forskellige kompetenceudviklingsaktiviteter – og bekendelser (se Fx Carstens 1998, Mik-Meyer 2003). Her anvendes magten som tvang, som simpel juridisk teknologi. Tilsvarende kan der argumenteres for, at kompetenceudvikling, der ikke tager hensyn til *den lærendes perspektiv*, men administreres ud fra juridiske, administrative og økonomiske rationaler fører erfaringer af objektgørelse og umyndiggørelse med sig (jf. Illeris 2003). Dette anfægtes ikke, men det påpeges, at kompetencebegrebet samt en lang række kompetencestrategier på tværs af forskellige samfundsområder og livsfaser netop udgør forsøg på gennem en ekspliciteret granskning af den lærende som psykologisk og social indfældet subjekt at dirigere og med psykologiske instrumenter fremme bestemte selvforhold og psykologiske mønstre.

Det afgørende i vores analysestrategiske optik er, at udvikling i dag ikke blot er blevet det nye humanitas og som sådan har givet anledning til en ny form for humanisme, men at udvikling samtidig idealiseres som *resource* via kompetenceudvikling – og som sådan gøres til et uddannelses-, arbejdsmarkedspolitisk og et ledelsesstrategisk mål: udvikling tænkes her som noget, der skal promoveres og fremmes: den nye humanisme er en developmentalisme, der udmøntes i konkrete strategier, der med et foucauldiansk spil på ordet kan karakteriseres som 'developmentalitet': strategier til at fremme fortsat læring og kompetenceudvikling som selvviljet proces, men i bestemte retninger (derfor bliver man hele tiden nødt til at omsætte kompetenceudviklingens beredskab til 'kompetencer' som betingelse for output-måling og evaluering). Developmentalitet kunne være samlebetegnelse for tidens nye former for gouvernementalitet og kan derfor antage mange ledelsesformer: omsorg, vejledning, coaching, supervision, medarbejderudviklingssamtaler osv. – der hver på deres måder sigter mod at transformere ledelse til selvledelse ved at gøre udviklingsorientering til en villet del af den enkeltes selvforhold. Det, der engang var led i kampen for ikke at blive regeret på denne måde længere, dvs. autonomi, selvansvarlighed, selvrealisering, kreativitet og personlig frihed – bliver transformeret til magtteknologier, der nu kan forlade sig på de regerede subjekter selv.

Så vidt om en mulig magtkritisk dåseåbner til psykologisk inderliggørelse via kompetencebestemmelse og kompetenceudvikling. Kompetencebegrebets magi synes i høj grad at finde sin forklaring i begrebets 'integrative'

funktioner, i dets sammenfletning af person, kontekst, viden og handling; momenter, der for indeværende karakteriseres ved deres åbenhed og foranderlighed som udtryk for en kompleks verden med individualisering og globalisering, som kompetenceudvikling lader sig forstå netop som en udlægning af og et svar på. Men hvilke implikationer har det, at begrebet på den ene side i et utal af sammenhænge valoriserer det indre, den personlige udvikling side om side med begrebsliggørelsen og oversættelsen af globaliseringens nye krav til handleberedskab og udvikling? Det synes nærmest at være et indre paradoks, at begrebet på den ene side skal betegne unikke, personlige egenskaber og karaktertræk og samtidig i sin fordring som ressource, som almenækvivalent, skal være oversættelig, målelig og kommunikerbar i forhold til standarder. Det betyder potentielt, at individualiteten billedligt talt puttes på dåse, og at kontekstafhængige og personligt forankrede kompetencer i realpolitiske sammenhænge igen gøres til kvalifikationer; dvs. til besiddelser, der kan frysnes og dermed transporteres og kommunikeres. Individualisering og personalisering er snævert forbundet med samfundsmæssiggørelse. Forfaldsformen er, at alle vil være og pånødes at udvikle sig til originaler og gøre sig gældende som sådan, men risikerer at ende som kopier.

#### ANVENDT LITTERATUR

- ANDERSEN, N.Å. OG BORN, A.W. (2001). *Kærlighed og omstilling*, Kbh.: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- ANDERSEN, V., ILLERIS, K., KJÆRSGAARD, C., LARSEN, K., SALLING OLESEN, H., ULRIKSEN, L. (1993). *Kvalifikationer og levende mennesker*. Frederiksberg: Roskilde Universitets forlag.
- BECK, U. (2000). Living Your Own Life in a Runaway World: Individualisation, Globalisation and Politics, pp. 164-174 i Hutton, W. and Giddens, A. (eds.). *On the Edge. Living with Global Capitalism*. London.: Jonathan Cape.
- BOVBJERG, K.M. (2001). *Følsomhedens etik – tilpasning af personligheden i New Age og moderne management*. Århus: Hovedland.
- BRIGGS MYERS, I. e.a. (1998). *MBTI Manual. A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press Inc.
- BUSCH, H., ELF, N.F. OG HORST, S. (2004). *Fremtidens uddannelser*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- CARSTENS, A. (1998). *Aktivering. Klientsamtaler og socialpolitik*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- CHOMSKY, N. (1971). *Sprog og bevidsthed*. Haslev: Gyldendal.
- DANELUND, J. OG JØRGENSEN, C. (2001). *Kompetencebroen*, del II og III. Kbh.: Danmarks Forvaltningshøjskole.
- Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet (2000). *Elementer i undervisningens tilrettelæggelse – et inspirationsmateriale*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- DELORS, J. (1996). Education: The Necessary Utopia, pp. 13-35 in UNESCO (1996). *Learning – The Treasure Within*. Paris.

- DOLIN, J., KROGH, L.B. & TROELSEN, R. (2003). Kompetencebeskrivelse af naturfagene, pp. 59-140 i Busch, H., Horst, S. og Troelsen, R. (red.). *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- ELLSTRÖM, P.E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begreb och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- FENDLER, L. (2001). Educating Flexible Souls. The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction, pp. 119-142 i Hultqvist, K. og Dahlberg, G. (eds.). *Governing the Child in the New Millenium*. London: Routledge.
- FEY, B. (2002). Velfærdsøkonomi i børnehøjde, pp. 3-5 i *Filiokus*, København. Finansministeriet (1998). *Personalepolitik i staten. Fra ord til handling*. Kbh.: Finansministeriet.
- FREDERIKSEN, K. & KRISTENSEN, J.E. (2004). Når udviklingsmulighed bliver til udviklingstvang – udvikling som pædagogisk, eksistentiel og økonomisk mantra, pp. 106-125 i Bjerg, K. (red.). *Perspektiver på udvikling*, Udviklingsinitiativet for Sygeplejeuddannelsen i Århus Amt.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heineman.
- GARDNER, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. N.Y.: Basic Books.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in The Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. (1994a). *Modernitetens konsekvenser*, Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- GIDDENS, A. (1994b). Living in a Post-Traditional Society, pp. 56-109 in Beck, U., Giddens, A. og Lash, S.: *Reflexive Modernization*, Cambridge: Polity Press.
- GRINGER, B. (2002). *DJØFernes kompetencer og kompetenceudvikling*. Ph.d-afhandling. Handelshøjskolen Kbh.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des Kommunikative Handels*, Frankfurt a.M: Surhkamp.
- HAUE, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- HERMANN, S. (1999). *Fra folkeskole til selvdannelsescenter*, upubliceret speciale, Institut for Statskundskab, AU.
- HERMANN, S. (2003a). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*, Kbh.: Learning Lab Denmark.
- HERMANN, S. (2003b). Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i vidensamfundets kapitallogik, pp. 231-266 i Borch, C. og Larsen, L.T. (red.). *Perspektiv, magt og styring. Om Luhmann og Foucault*, Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- HERMANN, S. & KRISTENSEN, J.E. (2003). Kompetenceudviklingens nye sociale spørgsmål – det sociale som investeringsobjekt, pp. 48-64, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 4/2003 December.
- HØYRUP, S. & PEDERSEN, K. (2002). Lærings- og kompetencebegreberne i arbejdsforsknningen, pp. 85-103 i Illeris (red.). *Udspil om læring i arbejdslivet*. Kbh.: Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.
- ILLERIS, K. (1995). *Læring, udvikling og kvalificering*. Almenkvalificeringsprojektet, EVU-gruppen, RUC. Frederiksberg: Roskilde Universitets forlag.
- ILLERIS, K. (2003). Voksenuddannelse og voksenlæring. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag og Learning Lab Denmark.
- JANSEN, M. (1989). *Enhedsskolen for alle?* I Jørgensen, J. C. (red.). *Enhedsskolen i udvikling*. For Folkeskolens Udviklingsråd.
- JENSEN, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. Kbh.: Gyldendal/Socialpædagogisk Bibliotek.
- JØRGENSEN, P.S. (1999). Hvad er kompetence?, pp. 4-13 i *Uddannelse*, Kbh.: Undervisningsministeriet.

- JØRGENSEN, P.S. (2001). *Kompetence. Overvejelser over et begreb. Nordisk psykologi*, pp. 181-208 i Vol. 53 nr. 3.
- JUUL, J. (1997). *Børn og voksne eller elever og lærere? i Asp-Poulsen, Henning (red. (1997)). Læreren i centrum – en hvidbog med 7 foredrag. Ålborg: Skoleforvaltningen, Aalborg Kommune.*
- KORSGAARD, O. (1999). *Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Haslev: Gyldendal.
- KREJSLER, J. (red.) (2004). *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- KRISTENSEN, J.E. (2001b). *Viljen til kompetenceudvikling*, in *Asterisk* nr. 1, Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- KRISTENSEN, J.E. (2001a). *Den urene økonomiske fornuft – begrænsning eller totalisering af det økonomiske*, pp. 217-247 in Fenger-Grøn, C. og Kristensen, J.E. (red.). *Kritik af den økonomiske fornuft*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- KRISTENSEN, J.E. (2003). *Almindennelse og studieforberedelse i kompetenceudviklingens æra*, pp. 48-56 i *Uddannelse* 1/2003.
- KRISTENSEN, M. (2003). *Medarbejdersamtalens blik*, (ph.d.-afhandling). Århus: Handelshøjskolen i Århus.
- KUNDE, J. (2001). *Unik – Nu eller aldrig*. Kbh.: Børsens forlag
- LAURSEN, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. Kbh.: Gyldendal.
- Landsorganisationen i Danmark (LO) (2003). *LO Dokumentation* 2/2003. Kbh.
- Mandag Morgen (2001). *Kampen om kompetencen – særtillæg til ugebrevet*, januar 2001.
- Mandag Morgen Strategisk Forum (2002). *Næste generations udviklingspolitik – mellem kultur, erhverv og kompetencer*. Et inspirationsnotat til en fremadrettet dialog. Kbh.
- Mandag Morgen Strategisk Forum (2001). *Guide til næste generation. En analyse af fremtidens medarbejdere*. Kbh.
- MIK-MEYER, N. (2003). *Omsorgens herredømme*, pp. 107-129 i Järvinen, M., Larsen, J. E. og Mortensen, N. (red.). *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Magtudredningen. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- PARSON, T. & PLATT, G.(1973). *The American University*, Cambridge MA.
- PETERS, T. (1997). *The Brand called You*, pp. 83-93 i *Fast Company*, August-September.
- RASMUSSEN, O.E. (1998). *Modellering af forholdet mellem kompetence og lederskab, kvalifikationer og administration – En oversigt*, pp. 527-558 i *Psyke & Logos*, 1998, 19.
- ROSE, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSE, N. (1999). *Governing the soul. The Shaping of the private self*. 2nd edition. London: Free Associations Books.
- RUTTER, M. & RUTTER, M. (2000). *Den livslange udvikling – forandring og kontinuitet*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- SALAMON, K.L.G (2000). *Faith Brought to Work. A spiritual movement in business management*, pp. 24-29 i *Journal for Applied Anthropology in Policy and Practice*, vol. 7, Number 3.
- SALLING OLESEN, H. (1997). *Hvad er personlige kvalifikationer og kompetencer?, pp. 19-26 i Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. Kan man bygge en personlighed? Kan man måle resultatet?* Kbh.: DEL.
- SCHMIDT, L.-H. (1999). *Diagnosis*, bind I-III. Kbh.: DPI.
- SOMMER, D. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

- SOMMER, D. (2004). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. 2. reviderede udgave. Kbh.: Hans Reitzels forlag.
- TØNNESVANG, J. (2003). Dannelse og tilværelseskompetence, pp. 63-86 i Johansen, M.B. (red.). *Dannelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelses-systemet*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997). *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. Kbh.: Undervisningsministeriet
- WEBER, M. (1995/1904). *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. Kbh.: Nansens-gade Antikvariat.